

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sandra Liliana Pereira Lopes

**Ensinar a escrever na aula de Português  
- o texto argumentativo**

Outubro de 2012



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sandra Liliana Pereira Lopes

## **Ensinar a escrever na aula de Português - o texto argumentativo**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas  
no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Trabalho realizado sob orientação do  
**Professor Doutor José António Brandão Soares  
de Carvalho**  
e da  
**Professora Doutora Ana Lúcia Carmo Almeida  
do Amaral Curado**

Outubro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Eis que chegou ao fim esta etapa tão importante do meu percurso acadêmico, como tal, não poderia deixar de expressar os meus sinceros e profundos agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para a concretização deste relatório.

Em primeiro lugar agradeço *ab imo corde* às minhas orientadoras do Colégio Didálvi, Dra. Ana Paula Moreira e Dra. Paula Brito, cuja experiência e sensibilidade contribuíram para tornar o meu estágio tão enriquecedor, tanto em termos científicos como humanos.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer ao Doutor José António Brandão Carvalho e à Doutora Ana Lúcia Curado pelas suas críticas e recomendações durante a orientação.

Agradeço profundamente aos “meus” alunos que, por terem sido os primeiros, serão sempre especiais e lembrados. Sem vocês este trabalho não seria possível.

Uma palavra de agradecimento muito especial ao Diretor do colégio Didálvi, que tão bem nos acolheu. Estou igualmente grata a todos os professores do colégio que nos acolheram e aceitaram como novos elementos do “grupo”.

Por último, mas não menos importante, à minha família, especialmente aos meus pais e ao meu namorado que me apoiaram e incentivaram durante a realização deste trabalho.

Mais uma vez, a todos os meus sinceros e profundos agradecimentos.



## RESUMO

O presente relatório é o resultado final de um ano de estágio curricular integrado no Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas. Como o título deixa antever o presente trabalho de investigação debruça-se sobre o ensino da escrita na aula de Português, concretizado em atividades de produção do texto argumentativo.

A escolha do tema deste trabalho resulta de o facto de ter observado, durante o período de observação de aulas, que, os alunos apresentavam dificuldades relativamente à escrita.

Este relatório de estágio é composto por duas partes: uma parte teórica, em que se procede a uma contextualização da escrita, da argumentação (texto argumentativo) e da obra literária *Felizmente Há Luar!*, cujo estudo enquadrará a concretização do projeto de intervenção; e uma parte prática, em que se procede à contextualização do trabalho e de descrevem as atividades desenvolvidas tendo em vista desenvolver as competências dos alunos no que respeita às suas produções escritas. O relatório termina com a avaliação do trabalho desenvolvido, a partir da análise dos textos produzidos pelos alunos.



## **ABSTRACT**

This present report describes the work developed during the pre-service teacher training period. This is part of the Portuguese and Classical Languages Teacher Training Master Programme. We describe the development of a project aiming at the development of students' writing skills, focused on the argumentative text.

The choice of this topic emerged from the identification of students' writing problems and difficulties.

This report has two parts. In the first part, we present the theoretical ground in which we based our work. In the second part, we describe the development of the project: we describe the teacher training context and the activities performed in order to enhance students' skills when writing argumentative texts; we also evaluate the results of our work based on the analysis of students' written products.



## ÍNDICE

<b>Introdução.....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo I – Enquadramento teórico.....</b>	<b>15</b>
1. O processo de escrita.....	15
2. Subprocessos da escrita.....	16
2.1 Planificação.....	18
2.2 Textualização.....	19
2.3 Revisão.....	20
3. A escrita nos programas de Português.....	21
4. A aprendizagem da escrita na escola e na aula de Português.....	24
5. A retórica.....	26
6. Argumentação.....	27
6.1 O valor da oratória.....	27
6.1.1 Cícero.....	28
7. Texto argumentativo.....	31
7.1 Construção de um texto argumentativo.....	31
7.2 O que distingue o texto argumentativo de outros tipos de texto?.....	33
8. Luís de Sttau Monteiro.....	34
9. A peça.....	35
10. Contextualização Histórica da peça.....	37
10.1 Tempo da escrita.....	37
10.2 Tempo da história.....	38
11. Teatro.....	39
11.1 Origem do teatro.....	39
11.2 Teatro dramático.....	40
11.3 Teatro épico.....	41
<b>Capítulo II – O projeto de intervenção: contexto de realização do projeto...</b>	<b>43</b>
1. A escola .....	43
2. Caracterização das turmas.....	44
2.1 Turma de Português.....	44
2.2 Turma de Latim.....	45
3. A fase de inserção na escola .....	45

4. Observação de aulas.....	46
4.1 Aulas de Português.....	46
4.2 Aulas de Latim.....	49
5. Atividades realizadas.....	51
5.1 Atividades realizadas nas aulas de Latim.....	51
5.2 Atividades realizadas nas aulas de Português.....	53
6. Avaliação dos subprocessos da escrita.....	60
6.1 Avaliação do plano de texto.....	60
6.2 Avaliação dos textos produzidos .....	63
6.3 Avaliação da revisão .....	65
7. Análise do inquérito .....	66
<b>Conclusão .....</b>	<b>67</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>68</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>71</b>
Anexo 1: Projeto de Intervenção Pedagógica	
Anexo 2: <i>Powerpoint</i> sobre a oratória	
Anexo 3: Texto “Origem e educação de Cícero”	
Anexo 4: Texto “O que é o teatro épico”	
Anexo 5: Textos “O tempo da história” e “O tempo da escrita”	
Anexo 6: Tabela do tempo da história e da escrita	
Anexo 7: Textos sobre as personagens	
Anexo 8: Tabela das personagens	
Anexo 9: Estrutura interna de <i>Felizmente Há Luar!</i>	
Anexo 10: Orientações para a produção escrita	
Anexo 11: Plano do texto	
Anexo 12: Grelha de avaliação	
Anexo 13: Questionário	

### **Índice de figuras**

Figura 1 – Modelo de Escrita de Flower e Hayes.....	17
Figura 2 – Texto do aluno A.....	61
Figura 3 – Texto do aluno B.....	62
Figura 4 – Texto do aluno C.....	63
Figura 5 – Texto do aluno D.....	53
Figura 6 – Texto do aluno E.....	64
Figura 7 – Texto do aluno F.....	64
Figura 8 – Texto do aluno F.....	65
Figura 9 – Texto do aluno G.....	65

## Introdução

O presente Relatório surge no âmbito do Estágio Profissional, do mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, que se realizou, concomitantemente, na Universidade do Minho e no Colégio Didálvi [uma turma de Português (12ºano) e uma turma de Latim (11º ano)].

Depois de assistir a algumas aulas e de recolher informações sobre o desempenho dos alunos, encontrei-me em condições de construir o meu projeto de intervenção (anexo 1) e de o colocar em prática. Neste sentido, torna-se imprescindível refletir sobre as informações recolhidas, descrever o trabalho desenvolvido na qualidade de professora e analisar criticamente as atividades desenvolvidas ao colocar em prática o plano de intervenção: com a turma de Português, a promoção das capacidades de expressão escrita, concentrando-me especificamente no texto argumentativo; com a turma de Latim, a oratória (argumentação).

Apesar de a argumentação ser uma constante no discurso oral dos diferentes interlocutores, professores e alunos, constata-se que os alunos manifestam muitas dificuldades sempre que necessitam de passar à produção de texto escrito. Aliás, a questão da produção textual, especialmente a produção escrita em sala de aula, constitui um dos principais motivos de preocupação para os professores de língua materna. É comum ouvirmos alguns desabafos dos docentes que exclamam: “Os alunos escrevem cada vez pior” ou “Os alunos não aprendem a escrever”.

Um estudo publicado em 1996, sobre a literacia em Portugal, demonstrou que somos uma sociedade em que se lê e escreve muito pouco. No que respeita à escrita em particular, o mesmo estudo demonstra que esta é uma “prática com expressão bastante reduzida no quotidiano dos indivíduos, estando ausente entre a quase totalidade daqueles com níveis de literacia mais reduzidos” (Benavente, 1996: 167). Apesar do progresso feito em relação à escolarização da população portuguesa, a realidade referida não se afasta muito da situação atual, continuando a escrita a representar uma barreira para a maioria dos alunos. Como tal, é necessário que a escola e os professores assumam uma atitude mais interventiva de modo a serem capazes de desenvolver com mais eficácia a competência da expressão escrita.

Pela observação de aulas lecionadas pela professora orientadora de estágio (Português) e também a partir de elementos que a mesma forneceu (textos que os alunos haviam escrito no início do ano letivo), pude aperceber-me de que a maioria dos seus

alunos apresentava dificuldades nesse domínio. Assim, achei pertinente trabalhar a expressão escrita através do texto argumentativo.

A escolha do texto argumentativo surgiu pela importância que lhe é atribuída na escola, talvez por ser um dos tipos de texto com maior presença nos exames nacionais e pela dificuldade que os alunos revelam sentir ao construírem textos desta tipologia.

## **Objetivos**

No sentido de ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades acima referidas, desenvolveu-se um projeto de intervenção pedagógica que procurava atingir os seguintes objetivos:

- Desenvolvam competências de escrita;
- Compreendam o papel da escrita nos processos de aquisição, elaboração e expressão de conhecimentos;
- Produzam textos de carácter argumentativo em contextos específicos, visando a conceção de finalidades particulares;
- Realizem tarefas de natureza diversa no âmbito do processo de escrita, nomeadamente em termos de planificação, textualização e revisão;
- Aprofundem conhecimentos do domínio do funcionamento da língua, nomeadamente aqueles que contribuem para a coerência e correção textuais

Para a consecução destes objetivos, foi trabalhado o texto argumentativo no contexto do estudo da obra *Felizmente Há Luar!* de Luís Sttau Monteiro, uma das obras obrigatórias incluídas no programa de Português do 12º ano. Na abordagem desenvolvida, e para favorecer o aperfeiçoamento das competências dos alunos, atendeu-se à natureza do processo de escrita, no âmbito do qual as operações de planificação, textualização e revisão são muito importantes.

No que diz respeito à disciplina de Latim, de entre as várias propostas temáticas que os alunos tinham de trabalhar, achei pertinente trabalhar a oratória (argumentação) na respetiva turma, uma vez que iria trabalhar o texto argumentativo com a turma de Português.

De acordo com o tempo que me foi disponibilizado para desenvolver o projeto, e tendo em conta as dificuldades e necessidades dos alunos, tentei desenvolver atividades

dinâmicas e significativas que despertassem o interesse e que, conseqüentemente, melhorassem a competência dos alunos.

### **Organização do relatório**

No primeiro capítulo deste relatório, far-se-á, em primeiro lugar, um enquadramento teórico focalizado no processo e nos subprocessos de escrita (planificação, textualização e revisão). Abordar-se-ão também as diferentes rubricas dos programas da disciplina relativas a este ponto e será feita uma reflexão acerca da aprendizagem da escrita na escola e na aula de Português. Num segundo ponto, será apresentada e contextualizada a origem da argumentação, explanando-se o conceito de retórica, referindo-se o valor da oratória e mostrando-se como construir um o texto argumentativo e como o distinguir de outros tipos de texto. Ainda no enquadramento teórico, incluir-se-á uma breve contextualização da obra *Felizmente Há Luar!*, com referências ao seu autor, à origem do teatro, ao texto dramático e ao teatro épico.

No segundo capítulo, faz-se a descrição da intervenção desenvolvida, apresentando-se o contexto da sua realização e referindo-se os aspetos relevantes que emergiram das aulas observadas. Entra-se depois na descrição das aulas lecionadas, com destaque para as referentes à implementação do projeto delineado e à sua avaliação.



# CAPÍTULO I

## Enquadramento teórico

### 1. O processo de escrita

Etimologicamente, a palavra escrever deriva do verbo *scrībo, is, psi, ptum, ěre* que significa traçar caracteres, descrever, assinalar, contar, narrar, desenhar, fazer letras, escrever<sup>1</sup>.

A História da escrita tem acompanhado o desenvolvimento das civilizações ao longo do tempo. O aparecimento da escrita aconteceu há milhares de anos através de incisões em pedra ou osso e, mais tarde, através de figuras gravadas ou pintadas, sendo que os pictogramas constituem a primeira grande invenção do homem no domínio da escrita. Hoje, a escrita é um sistema de signos que serve para exprimir graficamente a linguagem e representa uma das maiores conquistas da Humanidade.

A vertiginosa evolução tecnológica, da qual a sociedade tem vindo a ser alvo, tem contribuído para diversas alterações na forma como os seres humanos comunicam entre si, na forma como fazem uso da linguagem verbal. A escrita tem acompanhado esta evolução e, se no início da escrita a tábua de argila ou madeira servia de superfície para este meio de expressão e comunicação, hodiernamente, a tela do computador surge como uma nova superfície para a escrita. A verdade é que, quer se use o computador ou uma folha de papel, se escreva num blog ou num diário, um email ou uma carta, “saber escrever é uma competência que as sociedades modernas exigem a todos os cidadãos (...) uma necessidade básica” (Rebelo, 2008: 113).

Carvalho (2003: 47) define o ato de escrita como “um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objectivos de natureza mais geral ou mais concreta”. Por sua vez, Pereira (2000: 63) refere que “a escrita deve ser entendida com um acto de comunicação que requer um contexto social e um *médium*, sendo encarada também, ao mesmo tempo, como actividade de produção que se apoia na motivação e actividade intelectual que solicita processos cognitivos”.

---

<sup>1</sup> Dicionário de Latim-Português

Escrever é um processo complexo que envolve a mobilização de múltiplas competências ou saberes. Tal como refere Carvalho (2005: 182), escrever implica a mobilização de saberes como o “saber declarativo, mas também saber processual; saber global, de competências gerais, mas também saber específico, ligado a cada tipo e género de texto; saber adquirido, construído previamente, mas também saber estratégico, a recriar em cada novo contexto de aplicação”.

Ainda, o Programa de Português (2009: 16) apresenta a escrita como o resultado “dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto) ”.

A escrita é uma atividade com uma dimensão social, cognitiva e linguística, que se relaciona diretamente com o contexto em que surge, os objetivos e normas que regem a sociedade e a relação com os leitores e outros escritores. No campo linguístico é entendida como um conjunto de regras sintáticas e semânticas. Do ponto de vista cognitivo, a escrita é entendida como uma atividade complexa, que pressupõe processos de planificação, de textualização e de revisão.

A planificação implicará que o escrevente recolha informações a partir de fontes internas (memória) e externas (livros, meios de comunicação, pessoas...), que realize e organize as ideias, tendo em conta o que escreve e para quem escreve; a textualização resultará na tradução das ideias em texto e, por fim, a revisão do texto já produzido, que poderá acontecer à medida que o texto vai sendo realizado.

## **2. Subprocessos da escrita**

Segundo Flower e Hayes existem processos mentais que se interrelacionam no decurso do ato de escrita e que resultam da memória a longo prazo do escritor, do contexto de produção que envolve a execução da tarefa e do processo de escrita, propriamente dito. A fim de explicarem os processos mentais que decorrem no ato de escrita, os autores recorreram a um “fluxograma” de caixas de processos e subprocessos.

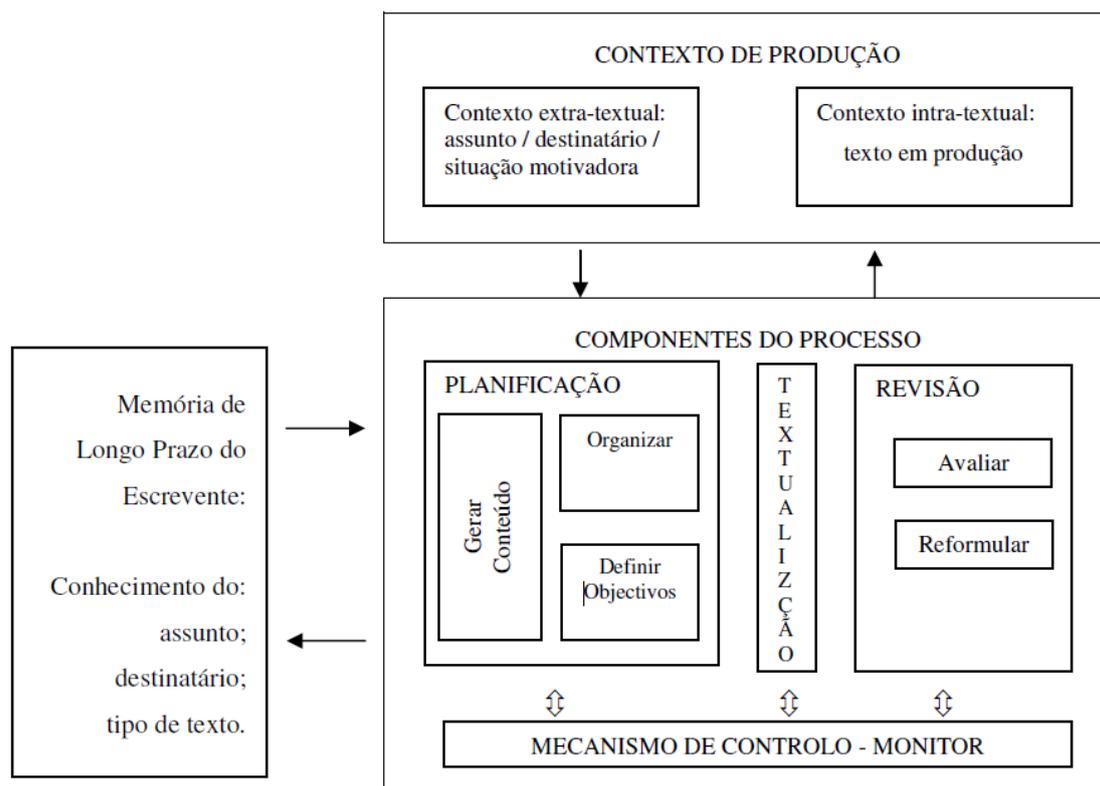


Figura 1 - Modelo de Escrita de Flower e Hayes

Através deste modelo processual os autores descrevem, pormenorizadamente, os diferentes processos mentais que ocorrem durante o ato de escrita. O primeiro domínio, “contexto de produção”, subdivide-se em contexto extra-textual (assunto, destinatário e situação motivadora) e intra-textual (texto em produção) e engloba tudo o que interna ou externamente influencia o sujeito no decurso da tarefa. O segundo domínio contempla os subprocessos da planificação (criação e organização das ideias), da redação (tradução das ideias em texto escrito) e revisão (avaliação e reformulação do texto). No mesmo domínio encontramos o mecanismo de controlo, que controla a passagem de um subprocesso para outro, tendo em conta os objetivos pretendidos. Por fim, o domínio da memória a longo prazo que contempla o assunto, o destinatário e o tipo de texto a produzir.

Tal com refere Amor (1993: 111), "o modelo referido integra três dimensões: a relativa ao sujeito do processo da escrita, a referente ao contexto da tarefa e a respeitante ao processo da escrita, propriamente dito”.

## 2.1 Planificação

Festas (2000: 177), citando Flower e Hayes, defende que a planificação “será um primeiro passo na transformação de uma representação pessoal, numa representação linguística adequada a determinada audiência”.

Durante a planificação o escrevente mobiliza, organiza e seleciona os conhecimentos envolvidos na produção do texto; define o conteúdo e a forma do texto, atendendo ao destinatário e ao efeito que é pretendido causar sobre este. Os conhecimentos são processados a partir da ativação da memória ou da recolha de informações e “não incidem apenas sobre o tópico, mas referem-se aos próprios procedimentos a adoptar para a construção do texto” (Barbeiro, 1999: 61)

O processo de planificação “constitui um dos aspectos em que o processo de expressão escrita do escrevente em desenvolvimento se diferencia da do escrevente capaz” (Carvalho, 1999: 74). A maioria dos alunos não consegue selecionar o mais importante, limitando-se a escrever aquilo que conhece e recorda acerca de um determinado tema, podendo ser ou não o mais pertinente de acordo com os objetivos e o destinatário do texto.

A produção de um texto deve ser encarada como um problema a resolver. Como solução, o escrevente deverá refletir acerca dos processos teóricos e dos conteúdos de forma articulada. No entanto, a maioria dos alunos ignora a planificação e passa de imediato para a fase da textualização. Consequentemente, os textos produzidos tendem a ser um conjunto de frases justapostas, com eventuais problemas de coesão e coerência.

De acordo com Carvalho (1999: 74), as grandes dificuldades prendem-se “com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e selecção de informação na memória, têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência das pistas fornecidas do exterior”.

Em contexto escolar verifica-se, muitas vezes, que os alunos, em vez de planificarem, vão escrevendo notas que acabam por ser uma primeira versão do texto. Desde logo, é importante que os professores definam estratégias e elaborem tarefas que visem a aprendizagem da planificação de modo a que os alunos superem as suas dificuldades.

## 2.2 Textualização

A textualização consiste em passar o material selecionado e organizado, na fase anterior, para linguagem escrita, em função do conteúdo, do género e do destinatário.

Barbeiro e Pereira (2007: 18) apontam três momentos que o aluno terá de enfrentar durante a produção do texto: a “explicitação de conteúdo”, a “formulação linguística” e a “articulação linguística”.

Como foi referido anteriormente, a maioria dos alunos planifica deficientemente o texto, sendo a textualização, muitas vezes, o único processo no qual o escrevente se focaliza. Segundo Carvalho, este acontecimento deve-se “ao número e diversidade de aspectos que têm de ser processados simultaneamente, mas também ao facto de, desta dimensão, ao contrário das outras, depender a própria existência do texto” (Carvalho, 2001b: 75).

Uma outra dificuldade, com a qual o escrevente se depara frequentemente nesta fase, prende-se com o facto de este ter

“de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma. Isso exige o recurso a determinados mecanismos linguísticos (pronomes e determinantes com valor anafórico ou deíctico, tempos verbais reguladores dos momentos de enunciação, conectores, pontuação, etc.) que asseguram a coesão do texto. A realização dessa tarefa passa pela capacidade de detectar, num plano mental, elementos comuns a duas ou mais proposições e pela posse de mecanismos linguísticos que tornem possível a sua expressão de forma linear ” (Carvalho, 2001b: 75).

Um outro problema que surge durante a textualização diz respeito ao facto de a maioria dos alunos escreverem como falam, sendo que para muitos “escrever não é mais do que transformar os sons da fala em símbolos” (Carvalho, 2003: 40)

Contrariamente ao que acontece na linguagem oral, na linguagem escrita os intervenientes não podem expressar-se através de gestos, sinais ou expressões. Estes indicadores corporais não são explorados na linguagem escrita, por esta ter normas próprias, regras de ortografia e pontuação que não são implementadas na fala. Barbeiro (1999: 61), citando Vygotsky, refere que “a linguagem interiorizada e a linguagem escrita encontram-se em dois pólos opostos quanto aos requisitos de explicitação”.

### 2.3 Revisão

O processo de revisão acontece sobretudo na fase final da composição do texto, depois de o escrevente ter planificado e traduzido as ideias em texto.

Embora seja a última fase considerada, a revisão do texto não acontece exclusivamente durante esta fase final, podendo ocorrer durante qualquer etapa da produção. No entanto, as revisões realizadas durante a produção do texto não anulam a revisão final, até porque analisar o texto na globalidade permite uma perceção diferente do que foi escrito. As revisões realizadas durante a realização do texto centram-se, sobretudo, na deteção de erros relativos a ortografia, pontuação, articulação entre frases. Considere-se, no entanto, que a revisão textual não deve passar pela simples correção destes aspetos formais, mas por reformulações mais profundas.

De acordo com Amor (2000: 57) “as operações de revisão integram a avaliação e a eventual correcção do texto”. Durante a avaliação do texto a leitura é ativada pelo escrevente de modo a verificar a conformidade entre o produto e o planificado. Terminada a avaliação do texto, que consiste na “reordenação, abandono, substituição ou inserção de elementos” (Barbeiro, 1999: 62), o escrevente verifica “a adequação das ideias, da forma linguística adoptada e das relações entre conteúdo e forma” (Festas, 2002: 177) e decide se o texto produzido corresponde ao idealizado ou se é necessária a elaboração de novas unidades.

Os alunos mais capazes no domínio da escrita disponibilizam maior tempo e atenção à revisão, facilmente identificam imperfeições e incorreções e não se inibem de reestruturar, novamente, as ideias. Por sua vez, os alunos com mais dificuldades limitam-se a uma simples releitura do texto, direccionando a sua atenção, essencialmente, para os erros ortográficos e de pontuação.

Os textos produzidos em contexto de sala de aula raramente são revistos pelos alunos, por um lado, por se encontrarem absorvidos pela produção do texto, por outro porque nem sempre dominam os conhecimentos necessários. A dificuldade na revisão do texto faz-se sentir, também, por esta ser um processo complexo que exige abstracção, a colocação do locutor no papel do alocutário.

O tempo disponibilizado para os alunos redigirem o texto é fulcral. É importante que os alunos tenham tempo de aperfeiçoar o seu texto, rescrevendo-o se necessário.

### **3. A escrita nos programas de Português**

De acordo com Barbeiro (1999: 12), “os programas de ensino não constituem uma mera enumeração de conteúdos ou subdivisões relativas ao objecto de estudo, mas relacionam, de uma forma que se pretende articulada, esses conteúdos com objectivos a atingir com a escolarização”.

Conforme os “Princípios Orientadores da Revisão Curricular”, o programa dos cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos do décimo ano pretende

“assegurar que todos os alunos, independentemente do percurso escolhido, desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento. Deve fazer-se a análise e estudo de textos literários, assim como de outros de diversa natureza com valor educativo e formativo. Conhecidas as dificuldades de muitos alunos na expressão escrita, serão produzidos vários tipos de textos que incentivem a interactividade entre a oralidade e a escrita”. (ME-DES, 2002: 3).

No que diz respeito aos objetivos da disciplina de Português, relacionados diretamente com a escrita, o programa aponta para a necessidade de o aluno:

- “Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita;

- Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação” (ME-DES, 2002: 7).

A escrita corresponde a uma das competências principais contempladas nos Programas de Português do Ensino Secundário e também nos do Ensino Básico. Contrariamente ao que acontecia nos programas antigos, em que a escrita era relegada para segundo plano e a componente oral valorizada, “os programas em vigor [desde 1991] concedem à escrita um lugar relevante, o que se detecta imediatamente pela proposta de distribuição do tempo lectivo a atribuir a cada uma das componentes: vinte e cinco por cento do total, o mesmo que é proposto para a leitura ou para o bloco

falar/ouvir e bastante mais do que é sugerido para a análise do funcionamento da língua” (Carvalho, 2003: 87).

Na apresentação do Programa de Português, de 10º, 11 e 12º anos, é referido que este “pretende ser um instrumento regulador do ensino - aprendizagem da língua nas componentes Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão escrita, Leitura e Funcionamento da Língua, instituídas como competência nucleares desta disciplina” (ME-DES, 2002: 4). Os novos programas de português apelam à interacção de todos os domínios da comunicação, aliás “a interacção leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita” (ME-DES, 2002: 20). O programa prevê, também, que sejam trabalhados vários tipos de textos previstos, que permitam a interatividade entre a oralidade e a escrita. No entanto, o programa não deixa de erigir autonomia a cada um desses domínios.

Relativamente à expressão escrita pretende-se que seja instituída uma oficina de escrita, em que sejam trabalhadas as tipologias textuais previstas, de modo a que os alunos desenvolvam as competências que este tipo de atividade implica.

No que diz respeito à expressão escrita o programa apresenta os seguintes critérios de avaliação:

“produzir textos de várias tipologias:

- realizar operações de planificação;
- cumprir as propriedades da textualidade (continuidade, progressão, coesão e coerência);
- redigir textos com finalidades diversas e destinatários variados, respeitando a matriz discursiva;
- expressar ideias, opiniões, vivências e factos de forma pertinente, estruturada e fundamentada;
- realizar operações de revisão;
- participar activamente e de forma empenhada nas actividades da oficina de escrita” (ME-DES, 2002:31).

O programa de Português para o Ensino Secundário vem na sequência do programa do Ensino Básico que o antecedeu. Sobre este, Carvalho (1999: 109) afirma ser possível constatar, nas indicações metodológicas e nos processos de operacionalização dos objetivos com a enumeração de diferentes tipos de texto que os

alunos devem produzir, o privilégio concedido ao produto em detrimento do processo. Ainda assim, a escrita é perspectivada como resultado de uma atividade de produção em três fases: planificação, textualização e revisão.

As três fases são explicitadas no programa, sendo que a planificação “corresponde à construção do universo de referência/ tópico; determinação da situação e objectivos de comunicação, do tipo de texto e de discurso; construção de um plano-guia” (ME-DES, 2002:20). A textualização é entendida como a tradução das ideias principais num texto escrito, através de atividades e estratégias “que visem o desbloqueamento da expressão e um domínio progressivo do uso da palavra” (ME-DES, *idem: ibidem*). Por fim, a terceira fase, a da revisão que, segundo o programa, corresponde ao momento em que o aluno deve detetar as inadequações e insuficiências de modo a aperfeiçoar o seu texto (ME-DES, 2002: 21).

O professor assume um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem. O programa não deixa de destacar a relevância do papel do professor que, segundo o mesmo, deverá criar condições favoráveis ao desenvolvimento dos mecanismos que sustentam a escrita.

De acordo com Pereira (2000: 24)

“a ruptura entre os antigos e novos programas marca, sobretudo, a possibilidade de os alunos aprenderem a escrever e a necessidade de os professores ensinarem a escrita. Abre-se, assim, caminho à possibilidade de que o mito do talento inato da escrita se desmorone e de que a capacidade de escrever possa ser concebida como fruto de um trabalho planificado, sistemático, que exige tempo e exercitação intelectual, e que se desenvolve com a prática e o conhecimento de algumas técnicas.”

Todavia, a mesma autora defende que “o aparecimento de programas de Português (...) se preocupou pouco em ajudar os professores, não deixa de suscitar imensas interrogações ao nível da recontextualização pedagógica do domínio da expressão verbal escrita” (2000: 26). Se por um lado programa de Português apresenta como um dos conteúdos a realização e interação entre os diferentes domínios, por outro, é verdade que levantam uma série de questões - nomeadamente: “quais as possibilidades exploratórias de interacção entre domínios? Como se concretiza a autonomia relativa de

cada um desses domínios? – cuja resolução requer instrumentos didácticos que, em boa parte, estão ainda por elaborar” (Pereira, *idem: ibidem*).

#### **4. A aprendizagem da escrita na escola e na aula de Português**

A escrita surge na sociedade como meio de comunicação entre o escritor, locutor e o leitor mas, também, como processo de aprendizagem, organização e construção do conhecimento. “Através da linguagem escrita se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber que a escola proporciona” (Niza, 1997: 24).

Neste sentido a escrita, tratando-se de um instrumento imprescindível na aprendizagem, “deve ser encarada como um conteúdo prioritário a desenvolver no contexto da aula da língua materna” (Carvalho, 2003: 24).

Porém, a escrita faz-se notar nas aulas de português, essencialmente, em atividades relacionadas com a leitura, tomada de notas e momentos de avaliação, sendo que “a reprodução de conhecimentos, sobretudo em momentos de avaliação, parece mesmo ser a principal função atribuída à escrita na escola actual” (Amor, 1993: 114). O facto de a maior parte da avaliação dos alunos passar pela escrita implica que estes, para além das dificuldades inerentes à compreensão dos conteúdos, tenham de lidar com as que derivam da complexidade do processo de escrita.

Amor (1993: 114) advoga que de igual modo graves são os termos ambíguos utilizados para suscitar aos alunos a própria produção. A título de exemplo, a autora refere a expressão, tão usual, “composição escrita” que não explicita o tipo de texto a que se refere, se argumentativo, expositivo ou narrativo e, conseqüentemente, que aspetos de organização textual e do desenvolvimento do conteúdo específicos de cada tipo de texto devem ser considerados. A par desta situação, é referida a falta de orientação concedida ao aluno ao nível do “plano de texto” que, embora seja aconselhado aos alunos, raramente é instituído nos modos concretos de o realizar e de o desenvolver com êxito.

Escrever é uma tarefa que se revela difícil e que envolve vários agentes, nomeadamente o escrevente e o que ensina a escrever. O professor tem que dominar a atividade uma vez que é o responsável por orientar o aluno durante a execução do texto; deve proporcionar ao aluno as condições necessárias ao desenvolvimento das competências requisitadas pela escrita, como também facultar o contacto com as

diferentes tipologias textuais e explicar as suas diferentes funções. Citando Carvalho (1999: 29), “a eficácia da abordagem da escrita em contexto escolar tem de 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”. Os professores devem, portanto investir na “construção e desenvolvimento da sua identidade profissional” (Pereira, 2000: 27).

A aprendizagem da escrita define-se como um processo complexo que nos permite o acesso a outros saberes. Neste sentido, é importante que, desde o início da escolarização, se priorize o desenvolvimento de produção de textos.

Apesar das várias reestruturações que aconteceram ao longo dos anos, os diferentes tipos textuais continuam a ser o objeto de estudo mais valorizado nos manuais escolares.

Uma das críticas sobre este espaço dedicado à escrita prende-se com dificuldade em determinar qual o tipo de texto pedido, se um resumo ou uma síntese, um ditado ou um registo de informação. Criticada, também, é a permissão de escolha facultada ao aluno entre dois ou mais tipos de texto, o que pode conduzir a uma maior preponderância, por parte do aluno, de um determinado tipo de texto. No que diz respeito ao texto argumentativo, este raramente surge no manual dissociado do texto expositivo, ou seja, por regra é pedido a elaboração de um texto expositivo-argumentativo.

Por norma, nos exercícios de escrita propostos, é apontado um número mínimo e máximo de palavras. Entenda-se que é impossível que o aluno diga tudo o que sabe, e um texto bem redigido não é aquele que possui muita informação, mas o que consegue transmitir a informação necessária, para que a mensagem seja perceptível pelo leitor. O limite de palavras vem impor ao aluno uma breve seleção daquilo que realmente importa escrever.

Como foi referido anteriormente, de acordo com o programa, os alunos devem recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão. Todavia, esta prática é quase inexistente nas propostas de escrita apresentadas nos manuais. Como refere Carvalho (2003: 85) “pode-se concluir que há aspectos fundamentais da escrita (a planificação, a revisão do conteúdo, a variação das características do texto em função da variação do contexto de comunicação; etc.) que praticamente estão ausentes dos manuais”.

## 5. A retórica

De acordo com Wardy (1996: 1), a retórica “*is the capacity to persuade others; or a practical realisation of this ability: or, at least, an attempt at persuasion, successful or not*”. Como confirmam os tratados clássicos, a retórica define-se pelas suas três finalidades: o *docere* (ensinar), o *movere* (persuadir) e o *delectare* (agradar).

Historicamente, a retórica (do grego ῥητορικὴ) teve origem na Grécia Antiga por volta do século V, antes da era cristã, e está associada ao movimento sofista que surge no auge da democracia grega. Entenda-se que o termo “sofistas” designa “*un conjunto de pensadores que asumen el protagonismo intelectual en Atenas*” (Martínez, 1986: 69).

Quando Isócrates fundou a sua escola foram os sofistas, mestres na oratória e na eloquência, que assumiram o grande prestígio de professores da Retórica. De entre os vários mestres desta prática destacam-se *Górgias* (líder e fundador do movimento sofista) e *Protágoras*. Aliás, é com estes oradores que a retórica adquire o verdadeiro prestígio.

Platão escreveu os seus pensamentos, sobretudo, na forma de diálogo. Num desses escritos, o diálogo tem como protagonistas os oradores *Górgias* e *Sócrates*. Neste, Sócrates questiona Górgias, já que este domina a arte da retórica e é capaz de formar oradores, sobre o objeto da retórica. Górgias responde que a retórica tem como objeto os discursos relativos àquilo que constitui o seu domínio específico. O diálogo procede com uma discussão entre os dois oradores acerca do papel e função da retórica. Sócrates surge como opositor das ideias de Górgias e defende que a retórica é inútil. Esta obra é, na sua essência, uma crítica à retórica que servia de base ao ensino praticado pelos sofistas.

Na mesma instância de Platão, Aristóteles escreve *A retórica* em que defende que esta não é uma *tchene*, mas “a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão (...) descobrir o que é próprio para persuadir. Por isso (...) ela não aplica suas regras a um género próprio e determinado” (Aristóteles, 2005: 33).

Desde sempre que a retórica foi entendida como prática de discussão, essencialmente, política e jurídica; desde Aristóteles que o uso da retórica permite ao homem influenciar.

## **6. Argumentação**

A primeira referência sistemática à argumentação foi elaborada por Aristóteles (séc. V a.C.) que a considerou como uma parte da retórica.

Etimologicamente o substantivo feminino “argumentação” teve origem na palavra latina *argumentatio* e significa um conjunto de argumentos aduzidos ou refere o próprio ato de argumentar. Nos dias de hoje, o termo “argumentação” pode surgir como sinónimo de discussão.

A família de palavras de argumentação é muito variada e extensa, assumindo diferentes funções e sentidos. Acontece com o substantivo “argumento” e o adjetivo “argumentativo” que, embora sejam palavras cognatas, assumem diferentes funções e sentidos. Assim, o primeiro diz respeito ao “raciocínio destinado a provar ou a refutar determinada tese” e o segundo aquele “que contém argumento ou serve de argumento” (Veiga et al., 2004: 25).

A argumentação define-se “como um conjunto de procedimentos oratórios que são utilizados de modo a poder admitir uma tese” (Veiga et al., 2004: 29).

### **6.1 O valor da oratória**

Hodiernamente, o discurso argumentativo assume frequentemente a forma escrita, todavia, durante muitos séculos a exposição oral foi uma forma privilegiada de divulgar ideias religiosas, argumentos políticos ou judiciais.

Desde os seus primeiros anos de história que os romanos demonstraram interesse pela oratória, arte essencialmente prática. A oratória era estudada pelos romanos e gregos enquanto componente da retórica. A distinção entre a retórica e a oratória existe porque a primeira faz-se apresentar de técnicas de contestação (persuasão) e a segunda visa a eloquência.

A eloquência foi uma atividade constante e valorizada pelos romanos. Cícero, num dos seus tratados intitulado “Sobre a invenção”, declara que a cultura pouco adianta sem eloquência. Segundo o autor é a arte de persuasão que possibilita à humanidade o avanço da civilização.

No final do séc. II a.C. e início do séc. I a.C., começa a fazer-se sentir em Roma a influência da eloquência grega. Na Grécia Antiga, a prática da discussão política e

jurídica, a construção literária e a argumentação filosófica (sofistas) instauraram lentamente esta arte de linguagem. De acordo com Cícero, “depois que ouviram os oradores gregos, conheceram os seus escritos e frequentaram os seus mestres ficaram inflamados pelo empenho de a aprender” (*Do Orador*, II.4.14).

A oratória é uma arte que precisa de método de discurso e engenho, no entanto, não basta. Para ser considerado um orador perfeito é necessário dominar o conhecimento de vários assuntos; deve-se estar preparado para apresentar uma resposta de imediato, resposta que deve ser concisa, focando apenas o essencial; saber acalmar ou excitar os ânimos dos ouvintes; deve-se conseguir adequar o tom de voz consoante o pretendido; saber usar gestos moderadamente; evitar mexer os dedos e bater o compasso; o bom orador saberá adaptar o seu estilo ao nível do assunto.

Cícero apela à formação do orador. Até porque, segundo Cícero, o homem deve estar preparado para que consiga realizar os três fins da eloquência: provar (argumentação) agradar e comover. Neste sentido, o orador deve possuir uma cultura enciclopédica, até porque não pode falar daquilo que não sabe. O orador deve exercitar frequentemente os dotes naturais e aprendidos, através dos escritos e de outros oradores.

Assim, para que se consiga ser um orador perfeito, é imprescindível o estudo aturado e uma exercitação contínua. As *Declamationes* proporcionavam aos oradores momentos de exercitação. Cícero considerava-as fundamentais no desenvolvimento da oratória. As *Declamationes* são uma espécie de conferências ou desenvolvimentos orais de determinados temas.

O bom Orador é, portanto, aquele que possui cultura, talento e domínio da técnica pelo estudo e exercitação frequente.

### **6.1.1 Cícero**

Marco Túlio Cícero, em latim *Marcus Tullius Cicero*, nasceu em Arpino, no Lácio, a 3 de Janeiro de 106 a.C, de uma família abastada da ordem equestre.

O nome Cícero em Latim significa “grão de bico” e terá sido colocado a Cícero e à sua *gens* por ter tido um antepassado, consta-se que terá sido um dos seus avós, com uma verruga na ponta do nariz em forma de grão de bico (*cicer* em Latim).

Recebeu de seu pai, também de nome Marco Túlio Cícero e cavaleiro, e sua mãe, Hélvia, a melhor educação. Cícero singularizou-se nos estudos e tornou-se um filósofo,

político, estadista, escritor e orador de excelência. No entanto, a sua carreira de político e advogado foi inicialmente ridicularizada e mal aceite pela classe dirigente, que depreciativamente o alcunhava de *homo nouus*, que literalmente significa “homem novo”. A expressão *homo nouus* era na altura utilizada para mencionar todo e qualquer cidadão que não tivesse na família um magistrado curul (um edil, um pretor, um cônsul ou um censor). Ainda assim, Cícero foi eleito cônsul em 63 a.C, havia passado três décadas que um *homo nouus*, equestre ou popular, não ascendia ao consulado.

Foi durante o seu *consulatum*, em 63 a.C, que Cícero teve conhecimento da conjuração de Catilina, contra a qual proferiu quatro vigorosas invetivas: as Catilinárias. Todavia se a destruição da Conjura de *Catilena* valeu a Cícero a nomeação prestigiosa de “Pai da Pátria” pela sua atuação em prol das instituições republicanas, por outro, a condenação à morte dos cúmplices de Catilina, sem terem podido apelar para o povo, obrigou-o a partir em exílio para a Grécia.

De regresso a Roma, Cícero casa-se, com cerca de trinta anos, com Terência, filha de uma família nobre e abastada. Conforme Plutarco, Terência era uma mulher independente, que se interessava mais por questões mundanas e pela ascensão da carreira política do marido do que pelos assuntos domésticos.

O regresso de Cícero fica marcado pela guerra civil entre César e Pompeu. Ainda que hesitante, Cícero toma partido de Pompeu. Durante a ditadura de César, afastado da vida política, dedica-se à filosofia e à literatura, sendo desta época a obra *De Republica*.

A morte de César, em 44 a.C., permitiu o regresso de Cícero à atividade política. Toma o partido de Bruto, um dos republicanos que assassinaram César, e pronuncia as “Filípicas” contra Marco António, o que o coloca na lista dos proscritos.

Em 43 a.C era sua pretensão embarcar para a Grécia, todavia, acabou por ser capturado e morto em terra pelos soldados de Marco António.

Cícero foi o mais fecundo escritor da literatura latina e o mais eloquente orador que maior projeção teve nas épocas posteriores. A sua condição de orador político valeu-lhe a nomeação de congénere romano, tal como Demóstenes, por parte de Plutarco na obra “Vidas Paralelas”. Importa referir que Demóstenes (*Δημοσθένης*) terá sido o mais célebre orador grego de todos os tempos.

Cícero escreveu cerca de 900 cartas, algumas de índole pessoal, publicadas *post mortem* e agrupadas conforme os destinatários.

Escreveu discursos judiciais e políticos, dos quais alguns foram proferidos e outros publicados em panfletos. Muitos deles servem hodiernamente o interesse dos

leitores modernos que se deixam cativar pela sua vivacidade, emoção e ironia. Dos muitos discursos de Cícero importa referir: *In Verrum*, conjunto de discursos contra Verres; *In Catilinam*, discurso proferido na presença do próprio *Catilena*, um nobre arruinado que conspirava um golpe de Estado e que terá sido denunciado por Cícero; *Pro Murena*; *Pro Archila*, discurso pronunciado em defesa do poeta grego Árquias; *Pro Milone*, em que Cícero discursa em defesa de Milão, acusado de matar Clódio; *Pro Marcello*; *In M. Antonium oration Philippicarum libri XIV*, que diz respeito às célebres Filípicas e que terá levado a que os soldados cortassem as mãos de Cícero, depois de decapitado. Um dos seus mais célebres discursos é o discurso “Em defesa do poeta Árquias”, no qual Cícero se fez valer do seu poder de argumentação. Árquias era um cidadão grego, não nascera portanto um cidadão romano. Mais tarde surgiu uma lei segundo a qual ganhariam o direito de cidadania romana todos os cidadãos aliados de Roma. Depois de cumprir todas as exigências, Árquias consegue a cidadania romana. No entanto, um certo Graco acusa o poeta Árquias de ter adquirido fraudulentamente a cidadania romana. Não se sabe ao certo os motivos que terão lavado a que o poeta fosse acusado, mas terá sido por motivos políticos. Neste sentido, acreditando que o processo de Árquias tinha um fundo político, Cícero saiu em sua defesa no tribunal.

Distinguem-se na sua vasta obra os tratados sobre a arte oratória: *De Oratore Libri III* (diálogo sobre as qualidades e a cultura que deve ter o orador); *Brutus* (diálogo em que se traça uma história da eloquência romana desde os seus primórdios até ao seu tempo e *Orator* (obra didáctica sobre o orador ideal, temática já explanada na obra *De Oratore*).

As suas conceções filosóficas permitiram a divulgação da filosofia grega. Destacam-se as seguintes obras filosóficas: *De Republica* (diálogo sobre a forma ideal de governar); *De Legibus* (diálogo sobre as leis); *De Finibus Bonorum et Malorum Libri V* (diálogo sobre o problema do Bem); *De Senectute* (diálogo dedicado a Ático); *De Amicitia* (diálogo sobre a amizade) e *De Officiis Libri III* (Cícero mostra ao filho como é o perfeito cidadão).

## 7. Texto argumentativo

“Un texte argumentatif a pour but d'exprimer une opinion à défendre, celle de l'argumentateur, en tenant compte d'un destinataire choisi.” (Djan & Rousseau, 1995: 4)

### 7.1 Construção de um texto argumentativo

Como qualquer texto, o texto argumentativo vai elencando um determinado raciocínio. Neste sentido, a elaboração de um texto argumentativo passa pelas seguintes momentos de construção:

1. A invenção (*inventio*), que corresponde à fase de enumeração de tudo aquilo que pode servir a causa de defesa. Este momento exige, essencialmente, imaginação para produzir e criar argumentos, sendo que a criação de argumentos pode surgir por “brain-storming” ou por processos de explicação, dedução, indução e analogia. Uma outra forma de criar argumentos passa por imaginar o que o adversário da nossa tese pode contra-argumentar, de modo a precaver-nos dessas contestações.

2. Em segundo lugar, a disposição das ideias (*dispositio*) ou criação do plano da exposição, tendo em conta o que se diz e para quem se diz. Neste momento procede-se à avaliação e hierarquização dos argumentos. Os argumentos criados devem agrupar-se esquematicamente em três categorias fundamentais: aqueles que se irão utilizar, os que ficam de reserva e os argumentos rejeitados. Por fim, a articulação dos argumentos que corresponde à planificação do modo como os argumentos vão ser utilizados. Planificar os argumentos permite evitar as seguintes dificuldades: incoerência, contradição interna, anarquia de argumentos e acumulação de elementos consecutivos não articulados. Relativamente à ordem pela qual os argumentos devem ser colocados, não existe uma regra fixa, pois dependerá do contexto, do auditório e do tempo de que se dispõe.

3. A elocução (*elocutio*) vem em seguimento da organização do discurso e corresponde à fase em que é escolhido o modo mais expressivo para a transmissão da mensagem, tendo em conta, mais uma vez, o público a considerar.

4. Posto isto, segue-se o momento em que o enunciado é proferido (*pronuntio*). A enunciação e reprodução de enunciados podem ser executadas quer através do discurso direto, quer através do discurso indireto. Um enunciado em discurso direto faz-se, geralmente, acompanhar pela presença de verbos *dicendi*, como: dizer, afirmar,

perguntar, sugerir, etc. Na ausência dos verbos dicendi, cabe ao contexto e aos recursos gráficos indicar a fala da personagem. São usados com mais frequência: os dois pontos, as aspas ou o travessão.

Os diálogos argumentativos surgem em detrimento de justificar determinadas afirmações. Aristóteles, na sua obra “A arte da Retórica”, defende que a retórica é a contraparte da dialética, sendo que esta é um método de diálogo que diz respeito à contraposição e contradição de argumentos. Os elementos do esquema básico do método dialético são a tese, a antítese e a síntese.

À semelhança da elaboração de qualquer outro tipo de texto que queiramos construir, o texto argumentativo segue a seguinte estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão.

A introdução de um texto argumentativo pode conter mais do que um parágrafo introdutório. Na introdução, além de apresentar a tese a ser defendida, o escrevente deve explicitar o que pretende argumentar, ou seja, o assunto em torno do qual desenvolverá a argumentação. Ainda que de forma breve, pode, também, fazer alusão ao caminho a seguir na construção ou refutação de argumento. No desenvolvimento a proposição apresentada na fase anterior é analisada e são listados, discutidos e desenvolvidos os argumentos que provam a sua veracidade. Os argumentos em questão podem veicular ideias que justificam uma opinião, os denominados “argumentos pró”, ou refutar uma opinião e, nesse caso, temos os denominados “argumentos contra”. Tal como acontece na introdução, a conclusão de um texto argumentativo pode apresentar mais do que um parágrafo conclusivo. Nesta fase do texto, o escrevente reforça e/ou resume o seu ponto de vista.

A conexão textual acontece através de elementos estruturadores do texto que são elucidativos relativamente ao seu conteúdo. A exemplificar, na argumentação verifica-se a presença assídua dos conectores “por um lado, por outro, mas, afinal...” com o intuito de contrastar diferentes ideias. Para que haja coerência e coesão textual (procedimentos formais), é necessário que as palavras estejam ligadas entre si, de acordo com uma sequência lógica, de forma a estabelecer relações de sentido entre as diferentes estruturas (coerência semântica).

Assim, a construção de um tipo textual depende de vários fatores, principalmente do raciocínio discursivo (entimema), que desencadeará um conjunto de acontecimentos que resultarão na construção de um texto, quer escrito, quer oral.

## 7.2 O que distingue o texto argumentativo de outros tipos de texto?

Não existem textos verdadeiramente puros. Por norma, um texto apresenta características dos diferentes tipos textuais, sendo que na Literatura essa liberdade textual é ainda maior. Serve de exemplo Padre António Vieira, expoente máximo da retórica, que narra, argumenta e explica. No entanto, existem aspetos que permitem distinguir os diferentes tipos de texto.

O texto narrativo diferencia-se pela presença de um narrador e pode surgir em forma de narrativa, enquanto relato dos acontecimentos ou em forma de descrição, através da qual se pode formar uma imagem “cinematográfica” das personagens, dos objetos e dos espaços. São exemplos de textos narrativos: os contos, novelas, romances, lendas reportagens, notícias, etc..

Por sua vez, o texto de índole descritiva tem como finalidade oferecer ao leitor/ouvinte a oportunidade de visualizar o cenário onde decorre a ação. Caracteriza-se pela presença de adjetivos, devido à sua função caracterizadora; de advérbios de lugar, que permitem uma perceção das circunstâncias em que a ação verbal acontece; e os verbos, que se encontram no presente do indicativo ou no pretérito. Por norma, as sequências textuais descritivas surgem integradas em sequências textuais de outro tipo.

O texto expositivo consiste na apresentação de um estudo, uma investigação ou um conceito, no sentido de explicar algo. Por norma, a exposição escrita surge, com frequência, sob a forma de texto expositivo-argumentativo (transmissão de ideias).

Num sentido lato, o texto argumentativo consiste na verificação e/ou contestação de uma tese por meio de argumentos, com o objetivo de persuadir, obter aprovação ou modificar opiniões/crenças. O texto argumentativo marcadamente subjetivo, distingue-se do texto expositivo que é essencialmente objetivo. O texto argumentativo reflete a opinião pessoal de quem o escreve e apresenta os verbos enunciados na primeira pessoa, enquanto o texto expositivo utiliza a terceira pessoa do singular. A possível confusão entre estes dois tipos de textos pode surgir porque o texto expositivo é usado, muitas vezes, no sentido de apoiar o discurso argumentativo. Ressalve-se que o contrário também acontece, o que demonstra que os textos argumentativo e expositivo não são completamente isolados, a barreira existente entre os dois diferentes tipos textuais não é estanque. Assim, quando um texto para além de explicar, também persuade o interlocutor, estamos perante um texto expositivo-argumentativo.

## 8. Luís de Sttau Monteiro

Luís Infante Lacerda de Sttau Monteiro nasceu em Lisboa a 3 de Abril de 1926, ano em que aconteceria em Portugal o Golpe de Estado que poria fim à Primeira República.

Aos dez anos de idade, Sttau Monteiro parte para Inglaterra. A sua estada em Londres valeu-lhe o contacto com a dura realidade de uma guerra, uma vez que esta servia de palco à Segunda Guerra Mundial. Após Salazar ter exigido a demissão de seu pai das funções de embaixador de Portugal, por ser simpatizante do regime inglês, regressa a Portugal com 17 anos. Apesar de ter sido bastante curta, a passagem por terras de Sua Majestade acabaria por influenciar significativamente o seu modo literário.

De volta ao seu país, embora não se sentisse aliciado pela advocacia, formou-se em Direito na Universidade de Lisboa, tal como fizera seu pai. Concluída a licenciatura em 1951, exerceu advocacia nos dois anos que se seguiram, ainda que de forma descomprometida e efémera, uma vez que só a escrita despertava em si o verdadeiro sentimento de plenitude. Partiu de novo para Inglaterra, onde se tornou condutor de Fórmula 2 e conheceu uma jovem inglesa, June Goodyear de seu nome, com quem se casou, mais tarde, em Sintra.

Incentivado pelo amigo e escritor José Cardoso Pires, Sttau Monteiro dedicou-se ao jornalismo e ficção. Estreou-se com o romance *Um Homem Não Chora*, em 1960. No ano seguinte escreveu *Angústia para o Jantar*, considerada a sua melhor obra. Nas duas obras o autor denuncia criticamente os comportamentos da burguesia dominante. Em 1961 dedica-se ao teatro e escreve *Felizmente Há Luar!*, a sua peça mais famosa. Depois de várias perseguições, Sttau Monteiro é preso pela PIDE a 31 de dezembro, do mesmo ano, por infundado envolvimento na intentona de Beja. É durante a sua estada na cadeia de Aljube que Sttau Monteiro fica a saber do êxito da peça. A esta peça seguiram-se outros escritos, sobretudo dramas, que vieram estripar a sua importância no panorama literário em Portugal. A morte do homem que gostava de laurear a vida viria a acontecer no dia 23 de julho de 1993, no Hospital de S. Francisco Xavier.

## 9. A peça

*Felizmente Há Luar!* foi a peça que celebrizou Luís de Sttau Monteiro. Trata-se de uma peça representativa da moderna dramaturgia portuguesa que foi publicada pela primeira vez em 1961 e veio a ser distinguida no ano seguinte à sua publicação, com o “Grande Prémio de Teatro” pela Associação Portuguesa de Escritores. Ainda assim, a sua representação foi proibida pela Censura e só pôde ser representada em 1978, após a Revolução de 25 de Abril. Antes desta data, a peça tinha sido representada em Paris, onde um grupo de políticos e emigrantes portugueses se encontrava exilado.

Tratando-se de um homem de teatro concreto, real, de palco, como o próprio se autocaracteriza em *Le théâtre sous la contrainte*, ver a sua peça levada à cena no Teatro Nacional representou um dos momentos mais marcantes na vida do autor.

“Para mim o teatro surge quando está no palco, quando estabelece uma relação social, concreta num povo e num grupo. O livro meramente, ou o texto tem para mim pouco significado apesar de eu ser um autor teatral. De maneira que olho para vocês com um certo medo. Um medo que o meu passado justifica. Se vocês são o teatro do futuro, eu sou o do passado. Eu sou um homem para quem só conta o espectáculo.” (Sttau Monteiro, 1985: 159)

A figura central da peça é o general Gomes Freire de Andrade que, mesmo ausente, condiciona a estrutura interna da obra e o comportamento de todas as personagens. Na peça é descrito todo o processo que levou à execução do general português, considerado pelos governadores como um traidor à pátria. Por não existir quaisquer provas da sua participação na conjura, o seu julgamento seria secreto e a execução aconteceria imediatamente à sentença. Em *Felizmente há Luar!* existem alguns elementos que conferem tragicidade à obra, como a morte de Gomes Freire considerado um herói pelo povo. As condenações e execuções sem provas eram um método muito utilizado pelo fascismo, de modo a silenciar todos os indivíduos que se opunham ao regime. Segundo Freches (1988: 655)

*“En choisissant le Général Gomes Freire de Andrade pour personnage central quoi que absent, de son drame Felizmente Há Luar, publié en 1961 sous*

*Salazar, Luis de Sttau Monteiro célèbre à sa façon l'immortelle Déclaration des Droits de L'Homme et du citoyen."*

No que respeita à estrutura externa é uma peça que acontece em dois atos, sem qualquer divisão explícita em cenas. As alterações de cenário são marcadas pelas saídas e entradas das personagens e pelo jogo de luz, de sombra e de som.

A ação dramática da peça desenvolve-se em três momentos: exposição (apresentação do contexto histórico da ação e do desalento dos populares face à miséria e opressão em que viviam; apresentação das personagens), clímax (corresponde ao ponto em que o conflito atinge a máxima intensidade dramática) e desfecho (motivado pelos acontecimentos anteriores, que culmina na condenação do general Gomes Freire de Andrade). Estes três momentos constituem a estrutura interna da ação.

O título da obra *Felizmente Há Luar!*, transformado em frase exclamativa, apresenta um carácter dual, ora inserido nas falas de um dos elementos do poder, D. Miguel ("É verdade que a execução se prolongará pela noite, mas felizmente há luar..."), ora inserido na fala final de Matilde ("Olhem bem! Limpem os olhos no clarão daquela fogueira e abram as almas ao que ela nos ensina! Até a noite foi feita para que a vísseis até ao fim...Felizmente - felizmente há luar!").

Assim como a frase é proferida por duas personagens de mundos antagónicos, também os dois momentos veiculam mensagens diferentes. Para D. Miguel o luar permitiria que as pessoas vissem facilmente a execução e isso faria com que ficassem aterrorizadas, não ousando jamais desacatar quaisquer ordens. Por sua vez, a frase surge na voz de Matilde, "companheira de todas as horas" do General Gomes Freire de Andrade, com um sentido inteiramente diferente: se por um lado o grito proferido traduz o sofrimento sentido, representa, também, a esperança e o incentivo à mudança, pois a luz do luar permitiria que todos contemplassem a injustiça praticada e que assim lutassem para acabarem com a opressão e a injustiça que se faziam sentir.

*Felizmente Há Luar!* enquadra-se no conjunto das peças com tradição de contestação do regime político, veiculando uma função social e um interesse ideológico. Com a obra, Sttau Monteiro pretende, de uma forma direta e explícita, denunciar as injustiças praticadas durante o período do fascismo mas criticar, também, o regime ditatorial do Estado Novo. O século XIX é, portanto, uma metáfora utilizada pelo autor para criticar a sociedade salazarista do século XX.

## 10. Contextualização Histórica da Peça

### 10.1 Tempo da escrita

Após a queda da Primeira República, resultante de um golpe militar, instaura-se em Portugal uma ditadura que resistirá cerca de cinco décadas.

Como Presidente da República foi eleito Óscar Carmona e para ministro das finanças António de Oliveira Salazar, que conseguiu reorganizar as finanças públicas. A resolução da crise financeira valeu-lhe a nomeação, em 1932, para Presidente do Conselho. No ano seguinte, apresentou uma constituição que lhe conferia amplos poderes. Surgiu, assim, o Estado Novo cujos principais valores eram: "Deus, Pátria e Família".

*Felizmente Há Luar!* surge nos finais da década de 60, altura em que vigorava o regime ditatorial salazarista. Por essa altura eram grandes as disparidades e injustiças sociais, e a ligação do regime político à Igreja contribuía para uma sociedade ainda mais tradicional e reprimida.

Foi durante esse período que surgiram as primeiras manifestações de revolta nas colónias africanas, obrigando muitos jovens a partir para África, a fim de defender os interesses do regime totalitário. Este facto, aliado à vontade de sair da miséria e exploração que se faziam sentir no país, provocou um aumento substancial da emigração para os países europeus, perspetivando melhores condições de vida.

A falta de liberdade e expressão fazia-se sentir, sobretudo, pela PIDE que perseguia, prendia e torturava todos aqueles que se opunham ao regime salazarista. A censura controlava o discurso da imprensa, a circulação de livros e, tal como aconteceu com a peça *Felizmente Há Luar!*, a representação de peças de teatro suscetíveis de perturbar a ordem pública.

O país viu a esperança renascer durante as eleições de 1958, com a candidatura de Humberto Delgado. Porém, a ditadura, que não estava interessada em perder o poder, demitiu Humberto Delgado das forças armadas, obrigando-o a pedir exílio fora de Portugal. Em 1965 foi assassinado pela PIDE, junto à fronteira portuguesa, porém, ainda em território espanhol.

## 10.1 Tempo da história

Por sua vez, a ação da história, dramatizada por Luís de Sttau Monteiro, desenrola-se no século XIX, mais precisamente em 1817, uma época política e socialmente conturbada.

Por esta altura, Portugal era governado por um Conselho de Regência, porque a família real, na sequência das invasões francesas, havia embarcado para o Brasil, em 1807. Embora o país atravessasse uma grave e profunda crise, a permanência da família real no Brasil obrigava a que uma enorme soma de dinheiro fosse enviada a fim de pagar os seus encargos financeiros.

Enquanto a família real permanecia no Brasil, os ingleses, que haviam vindo em auxílio contra os franceses, permaneciam em Portugal. Porém, a sua estadia era vista com animosidade pelo povo que, enquanto os ingleses ocupavam altos cargos de administração, não tinha perspectivas de melhores condições de vida.

A situação económica e financeira do país assumia contornos deploráveis. As despesas ultrapassavam as receitas, a produção agrícola definhava e o comércio decrescia. Todo este clima de instabilidade político, económico e social levou a que o povo reagisse em detrimento da liberdade dos ingleses e de um rei que se fazia representar pela Regência liderada pelo marechal William Carr Beresford.

À semelhança de muitos países europeus, começaram a surgir associações secretas, a fim de derrubar o regime instituído. Porém, as classes dominadoras que não desprendiam do poder opuseram-se, perseguindo e prendendo todos aqueles que consideravam ser membros de uma das associações. Aconteceu com Gomes Freire de Andrade e mais onze oficiais do exército que foram condenados à morte, por suspeita de envolvimento numa conspiração. Este acontecimento, contrariando as expectativas dos governantes que viam esta execução como exemplo para todos aqueles que se opunham ao governo, acabou por servir de estímulo a futuras rebeliões.

Aproveitando a ausência do marechal Beresford, que havia embarcado para o Rio de Janeiro para solicitar ao rei mais dinheiro e mais poderes, os membros resistentes das associações secretas reuniram-se com o objetivo de consumir a tão desejada revolução que acabaria por acontecer no dia 24 de Agosto de 1820.

## 11. Teatro

### 11.1 Origem do teatro

O teatro surgiu na Grécia Antiga e denominava-se por *θεατρον*, que terá derivado da palavra *θεαμαι*, olhar com atenção, perceber, contemplar. O vocábulo *θεατρον* designava, portanto, o local onde o espectador iria contemplar, ver; o local onde a ação acontecia. Por sua vez, os romanos denominavam este local de espetáculo por *theatrum*. O teatro romano e o teatro grego distinguem-se pelo facto de o primeiro ser essencialmente profano, ao contrário do teatro grego, que nasceu do culto de Dionísio

O teatro foi evoluindo ao longo do tempo, sendo que, no início, qualquer praça pública servia para representar, sobretudo se o terreno fosse inclinado, em que o povo assistia de pé ou sentado, conforme as possibilidades. Só muito mais tarde os Romanos permitiram teatros permanentes e com assentos.

A orquestra (parte do teatro grego destinada ao coro) era o espaço central circular onde representavam os atores e coreutas. Mais tarde, no fim da época clássica, ergueu-se o palco e a orquestra passou a estar separada do palco. A assistência acontecia, sobretudo, de dia e era permitida a todo o povo: homens, mulheres, crianças e escravos. O público chegava de véspera, de modo a conseguir ocupar os melhores lugares. O recurso à máscara era habitual, possibilitando a um exíguo elenco de atores desempenhar diferentes personagens, até porque a “mulher” não podia figurar no palco.

O teatro clássico objetivava causar diversão aos espectadores, mas também provocar sentimentos de terror e piedade. Ressalve-se que não era pretensão de autores como Sófocles e Eurípidas divertir a plateia com as suas tragédias mas, também, incitar a discussão de determinados temas que dividiam a opinião pública, numa altura em que a sociedade grega atravessava um período de transição e transformação. Teria um filho coragem de matar o próprio pai para poder desposar a mãe? (tema apresentado na peça trágica *Édipo Rei*); Seria possível uma mãe assassinar os próprios filhos e suicidar-se, mais tarde, por causa de um relacionamento? (tema de *Medeia*).

Os três grandes géneros dramáticos, na Grécia e em Roma, foram a tragédia, a comédia e o drama. A palavra drama tem, assim, origem na Grécia Antiga significando na altura ação (*δράω*) e que significa nos dias de hoje o desenrolar dos acontecimentos reais ou imaginários. A palavra drama surge associada à representação teatral na Poética de Aristóteles (*Ἀριστοτέλης*).

## 11.2 Texto dramático

Desde a Antiguidade que as obras literárias são classificadas segundo três géneros literários: texto narrativo, texto lírico e texto dramático. A distinção entre o texto dramático e os outros géneros textuais faz-se a partir de algumas particularidades.

À semelhança do texto narrativo, o texto dramático pode apresentar-se em prosa ou verso. No entanto, contrariamente ao que acontece no texto narrativo, no texto dramático, por norma, não figura o narrador, sendo a narração direta, manifestada pelas falas das personagens, através de diálogos, monólogos e apartes.

Texto dramático e teatro são indissociáveis, aliás o texto dramático é escrito com o objetivo de ser representado e apresentado ao público. Considere-se que o texto narrativo, por exemplo, é muitas vezes transformado num texto dramático, como é o caso da obra *Memorial do Convento*, de José Saramago, com o objetivo de ser representado e apresentado ao público.

As didascálias ou indicações cénicas são uma singularidade deste género e dizem respeito, entre outros aspetos, a informações sobre o cenário, iluminação, guarda-roupa, gestos, atitudes, tom e flexões das personagens e indicações sonoras. A presença das didascálias permite que o leitor ou espectador se envolva na ação, como em nenhum outro género. São consideradas como um texto secundário.

Outra particularidade do texto dramático prende-se com o facto de o tempo se apresentar sob três perspetivas: o tempo da representação (duração da representação da peça em palco); o tempo da diegese (tempo em que se desenrola a ação, de acordo com uma ordem cronológica) e o tempo histórico (época em que se desenrola a ação).

Como foi referido anteriormente, na antiguidade grega as máscaras permitiam a representação de diferentes personagens. No texto dramático a distinção das mesmas faz-se quanto ao relevo ou papel desempenhado como principais ou protagonistas (o seu desempenho é fundamental para o desenrolar da ação), secundárias (desempenham um papel menos importante que o papel da personagem principal), ou figurantes (assumem um papel irrelevante); podendo, também, representar um papel individual ou coletivo. Quanto à composição as personagens definem-se como modeladas ou redondas (personagens dinâmicas, cujo o comportamento é passível de se modificar ao longo da ação), planas (são personagens passivas, não sofrem transformações ao longo da ação) e tipos (personagens que representam um estatuto social, cultural, económico e profissional). Em relação aos processos de caracterização, esta pode ser direta por

autocaraterização (através das palavras da própria personagem) e heterocaraterização (através dos elementos fornecidos por outras personagens ou através das didascálias) ou indireta (deduzida a partir das atitudes, dos comportamentos, dos sentimentos da personagem, das falas, etc.).

### 11.3 Teatro épico

Etimologicamente, épico (ἐπικός) terá derivado do vocábulo grego ἔπος que significa “a palavra”, “o que se diz” ou “narração”. O termo passou a ser usado frequentemente na Alemanha, no início do século XX depois da Primeira Guerra Mundial. Erwin Piscator, ator e encenador alemão, introduziu o “drama épico”.

*“One of Piscator’s innovations was to use the “living Wall” of the film screen and archival voice recordings to tie the events on stage to a wider socio-political reality and to the forces active in history at large.” (Mumford, 2009: 23)*

Estas técnicas de encenação, que permitiam, entre outros aspetos, localizar espacialmente a ação e assinalar momentos de maior intensidade dramática, serviram de inspiração para o teatro épico de Bertolt Brecht, ainda que, a partir de 1926, o dramaturgo tenha colocado de lado o termo “drama épico” começando a referir-se a teatro épico. Na verdade, expressões como “teatro épico” e “teatro não aristotélico” ficaram mais conhecidas do que algumas das suas peças.

De acordo com Brecht, o teatro deve ter como finalidade transformar um mundo em mudança e como tal, o espectador deve desempenhar um papel ativo na representação teatral. Neste sentido, o teatro épico pretende levar o espectador a pensar, a refletir sobre os conhecimentos e a tomar posições na sociedade em que se insere; agitar a consciência do público, obrigando-o a tomar resoluções, a agir.

É, portanto, um conceito de teatro moderno, diferente do teatro clássico aristotélico, que apela ao raciocínio e não ao envolvimento emotivo do espectador, adotando para o efeito uma técnica de “distanciação” entre o passado e o presente.

Como afirma Bertolt Brecht em *Estudos sobre Teatro* (1957: 75):

"O espectador do teatro dramático diz: – Sim, eu já senti isso. – Eu sou assim. – O sofrimento deste homem comove-me, pois é irremediável. É uma coisa natural. – Será sempre assim. – Isto é que é arte! Tudo ali é evidente. – Choro com os que choram e rio com os que riem.

O espectador do teatro épico diz: – Isso é que eu nunca pensaria. – Não é assim que se deve fazer. – Que coisa extraordinária, quase inacreditável. – Isto tem de acabar. – O sofrimento deste homem comove-me, porque seria remediável. – Isto é que é arte! Nada ali é evidente. – Rio de quem chora e choro com os que riem."

## **CAPITULO II**

### **O projeto de intervenção**

#### **Contexto de realização do projeto**

##### **1. A escola**

O Colégio Didálvi iniciou o seu funcionamento em 22 de outubro de 1984 e localiza-se em Alvito S. Pedro, próximo da cidade de Barcelos.

Marcado por uma população estudantil bastante heterogénea, do 5º ao 12º ano, o colégio tem como lema “o querer e o trabalho transformam o sonho em realidade” e beneficia de uma pitoresca paisagem rural. Para o colégio, mais do que ensinar, o importante é educar, sendo que, de acordo com o seu ideário, educar consiste em acompanhar, apoiar e estimular o desenvolvimento dos alunos ao nível físico, intelectual e moral, em interação com o meio e a respetiva circunstância, preparando-os para a sua realização pessoal, para o exercício da sua função na sociedade como criadores e inovadores.

Durante o ano letivo, o colégio, que é considerado uma das melhores escolas do concelho de Barcelos, disponibiliza um leque de atividades extracurriculares que surgem como complemento educativo, proporcionando o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da sensibilidade artística. Enquanto testemunha deste quadro de dinamismo, baseado num projeto colaborativo, destaco as seguintes atividades pedagógicas: “Escola, Arte e Vida”, espetáculo dinâmico e artístico realizado por professores e alunos dos clubes de Música, Funk, Aeróbica e Ginástica-acrobática; “Gincana Literária”, organizada pelo grupo de Português; a “Celebração do Natal” e a “Celebração Pascal” que contam com a participação dos alunos e de toda a comunidade educativa; “Concurso de Declamação” e “Concurso de Presépios”; “Estrelas do Didálvi”, noite de música e de dança no colégio; e por fim, destaco o “Baile de Finalistas”.

A Quinta Pedagógica d’Alvarenga é um espaço educativo colocado ao serviço dos alunos. A utilização da Quinta Pedagógica faculta aos alunos do colégio a realização de algumas das atividades de complemento curricular, como: ténis, hipismo, esgrima,

golfe, arborismo e mergulho. A quinta conta ainda com um parque biológico e zona de piquenique e lazer.

## **2. Caraterização das turmas**

O projeto foi implementado numa turma do 12º ano (Curso de Ciências e Tecnologias), no âmbito da disciplina de Português, e numa turma do 11º (Línguas e Literaturas), no âmbito da disciplina de Latim.

Hodiernamente, a indisciplina é algo que preocupa bastante os professores, principalmente a nós, professores estagiários, que contactamos pela primeira vez com a realidade escolar. Por isso, destaco o comportamento exemplar das duas turmas que, ao longo do ano letivo, adotaram uma postura correta e regrada de convivência adequadas ao contexto de sala de aula.

Os dados que se seguem são relativos às duas turmas e foram disponibilizados pelos respetivos diretores.

### **2.1 Turma de Português**

A turma era constituída por 26 alunos, sendo 19 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com a idade média de 17 anos. A taxa de reprovação era de 0%, uma vez que ninguém da turma tinha reprovado nos anos precedentes.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais e/ ou encarregados de educação, confirmou-se que, num universo de 48 pessoas, 17% possuía um curso superior; com o 12º ano completo, tínhamos 21%; com o 9º ano completo, tínhamos 19%; os restantes 43% apresentavam um grau de escolaridade inferior ao 9º ano, sendo de realçar, neste grupo, que mais de 70% tinha o 6º ano.

À pergunta “gostas de estudar?”, vinte alunos responderam que sim, que gostavam de estudar, apenas um aluno referiu não gostar. Os restantes quatro responderam que apenas gostavam de estudar “às vezes”, dedicando-se apenas ao estudo quando a matéria era apelativa. A disciplina de Português foi referida por metade da turma como sendo a de que menos gostavam.

Os alunos que constituíam a turma eram bastante dinâmicos, o que se pode comprovar pelas atividades que praticavam: teatro, dança, música e desporto.

No que concerne às expectativas futuras, os alunos foram unânimes ao indicar o ensino superior como a meta dos seus estudos. A área da saúde foi a mais selecionada pelos alunos, que pretendiam seguir medicina, enfermagem ou pediatria.

## **2.2 Turma de Latim**

A turma era constituída por 20 alunos, sendo 15 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com a idade média de 16 anos. A taxa de reprovação é de 25%, uma vez que 5 alunos tinham reprovado entre o 5º e o 7ºano.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais e/ou encarregados de educação, num universo de 40 pessoas, com o 12ºano completo tínhamos 12,5%; com o 9ºano completo, 25%; com o 6ºano, 40,5%; com o 4ºano completo, 22%.

Dos 20 alunos que constituem a turma apenas 3 apontaram o latim como a disciplina preferida, sendo que 8 apontavam o Latim como a disciplina de que menos gostavam.

No que concerne às expectativas futuras, a maioria dos alunos indicou o ensino superior como a meta dos seus estudos, sendo que apenas dois alunos referiram não pretender ingressar na universidade.

## **3. A fase de inserção na escola**

O primeiro contacto com o colégio aconteceu no dia 27 de outubro de 2011, com o objetivo de delinear alguns aspetos importantes sobre a metodologia a ser trabalhada na escola. A reunião contou com a presença das duas orientadoras cooperantes, do Diretor da instituição e do supervisor da Universidade, que assumiu o papel de mediador no processo de negociação entre as partes. Findada a reunião, seguiu-se o momento em que conhecemos a realidade da escola e as turmas onde lecionaríamos.

Embora voltar à escola tenha sido uma espécie de “regresso às origens”, neste primeiro contacto tudo pareceu ser novidade, até porque houve uma mudança de perspetiva, resultante do papel e responsabilidades que passaríamos a assumir a partir

daquele momento. Os primeiros dias na escola centraram-se na familiarização com as diferentes estruturas organizacionais, as rotinas das orientadoras cooperantes e as turmas às quais lecionaríamos. Familiarizar-nos com a instituição permitiu enquadrar o plano de intervenção na realidade.

A integração na comunidade educativa foi facilitada pelos professores que, desde logo, nos acolheram e aceitaram como novos elementos do “grupo”. A par do acolhimento e aceitação, importa também referir a facilitação de que beneficiamos no acesso aos diferentes tipos de informação, de materiais e na flexibilização de horários.

O reconhecimento profissional por parte de todos facilitou a transição do estatuto de aluna/estagiária para o de professora, permitindo que ultrapassasse algumas dificuldades e vulnerabilidades com maior confiança.

#### **4. Observação de aulas**

O estágio centrou-se, sobretudo, na observação de aulas regidas pelas orientadoras cooperantes de cada uma das disciplinas. Nesta fase do percurso académico, o período de observação de aulas revelou-se de maior importância sendo que permitiu conhecer os alunos mas também tomar consciência dos deveres e responsabilidade que a profissão acarreta. As aulas observadas serviram como fonte de inspiração e motivação para as aulas que lecionei.

Assim, os dados reunidos a partir da observação do ensino/aprendizagem foram fundamentais para a compreensão desta prática profissional. As reflexões que se seguem centrar-se-ão na apresentação e discussão desta experiência.

##### **4.1 Aulas de Português**

O período de observação das aulas de Português coincidiu com a leção dos seguintes conteúdos pragmáticos: Fernando Pessoa – Texto lírico; *Mensagem* e *Os Lusíadas*; *Felizmente Há Luar!* de Luís de Sttau Monteiro e *Memorial do Convento* de José Saramago.

Ao longo das diferentes unidades temáticas, a professora cooperante promoveu várias estratégias e atividades que permitiram trabalhar os principais domínios da

disciplina de Português, não esquecendo que “ uma das funções básicas da escola é proporcionar aos aprendentes, mediante o convívio reflectido com os textos, o desenvolvimento pleno das capacidades inerentes ao acto da leitura e da escrita, quer dos hábitos e valores que as promovem e transformam em práticas culturais efectivas”.

Uma das estratégias consistia em colocar uma questão no início da aula, de modo a avaliar os conhecimentos e cativar a atenção dos alunos, mas também prepará-los para o momento de leitura que se seguia. A leitura era realizada, normalmente, por um aluno escolhido de forma aleatória. No caso de este não conseguir ler de forma expressiva, a professora interrompia a leitura e exemplificava, permitindo ao aluno repensar a sua prática. No final da leitura dos textos (poemas, excerto de obras, textos de apoio...), era realizada pela professora e alunos um breve resumo do que foi dito, permitindo à professora tomar consciência do que foi aprendido e as dificuldades ainda presentes.

Durante as aulas foi realizada a leitura de excertos pertinentes das obras *Felizmente Há Luar!* e *Memorial do Convento*, exigindo da parte da professora um maior esforço no sentido de estimular os alunos. No caso de *Memorial do Convento*, embora os alunos já tivessem assistido à representação teatral da obra, a professora começou por facultar uma visão abrangente da mesma, em relação ao seu conteúdo, complexidade e interesse. Esta estratégia permitiu fomentar interesses e expectativas de leitura nos alunos. A leitura foi orientada no sentido de proporcionar no contexto de sala de aula momentos de diálogo e de reflexão, permitindo aos alunos partilhar de forma crítica acerca do que leram e viram. Este momento permitiu que os alunos vivenciassem a pluralidade de significados de um texto.

Assim, consciente de que a leitura é um elemento fundamental no processo de aprendizagem, organização e construção do conhecimento, a professora procurou proporcionar a melhoria do desempenho e gosto por esta entre os alunos. Porém, sendo que “a literatura não rouba tempo à escrita, antes abre espaço à atenção de determinados fenómenos linguísticos e retóricos essenciais à aquisição da competência de uso escrito”, a escrita teve o seu momento de planificação e execução em sala de aula, permitindo ao aluno apropriar-se dos mecanismos básicos que a sustentam.

O processo de escrita fez-se notar nas aulas de português, essencialmente, em atividades relacionadas com a leitura, tomada de notas e momentos de avaliação. Porém, destaco a aula do dia 18 de janeiro de 2012, na qual a professora trabalhou com os alunos os sub-processos da escrita: a planificação, produção e revisão.

A professora começou por pedir aos alunos que escrevessem no caderno o seguinte excerto:

“A mesma esquizofrénica humanidade capaz de enviar instrumentos a um planeta para estudar a composição das suas rochas, assiste indiferente à morte de milhões de pessoas assiste indiferente à morte de milhões de pessoas pela fome. Chega-se mais facilmente a Marte do que o nosso próprio semelhante”. Saramago

O primeiro passo, que consistiu em identificar a palavra-chave da citação, não representou qualquer dificuldade para os alunos. Em seguida, a professora pediu que, a partir da palavra-chave, identificassem os aspetos mais importantes para que pudessem passar para a planificação do texto.

Antes da realização do plano os alunos colocaram a questão se podiam discordar da citação. A professora explicou que no caso de discordarem deveriam referi-lo na introdução, mesmo que seja de forma subtil. Esclarecida a dúvida, seguiu-se a planificação do texto que resultou no seguinte esquema:

#### Introdução

Apresentação do tema: bipolaridade da humanidade.

---

#### Desenvolvimento:

1. Argumento: Evolução da ciência e da tecnologia. Exemplo: aparelhos informatizados (sondas, satélites).
  2. Argumento: A indiferença da humanidade face ao sofrimento dos homens. Exemplo: a crise humanitária.
  3. Argumento: Tentativas inúteis de combate à fome: reuniões de grandes potências (burocracias).
- 

#### Conclusão

Visão pessoal sobre o tema. Apresentação de uma proposta, pensamento ou retoma da citação.

Terminado o esquema, a professora fez referência à importância de reverem o texto produzido, a fim de identificar alguns erros. Embora o exercício não tenha resultado na produção de um texto escrito, revelou-se de maior importância tendo em conta que a maioria dos alunos não realiza a planificação e a revisão do texto.

A oralidade esteve presente na sala de aula, sobretudo, como meio para a transmissão de conteúdos, partilha de saberes, opiniões nas apresentações nas obras de leitura contratual. Porém, a professora tentou propiciar momentos de avaliação oral, por exemplo, pedindo aos alunos que realizassem uma síntese oral do conteúdo de aulas anteriores.

## 4.2 Aulas de Latim

O período de observação das aulas de Latim coincidiu com a lecionação dos seguintes conteúdos pragmáticos: A educação e o ensino – *Puerorum* Educativo; a organização social – *De Romanae socioetatis classibus*; o orador: o político e o forense e as profissões – *De populi romani negotiis*; a vida em sociedade – *De populi romani otiiis* e a expansão de Roma no Mediterrâneo – *Romae extra Italiam prolatio*.

Tendo como princípio o de que o estudo da língua latina deve partir sempre do texto e não de frases isoladas ou descontextualizadas, grande parte das aulas de latim foram dedicadas à leitura, tradução e análise de textos. E porque aprender latim passa por entender/conhecer uma outra cultura, as aulas do início de cada unidade didática incidiram sobre o estudo da civilização e cultura clássicas. Os alunos puderam assim beneficiar no momento da tradução de um conjunto de conhecimentos pré-adquiridos, que facilitaram a contextualização do texto.

No que diz respeito à leitura de textos latinos, a professora optou por pedir aos alunos que realizassem uma primeira leitura em casa. Depois, no contexto de sala de aula, a leitura realizada pelos alunos foi seguida atentamente pela professora, que interrompeu sempre que necessário. Findada a leitura, seguiu-se o momento de tradução textual.

Confrontada com as dificuldades de alguns alunos, a professora permitiu que, sobre o seu olhar atento, trabalhassem a tradução em pares, para que o aluno mais “capaz” pudesse estimular o aluno com mais dificuldades. À medida que a tradução ia sendo realizada, a professora foi solicitando a alguns alunos que apresentassem a sua proposta de tradução, da frase em questão, no quadro. A tradução era precedida da análise morfosintática o que permitiu que a tradução se tornasse mais clara para o aluno. Sempre que um aluno apresentava uma proposta de tradução, a professora

perguntava se alguém tinha traduzido de maneira diferente. É importante que os alunos percebam que a mesma frase em latim pode apresentar diferentes traduções.

O estudo da gramática surge em seguimento da tradução do texto, através dos exercícios propostos pelo manual ou pela professora. Partir do texto para o estudo da gramática facilita a aprendizagem uma vez que o vocabulário é do conhecimento do aluno.

Importa neste momento referir que durante o período de estágio tive a oportunidade de assistir à leção das aulas da minha colega de estágio. Assistir à atuação de alguém com o mesmo tipo de formação, confrontada com situações análogas àquelas com que também eu tinha de lidar, permitiu-me aprender algo mais enquanto professora e refletir com um outro olhar sobre o papel e desempenho do professor estagiário. Permitiu que nos apoiássemos e trocássemos ideias sobre os conteúdos e as turmas, tornando a aprendizagem mais agradável e enriquecedora.

## **5. Atividades realizadas**

Neste momento impõe-se alguma reflexão sobre a passagem da teoria à prática, tendo em conta os objetivos formulados e a forma como foram concretizados.

Durante a lecionação das aulas foram desenvolvidas atividades lúdicas mais dinâmicas no sentido de cativar os alunos e alargar os seus conhecimentos. De um modo geral faço uma avaliação positiva das atividades realizadas, pois em ambas as turmas os alunos mostraram-se disponíveis e empenhados na sua concretização.

### **5.1 Atividades realizadas nas aulas de Latim**

Para a primeira aula de latim, consciente de que os recursos audiovisuais são uma boa forma de prender a atenção dos jovens, preparei uma apresentação em *powerpoint* (anexo 2) para explicitar o conceito de oratória. Esta revelou-se uma boa estratégia, não só porque facilitou a interação, como também tornou a aula mais dinâmica e despertou o interesse dos alunos. Ainda como motivação, foi inserido no *powerpoint* um excerto de um episódio da série *Rome*.

Terminada a teorização, os alunos foram convidados a ler o texto “Origem e educação de Cícero” (anexo 3), sendo que a cada aluno coube a tarefa de ler uma frase. A leitura partilhada permitiu que um maior número de alunos pudesse praticar a leitura de textos em latim. De seguida, pedi aos alunos que fizessem o levantamento de vocabulário relacionado com a oratória, bem como o levantamento e análise morfosintática das diferentes formas em que surge o nome Cícero no texto que haviam lido. Este tipo de exercício permitiu que os alunos se familiarizassem com o texto e que assimilassem já algum vocabulário sobre o tema.

A aula terminou com a tradução e correção da primeira frase do texto ficando para trabalho de casa a tradução da frase que se seguia. O trabalho de casa foi marcado com o objetivo de obrigar o aluno a manter o contacto com o texto.

A segunda aula surge no seguimento da primeira, ou seja, com a tradução gradual do texto. Tendo ficado para trabalho de casa a segunda frase, comecei por pedir a um aluno, escolhido de forma aleatória, que efetuasse a correção. Desta feita, perguntei se

alguém tinha dúvidas em relação à tradução que o colega tinha efetuado, se alguém tinha traduzido de forma diferente. Aliás esta tornou-se uma prática ao longo da aula.

No decorrer da tradução fui circulando pela sala de aula na tentativa de dissipar algumas dúvidas que surgiam, no entanto, tentei sempre que os alunos desempenhassem o trabalho autonomamente. À medida que ia circulando pude constatar que algumas dúvidas eram comuns a todos os alunos.

O problema surge porque a maioria traduz palavra por palavra e depois, tal como eles dizem, “na hora de juntar tudo” não conseguem atribuir sentido às frases. O meu conselho foi que não traduzissem tudo de uma vez. Deveriam começar por procurar o verbo que lhes indicaria o sujeito, sendo que este se encontra, normalmente, no nominativo. Traduzido o verbo e o sujeito deviam procurar o complemento direto, no caso de o verbo ser transitivo, e continuar a traduzir os restantes sintagmas.

Na frase seguinte (*Chrysogonum quemdam, Syllaer libertum, acriter insectatus est, quod, dictatoris potentia fretus, in bona ciuium inuadebat*), tal como lhes havia explicado, começaram por procurar identificar o verbo (*insectatus est*), identificando-o sem qualquer dificuldade. O problema surgira porque o sujeito estava implícito. Então, expliquei-lhes que, neste caso, teriam que analisar o verbo com maior atenção, pois no latim não temos artigos mas as desinências que nos indicam o sujeito. Neste caso a desinência “us” permite-nos concluir que o sujeito é “Cícero”.

A aula terminou com os alunos a traduzir a sexta frase (*Ex quo ueritus inuidiam, Cicero Athenas petiuit, ubi Antiochum philosophum studiose audiuit*); como tal pedi que terminassem a tradução em casa e que realizassem, também, um exercício do manual que consistia em indicar o caso e a função sintática de algumas palavras do texto. O trabalho de casa exigia que os alunos consultassem as frases traduzidas e contactassem com aquelas que ainda traduziriam.

Tal como havia planificado, era minha pretensão iniciar a terceira aula com a correção do trabalho de casa, mas tendo em conta que a maioria não o fez optei por disponibilizar algum tempo para o fazerem. Fiquei um pouco desapontada porque o objetivo do trabalho de casa, manter o contato com o texto, acabou por não acontecer.

Finalizada a correção dos exercícios, prosseguiu-se a aula com a tradução do texto. Contrariamente ao que aconteceu nas aulas anteriores, ao invés de tirar as dúvidas individualmente, tentei explicar as dúvidas em voz alta, para que toda a turma ouvisse a

explicação, até porque, a dúvida de um é muitas vezes a dúvida de todos. Esta postura teve muito que ver com o à vontade que fui adquirindo ao longo das aulas anteriores.

Assim sendo, ao longo da tradução foram várias as vezes que chamei a atenção dos alunos para determinados aspetos gramaticais e culturais, socorrendo-me da gramática até para lhes demonstrar a importância desta. Penso que este aspeto terá contribuído, também, para que a aula fosse mais rentável e dinâmica.

Assim, na sexta frase (*Ex quo ueritus inuidiam, Cicero Athenas petituit, ubi Antiochum philosophum studiose audiuit*), comecei por chamar a atenção dos alunos para o facto de *Athenas* estar no acusativo mas indicar um termo de ação no espaço, logo, sintaticamente, será classificado como um complemento circunstancial de lugar para onde. Recordei, ainda, que antes dos nomes próprios de cidades ou ilhas pequenas se suprimem as preposições. Na frase seguinte, os alunos depararam-se com a mesma situação. Inicialmente mostraram ainda alguma hesitação na tradução, porém a maioria conseguiu traduzir corretamente. Na oitava frase senti dificuldade por parte dos alunos relativamente ao verbo *fleuisse dictur*. Para dissipar a dúvida comecei por explicar que *fleuisse* se encontra no infinitivo perfeito e é pedido pelo verbo *dictur*. À letra traduzir-se-ia “é dito”, mas podiam traduzir pela forma reflexa “diz-se”. Para que tivessem um segundo exemplo, usei a gramática e apresentei-lhes uma segunda situação.

Terminada a tradução, seguiu-se um momento de reflexão acerca dos conteúdos abordados, sendo que os alunos se centraram, sobretudo, na comparação das características do orador da Antiguidade Clássica e as características do político da atualidade.

## **5.2 Atividades realizadas nas aulas de Português**

A implementação do meu projeto dividiu-se em três diferentes momentos, correspondentes a três blocos de 90 minutos, tendo sido faseados os 90 minutos, das duas primeiras aulas. A terceira aula aconteceu num só momento, correspondendo à atividade de escrita

Durante as primeiras duas aulas os alunos foram conduzidos no sentido de fazerem o levantamento, enquadrarem e organizarem informação a mobilizar no momento de produção de um texto argumentativo.

Como refere Niza:

“tomar notas, recolher dados, escrever para organizar informações a que se teve acesso, fazer esboços, mapas conceptuais, quando se está a participar num projecto, são actividades de escrita para aprender. Essa escrita pode permitir a descoberta de tópicos a desenvolver sob diversas formas: relatórios, textos argumentativos, *powerpoints*.

A tomada de notas é um instrumento essencial na aprendizagem e na apropriação de novos conhecimentos, não só porque permite a sua compreensão como a sua memorização. É sabido que apenas uma pequena parte do que se lê fica retido na memória, tentar conservar todas as informações na nossa memória torna-se, portanto, numa missão impossível. É neste sentido que Veiga e outros (2004: 104) advogam que

“A importância de fazer pequenas anotações ou de tirar apontamentos das fontes consultadas prende-se sobretudo com o facto de não ser necessário memorizar todo o material consultado e, com o conseqüente auxílio à nossa concentração, poder apreender com maior eficácia os temas a tratar. Por mais dispersos que pareçam os nossos apontamentos iniciais, eles tornar-se-ão fulcrais para a posterior organização do texto final.”

Não é portanto de estranhar que os denominados “ grandes génios” tenham recorrido ao papel para a pontar as suas melhores ideias.

Assim, os alunos foram orientados de modo a registarem no caderno algumas notas, essencialmente em forma de texto ou esquemas. Para além dos registos efetuados no caderno, foram distribuídos textos de apoio e propostas algumas tarefas, como o preenchimento de uma tabela, de modo a que pudessem recorrer, também, a esse material no momento de escrita.

Quando os alunos começaram a recolher informação, de acordo com a tese que pretendiam defender, esta já se encontrava sintetizada e organizada, ou seja, puderem encontrar o conteúdo necessário para a construção de um texto argumentativo a partir das notas tomadas. A partir “do conhecimento anterior podemos sempre colher boas ideias e despertar o espírito para a criação de novas perspetivas ou de um olhar diferente e inovador sobre o texto argumentativo que vamos (re)criar” (Veiga, et al., 2004: 101).

Na primeira aula de Português, que consistiu no estudo das características do teatro épico e a influência de Bertolt Brecht na obra de Sttau Monteiro e no paralelismo entre o passado representado e as condições vividas na época da sua criação, comecei por questionar os alunos acerca do que motiva a ida das pessoas ao teatro. Introduzir a questão no início da aula permitiu cativar a atenção dos alunos e direcioná-los para aquele que seria o cerne da primeira parte da aula: o teatro.

A questão provocou diferentes opiniões. Se, para uns, ir ao teatro era uma questão de cultura, outros apontaram o divertimento e a distração como dois motivos fulcrais. Referiram ainda que, a maioria das vezes que assistem a peças de teatro, o fazem porque estas são baseadas nas temáticas e conteúdos estudados. Reconheço que este era um dos motivos que esperava ver referido, até porque haviam assistido a uma peça teatral sobre o *Memorial do Convento*, de José Saramago.

Aquando da explicação da origem do teatro na Grécia Antiga, escrevi no quadro o vocábulo *θεατρον*. A presença dos caracteres gregos despertou curiosidade nos alunos que, embora careçam de formação clássica, reconheceram alguns dos caracteres pela presença destes em conceitos de disciplinas como matemática e física. Na sequência do vocábulo *θεατρον*, escrevi o vocábulo latino *theatrum*, para que verificassem a semelhança existente entre este e o vocábulo “teatro”, que faz hoje parte do nosso léxico, mas que é marcadamente clássico. A propósito lembrei os três grandes géneros dramáticos na Grécia e em Roma: a tragédia, a comédia e o drama, subgéneros do texto dramático que haviam estudado na aula anterior, aquando da apresentação das características do texto dramático; neste sentido referi, também, o facto de a palavra “drama” ter tido origem na Grécia Antiga significando ação (*δράω*), vocábulo que significa, atualmente, o desenrolar dos acontecimentos.

A referência clássica surgiu enquanto necessária para explicar a diferença entre o teatro clássico e o teatro épico, mas também como motivação. Embora a presença do latim nas aulas de português seja cada vez mais reduzida, a verdade é que os alunos sentem curiosidade acerca desta língua que, embora lhe chamem “língua morta”, continua viva e faz parte do nosso dia a dia.

Depois de explicado o conceito de teatro aristotélico, referiu-se o facto de ser um género teatral do qual Sttau Monteiro pretendeu afastar-se. Para que fosse mais perceptível a especificidade do teatro épico, passamos para a leitura do texto “O que é o teatro épico?” (anexo 4), a partir do qual se fez, em conjunto, o levantamento de algumas características, que os alunos foram registando no caderno diário. Pretendia-se

que, feita a exploração do texto, os alunos possuísem dados suficientes para responder à questão colocada pelo respetivo título. Assim, no final da leitura, os alunos concluíram que o teatro épico se refere a um conceito de teatro moderno, diferente do teatro clássico, e que adota a “técnica de distanciamento”.

A conclusão da primeira parte da aula permitiu fazer a ponte com o passo seguinte: a análise da distanciamento entre o passado representado e o presente evocado, criada através do tempo da história e o tempo da escrita. Para esta análise, foram entregues aos alunos dois textos (anexo 5), sobre cada um dos dois tempos referidos. A leitura foi feita em voz alta, com a ajuda de dois alunos. Durante a leitura dos textos, os alunos mostraram-se curiosos e colocaram algumas questões relacionadas com os diferentes aspetos históricos que iam sendo referidos. Porém, não foi realizada uma análise pormenorizada dos textos uma vez que foi proposto aos alunos o preenchimento de uma grelha (anexo 6) que obrigava a uma segunda leitura, orientada para aspetos bastante específicos. Aliás, a grelha serviu, de certa forma, de mapa para uma análise mais detalhada. Esta atividade acabou por criar um ambiente de discussão e troca de informação, em pares e/ou em grupo, possibilitando-lhes uma construção coletiva do seu conhecimento, como também permitiu que ficassem, mais uma vez, com a informação registada e organizada

A segunda aula teve como propósito a apresentação/caraterização das personagens e análise das estruturas externa e interna da obra *Felizmente Há Luar!*.

Posto isto, a aula teve início com a referência e registo no caderno diário dos nomes das figuras históricas presentes na obra: Gomes Freire de Andrade (general português); Marechal Beresford (general inglês e marechal do exército português); D. Miguel Pereira Forjaz (primo de Gomes Freire); Pedro Pinto de Moraes Sarmiento e Andrade Corvo de Camões (antigos companheiros de Gomes Freire). Esta reflexão acerca dos elementos históricos reais surgiu no sentido de encaminhar os alunos para uma análise mais realista da obra e para o significado histórico que esta acarreta.

Ainda relativamente às personagens foi realizado no quadro um esquema, o qual permitiu que as diferentes personagens surgissem agrupadas de acordo com a função que desempenham ao longo da ação.

Agrupadas as personagens, seguiu-se a apresentação das mesmas pelos alunos. A ordem da apresentação seguiu a disposição do registo efetuado no quadro que não teve tanto que ver com as características individuais de cada uma delas, mas do papel

desempenhado enquanto membros de um dos grupos. A apresentação realizada pelos alunos exigiu destes uma preparação prévia, resultando num maior envolvimento e compreensão da obra. Como ajuda, os alunos receberam, antecipadamente, um texto informativo (anexo 7) com algumas características das personagens. A tarefa revelou-se positiva tendo em conta que os alunos não se limitaram a fazer uma reprodução textual. Alguns aproveitaram a ligação existente entre as diferentes personagens e, para além de fazerem uma apresentação daquilo que as caracteriza individualmente, fizeram o levantamento de alguns excertos da obra em que as personagens dialogam, atribuindo-lhes assim um carácter mais realista. O trabalho dos alunos resultou numa apresentação dinâmica, conseguindo cativar a atenção dos colegas que os ouviam com entusiasmo e com curiosidade. Penso que esta apresentação terá instigado para a leitura integral da obra.

Terminadas as apresentações, a turma teve a tarefa de atribuir a cada uma das seguintes expressões idiomáticas uma ou mais personagens de *Felizmente Há Luar!*:

- a) Ser uma mulher de armas!
- b) Ser amigo de Peniche!
- c) Ser o bode expiatório!
- d) Ser um pau mandado!
- e) Fazer das tripas coração!

Corrigido oralmente o exercício anterior, o preenchimento de uma grelha (anexo 8), relativamente às personagens, foi a tarefa que se seguiu. A grelha tinha como objetivo identificar as personagens de acordo com as características referidas. Os exercícios surgiram como consolidação de conhecimentos. Destas tarefas faço, também, uma apreciação positiva, uma vez que os alunos se envolveram na sua realização.

Na segunda parte da aula, o estudo recaiu sobre a análise da estrutura externa e interna da obra. Para análise da primeira, comecei por questionar os alunos acerca da divisão da obra. As respostas foram as esperadas e os alunos conseguiram não só identificar que a obra se divide em dois atos como também o facto de a mesma não se encontrar (sub)dividida em cenas, referindo, até, que as cenas se fazem notar pelas entradas e saídas das personagens, pelos jogos de luz, de sombra e som. Este aspeto havia sido referido na primeira aula, aquando da explicação do processo de distanciação, que Sttau Monteiro pretendeu criar entre a personagem e o espetador.

A estrutura interna da obra exigiu uma análise mais detalhada. No entanto, antes de passar para a sua análise recorri aos conhecimentos adquiridos previamente pelos alunos e lembrei-lhes que a estrutura interna tem que ver com o desenrolar da ação.

Questionados acerca dos três momentos em que qualquer texto dramático se divide, os alunos reponderam, corretamente, que também esta se encontra dividida em três momentos, denominados: exposição, conflito e desenlace. Os três momentos foram registados no quadro para que os alunos os pudessem visualizar durante a tarefa que se seguia. Após a distribuição de fotocópias com alguns excertos retirados da obra, devidamente identificados, os alunos deveriam conseguir enquadrá-los na respetiva parte da estrutura interna (anexo 9). Findada a atividade, fez-se a leitura e análise dos excertos em conjunto.

A terceira aula, que foi dedicada exclusivamente à produção de um texto argumentativo, a partir da seguinte instrução:

“Quem é mais feliz: o que luta por uma vida digna e acaba na forca, ou o que vive em paz com a sua inconsciência e acaba respeitado por todos?”

(in *Felizmente Há Luar!* Luís de Sttau Monteiro, Porto, Areal Editores. pág. 83)

Num texto de carácter argumentativo, manifesta a tua posição face à questão que é colocada. Mobiliza, na construção do teu texto, os conhecimentos que já tens sobre a obra *Felizmente Há Luar!*

A aula teve início com a leitura da proposta de trabalho (anexo 10) que foi, por vezes, interrompida para explicar ou exemplificar determinados aspetos. Desde logo, os alunos manifestaram-se recetivos e entusiasmados perante o que lhes era pedido, talvez porque a tarefa se afastasse da habitual prática de escrita.

Tal como era pretendido, ao longo da primeira e segunda aulas, os registos no caderno diário e as várias tarefas de escrita proporcionaram aos alunos a compilação de

um conjunto de informações sobre a obra *Felizmente Há Luar!*. Assim, foi-lhes sugerido que, num primeiro momento, consultassem e analisassem as várias notas registadas que permitiam a sustentação dos argumentos. Neste momento, constatei que os alunos procuravam no caderno diário e nas fotocópias elementos para a sua produção textual e, à medida que o faziam, iam trocando impressões com os colegas.

O ponto seguinte consistiu na planificação do texto. Para tal, foi pedido aos alunos que preenchessem uma grelha (anexo 11), que surgiu de referencial para a planificação.

No momento da “leitura” da grelha fui questionando os alunos acerca do que poderiam colocar nos diferentes pontos. A título de exemplo do que poderiam colocar nos dois campos do desenvolvimento, acabei por recorrer à questão que havia saído no teste intermédio e que pedia que, num texto bem estruturado, defendessem o seu ponto de vista relativamente à importância simbólica das cores na sociedade, que o fundamentassem recorrendo no mínimo a dois argumentos e ilustrassem cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo. Neste sentido, expliquei-lhes que, nos tópicos principais, poderiam argumentar que as cores simbolizam diferentes estados de espírito e, como exemplos, poderiam recorrer ao preto, cor que por norma surge associada ao luto, e o vermelho, símbolo da paixão e do amor. Penso ter sido um bom exemplo, pois era algo que ainda estava presente nas suas memórias.

Ao longo da tarefa os alunos foram-me questionando individualmente, permitindo-me perceber as muitas dificuldades que estavam a ter no preenchimento da grelha. As dificuldades não se prendiam com a seleção dos conteúdos mas relacionavam-se, essencialmente, com o facto de não estarem habituados a realizar planos de texto de forma tão pormenorizada. Para a maioria dos alunos, infelizmente, um plano passa por referir dois ou três tópicos, para depois se escrever quase espontaneamente um texto, fazendo-se, no fim, algumas correções. A grelha veio obrigar a pensar antes de executar, escrevendo-se, em primeiro lugar, os tópicos detalhados para só depois se partir para a produção do texto.

Durante a aula ajudei os alunos a vencer as dificuldades encontradas sem esquecer que o texto se destinava a ser produzido por eles, individualmente, e não pela professora. Orientei o trabalho, proporcionando-lhes, apenas, alguns elementos para que realizassem a tarefa autonomamente. Apenas assumi um papel de facilitador da aprendizagem, estimulando a sua criatividade e as suas capacidades.

## **6. Avaliação dos subprocessos da escrita**

Depois de refletir sobre os diferentes aspetos verificados durante a realização da produção textual, importa analisar os textos escritos pelos alunos e verificar em que medida os objetivos iniciais foram cumpridos.

Neste sentido foi construída uma grelha (anexo 12), para analisar os textos escritos pelos alunos, comparando-se a planificação construída com a versão final do texto.

### **6.1 Avaliação do plano de texto**

A análise da informação constante da grelha que serviu de molde para a planificação do texto permite confirmar a dificuldade dos alunos na concretização de um plano de texto. Ainda que a maioria tenha preenchido a grelha na totalidade, o modo como o fizeram deixa transparecer a ideia de que a planificação não constitui prática habitual para alguns dos alunos. Aliás, durante a execução da tarefa, vários alunos revelaram estar com dificuldades em preencher a grelha. As dificuldades não tinham tanto a ver com a ausência de conhecimentos mas com o facto de, habitualmente, iniciarem a produção textual com a textualização de uma primeira versão do texto, que depois sofre algumas correções.

Posto isto, não é portanto de estranhar que muitos alunos tenham realizado a planificação em forma de texto ou sob a forma de tópicos longos, ao invés de recorrerem a tópicos breves. A título de exemplo, apresento um plano de texto elaborado por um dos alunos que espelha a dificuldade em colocar os diferentes aspetos por tópicos:

Introdução	
<p>A felicidade pode estar associada à concretização de sonhos, luta por aquilo em que se acredita, ou uma felicidade associada a uma vida passiva, privada de objetivos e dinâmicas emocionais.</p>	
Desenvolvimento	
Tópicos principais – informação importante	Aspetos particulares – detalhes, exemplos, informação acessória
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A felicidade não é uma etapa à qual chegamos, mas sim uma forma de viajar. Quem se mostra ativo, que expressa as suas ideias quem <del>lê</del> <sup>coloca</sup> em prática os seus pontos de vista, <del>lmas</del> mesmo que possa não os concretizar, já não é um ser vago, porque, um dia, há a coragem de tentar.</li> <li>• Conquistas que ao longo da história têm contribuído para <del>sentir</del> <sup>sentir</sup> que, atualmente, <del>lmas</del> práticas que achamos irrelevantes no nosso quotidiano e na sociedade em que estamos inseridos nos trazem a sensação de felicidade e bem-estar. Aspectos que tornam o nosso dia mais colorido e que consideramos práticas comuns no mundo atual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O General Gomes de Almeida pode representar muitos outros indivíduos que caíram a vida pelo bem comum, não apenas na obra de Sttau Romão, mas também na história de Portugal. O país que "temos" hoje é produto de homens que lutaram por uma causa e não entregaram o país ao povo vizinho (espanhóis).</li> <li>• Um café com os amigos <del>em</del> <sup>em</sup> fim de dia, sem <del>exigências</del> <sup>exigências</sup> de sexo ou proibições impostas pela mentalidade da sociedade não eram até algum tempo e ainda em muitos países, privilégio das mulheres. <del>Alguns</del> <sup>Alguns</sup> religiões restringem a vida da mulher à vida do como do casa, quantos mulheres já foram exortadas por tentarem impor a sua liberdade e <del>tentarem</del> <sup>tentarem</sup> ao mesmo tempo e de outras mulheres no mundo.</li> </ul>
Conclusão	
<p>Nota-se, então, que "o que luta por uma vida digna" e julgado-mente não como o revolucionário, o imbecil e "acaba na forca". Contudo, este "revolucionário" por um dia mais tarde faz a diferença no meio de muitos outros que mata ambiciosamente, mata a esperança. É mesmo que a vida tenha sido mais dolorosa, (formente mais <del>aperta</del> <sup>aperta</sup> e <del>emerges</del> <sup>emerges</sup>, muito mais feliz.) pelo menos foi feliz por <del>te-la</del> <sup>te-la</sup> vivido.</p>	

Figura 2 – Texto do aluno A

Ressalve-se, no entanto, que colocar a informação por tópicos breves não representou grandes dificuldades para a maioria dos alunos, ainda que alguns tenham revelado algumas no momento de execução, talvez por costumarem subvalorizar a elaboração de um plano prévio. Importa referir, no entanto, que se evidencia uma tendência apresentarem o desenvolvimento do texto em tópicos e os aspetos introdutórios e conclusivos em forma de texto.

A esmagadora maioria dos alunos, ainda que por vezes não o tenha feito de forma clara, na introdução, fez a contextualização do tema e a apresentação da tese inicial.

Em relação ao desenvolvimento do texto, os alunos optaram por categorizar e organizar a informação do seguinte modo: os argumentos do lado esquerdo da tabela, portanto na secção dos tópicos principais (informação importante) e os exemplos na secção dos aspetos particulares. Pretendia-se que, neste momento, os alunos

recorressem aos conhecimentos que já tinham sobre a obra, que partissem da ajuda das várias notas tomadas e que seleccionassem os aspetos mais relevantes de modo a dar resposta à questão. É de realçar que, de um modo geral, o plano do texto se aproxima das fontes disponibilizadas. Da informação recolhida, destaca-se a preferência pelas personagens da obra, enquanto exemplos para justificar a opinião pessoal referida nos aspetos principais.

Na conclusão dos textos, os alunos retomaram a tese inicial e sintetizaram as ideias principais. Houve ainda um grupo restrito de alunos que optou por apresentar a conclusão em forma de interrogação ou finalizar com uma citação literária.

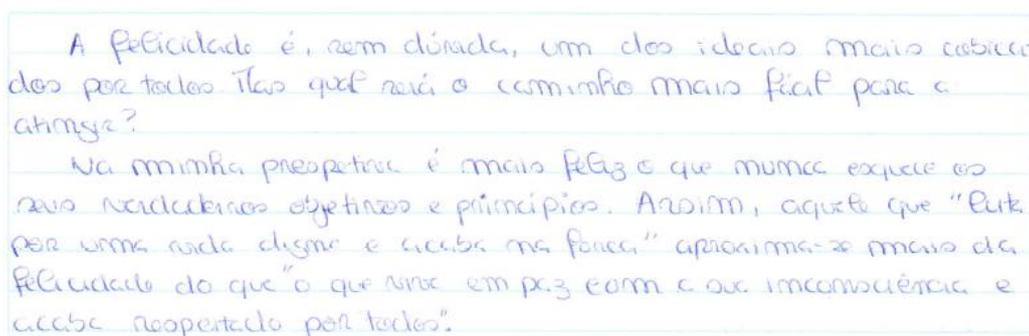
Introdução	
<p>Face à questão proposta, a minha posição seria lutar por uma vida digna e acabar na guerra.</p>	
Desenvolvimento	
Tópicos principais – informação importante	Aspetos particulares – detalhes, exemplos, informação acessória
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na minha opinião, felicidade é poder fazer o que gostamos, poder estar com os que amamos e viver segundo aquilo que acreditamos.</li> <li>• Para ser feliz é preciso viver em pleno conhecimento dos seus direitos, mas, principalmente, com o próprio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por exemplo, "os reis de Roma", que eram muito justos, misericordiosos e manipulados, vivem no favor de toda e qualquer pessoa capaz de gostar que eles vejam, em si, vivem num modo punitivo que descrevem quem eles realmente são, não se trata como nos ensinam.</li> <li>• Por exemplo, o General Gama Faria de Andrade, apesar de ter sido condenado à guerra, acabou a sua vida a lutar pelos seus ideais, em paz com o próprio e amado por aqueles que o amam, ou seja, feliz.</li> </ul>
Conclusão	
<p>Em suma, todos temos o direito a ser felizes, desde que tenhamos dignos de ser felizes. Devemos viver em pleno conhecimento dos nossos ideais. A vida é dominada pela luta para lutar por algo que não acreditamos, para vivermos com a nossa consciência, para sermos justos. Normalmente, o problema é que "joga o jogo pelo poder" e quem sofre as consequências é aquele que vive segundo o que acredita.</p>	

Figura 3 – Texto do aluno B

## 6.2 Avaliação dos textos produzidos

Dos 26 alunos, apenas dois alunos não entregaram a versão final do texto, ainda que o plano tenha sido realizado. Confesso ter ficado surpresa com esta situação, uma vez que os alunos dispuseram de tempo suficiente para planificar, escrever e reescrever o texto, se necessário.

Como era evidente na planificação, o conceito de “felicidade” foi, para muitos, o ponto introdutório, havendo quem optasse por falar num primeiro parágrafo sobre o conceito de felicidade e o que é preciso para a atingir e num segundo parágrafo referissem a proposição.

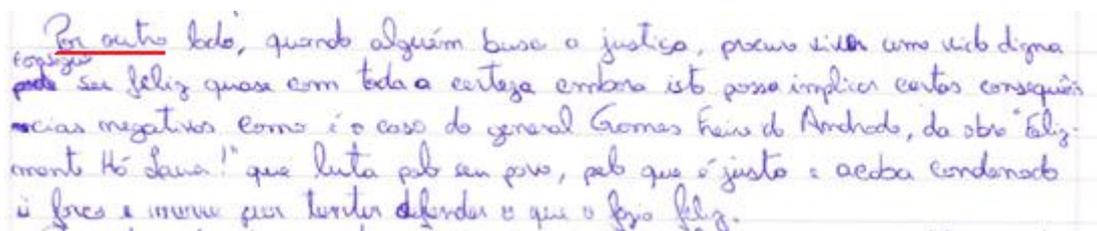


A felicidade é, sem dúvida, um dos ideais mais cobiceados por todos. Mas qual será o caminho mais fácil para a atingir?

Na minha perspectiva é mais feliz o que nunca esquece os seus valores, objetivos e princípios. Assim, aquele que "luta por uma vida digna e acaba na fogueira" aproxima-se mais da felicidade do que "o que vive em paz com a sua consciência e acaba espartado por todos".

Figura 4 – Texto do aluno C

Os argumentos foram apresentados e desenvolvidos, acompanhados pelo(s) respetivo(s) exemplo(s), parágrafo por parágrafo. A articulação entre os diferentes parágrafos foi conseguida sobretudo através do uso de conectores, dos quais se destacam: por outro lado, exemplificando, por exemplo, na minha opinião.



Por outro lado, quando alguém busca a justiça, procura viver uma vida digna <sup>equilibrada</sup> pode ser feliz quase com toda a certeza embora isto possa implicar certas consequências negativas como é o caso do general Gomes Freixo de Almeida, da obra "Elizabete Hó Sana!" que luta pelo seu povo, pelo que é justo e acaba condenado à fogueira e morre por lutar defendendo o que é justo e feliz.

Figura 5 – Texto do aluno D

Na obra de Luis de Sttau Montiro "Felizmente Há Guar!"  
apresentamos-nos a de duas definições completamente opostas para a felici-  
dade. Por exemplo, para as personagens de poder, como D. Miguel Forja,  
a felicidade simboliza o poder, a vive despreocupado com a epimã do  
outros e indiferente à miséria que o rodeia. Contudo, esta personagem  
considera-se feliz, porque é imune de toda a maldade e força que  
preenchem a sua alma.

Por outro lado, concluímos uma personagem que invés de altruista e  
gananciosa, vive desejando atingir a justiça e eliminar todo a fraqueza  
& falsidade que existem numa sociedade. Esse personagem é o General  
Comes Funes Andrade. Através do amor e do esperança que partilha  
com Nahide, o General muda desde dos seus ideais.

Figura 6 – Texto do aluno E

A maioria dos textos realizados aproxima-se do plano de texto, tanto a nível de conteúdos como na ordem pela qual são dispostos. Existem, no entanto, casos em que as semelhanças entre o plano e o produto final são escassas. Vejamos o exemplo que se segue:

Introdução	
Feliz é aquele que vive em paz com a hipocrisia do mundo, ao invés de viver com honra e coragem, sendo tratado como um traidor e acabando, consequentemente, decapitado.	
Desenvolvimento	
Tópicos principais – informação importante	Aspetos particulares – detalhes, exemplos, informação acessória
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por um lado, ao lutar pelos objetivos (obviamente, despendendo da natureza desses objetivos), está-se a atrair um mundo de problemas para o seu lado. Isto trará sofrimento para os que estão à sua volta, e, obviamente, para si mesmo.</li> <li>• A vida não é apenas feita de coisas boas ou de coisas más. Não existe <del>preto</del> preto e <del>branco</del> branco, apenas cinzento. É preciso acreditar que, um dia, tudo pode melhorar. É preciso dar tempo ao tempo.</li> </ul>	-
Conclusão	

Figura 7 – Texto do aluno F

Visto de um ponto de vista otimista, este tema pode ser muito positivo. Não é maravilhoso aquele que luta pelos seus objetivos com todas as armas que tem e acaba sendo o grande vencedor nesta batalha que é a vida? Pois, utopias... No mundo real (não pessimista, real), nem tudo são jardins de flores com um arco-íris a fazer a ligação entre o céu e a terra. Neste mundo, é feliz aquele que dá as mãos à consciência e vive em paz com a hipocrisia da sociedade. Esta fala de Natilde de Melo em "Felizmente há Luar!" mostra todo este lado realista majestosamente.

Pode-se levantar uma mão a transbordar de questões. Uma das mais pertinentes é "Será que vale a pena lutar por, não só uma vida, mas um mundo melhor, quando a própria sociedade e aqueles que a lideram não estão dispostos a aceitar a mudança?". Muitas vezes, não depende de uma só pessoa implantar a justiça e a mudança num grupo, ou num lugar. Cabe a todos tomar uma decisão unânime, ou, pelo menos, próxima disso.

Será que vale a pena lutar pelos objetivos quando estes vão acarretar demasiado sofrimento para o lutador e para os que o rodeiam? Veja-se o caso de Natilde de Melo na obra onde se encontra a citação que dá origem a este texto. Esta personagem sofre com a coragem do seu companheiro, que, após lutar pelos seus direitos, é condenado à fogueira.

A vida não é composta apenas por coisas boas e coisas más. Ambas, a maioria da mesma e cinzenta. É preciso acreditar que, um dia, tudo pode melhorar, que existe uma luz na escuridão da noite. É preciso ser feliz, porque existe luar!

Figura 8 – Texto do aluno F

### 6.3 Avaliação da revisão

No que diz respeito à revisão do texto, apenas quatro alunos referiram na “nota de correção” alguns dos aspetos que não conseguiram concretizar.

Nota de correção

Acabei por alterar os tópicos acima referidos.

- citei as expressões na conclusão
- referi um exemplo a favor do ~~tema~~ tópico escolhido e um contra o que não escolhi

Figura 9 – Texto do aluno G

## 7. Análise do Inquérito

Pouco tempo depois da aula de produção textual, distribuí um inquérito (anexo 13) no sentido de conhecer a posição dos alunos acerca das orientações que lhes haviam sido fornecidas. Responderam ao inquérito os 26 alunos que constituíam a turma.

Na primeira questão, foi pedido aos alunos que dissessem se as orientações fornecidas para a realização do texto argumentativo tinham alterado, ou não, a sua forma habitual de escrever. No caso de responderem afirmativamente, deveriam expor com detalhe as diferenças verificadas. Dos 26 alunos, 14 afirmaram terem alterado a forma como elaboravam os textos, referindo que as principais alterações se prendiam com a planificação do texto. Afirmaram, também, que, depois de realizar a tarefa, passaram a sublinhar as ideias principais, a elaborar um esquema de texto e a pensar de forma mais coerente e organizada.

Na segunda questão foi pedido aos alunos que, das várias orientações dadas, apontassem, justificadamente, qual ou quais as que consideraram mais úteis para a realização do trabalho. Apurou-se que a maioria apontou o plano de texto (preenchimento da grelha) como a orientação mais compensadora, tendo em conta que permitiu organizar as ideias de forma mais clara e concisa, ajudou a estruturar melhor o texto e favoreceu uma escrita mais organizada não esquecendo nenhum ponto e evitando erros e falhas de ligação entre as diferentes ideias.

Por fim, foi perguntado aos alunos se consideraram a realização desta tarefa de produção escrita mais fácil ou mais difícil do que as de tarefas de escrita que normalmente lhes eram propostas. Em resposta a esta questão, 16 dos alunos consideraram esta tarefa mais fácil, porque, além de ter sido proposto um tema relacionado com a obra em estudo, houve mais tempo para realizar a tarefa, sublinhando, também, que produzir um texto com orientações facilita a organização das ideias e a sua elaboração. Os restantes 10 dos alunos consideraram a tarefa mais complicada, pelo facto de esta se ter afastado da sua prática habitual; de não terem lido a obra e porque a elaboração de um texto seguindo os diferentes passos é mais difícil do que “elaborar um rascunho e depois organizá-lo”.

A interpretação dos resultados do inquérito permite concluir que as orientações fornecidas aos alunos permitiram que estes tomassem consciência das várias operações de planificação que a escrita de um texto implica e da importância que estas assumem na concretização da tarefa.

## Conclusão

Este relatório é o reflexo de um ano de muito trabalho, para mim gratificante, já que o estágio representou um momento de aprendizagem, em que muito ganhei. Permitiu confrontar-me com inúmeros desafios e tarefas inerentes a um mundo profissional que, mais tarde ou mais cedo, será o meu.

Os primeiros tempos na escola, como foi referido anteriormente, ficaram marcados pela familiarização com a instituição, os recursos nela disponíveis, o comportamento e rotinas que fazem parte do quotidiano de uma instituição e dos que nela trabalham. Reconheço que foi um período pautado por grandes expectativas e ansiedade, pois representou a passagem do mundo da teoria, das imagens e representações criadas para o mundo real.

Em determinado momento, deixamos de assumir o papel de mero observador para assumirmos as responsabilidades próprias do papel de professor. Esta nova etapa não foi um processo fácil, pois implicou a realização de planificações e de materiais para a sua execução num reduzido espaço de tempo. Todo este processo se traduziu em muito stress e cansaço que foram, naturalmente, ultrapassados. Apesar do desgaste físico e psicológico, penso que o período de lecionação acabou por correr bem, superando as minhas expectativas iniciais.

No que concerne à implementação do projeto de intervenção pretendi criar atividades didáticas dinâmicas que permitissem a superação das dificuldades detetadas durante o período de observação de aulas. De um modo geral, os objetivos foram cumpridos e os alunos corresponderam positivamente às tarefas.

Enquanto profissional do ensino, ainda muito há para aprender, porém, é certo que a experiência só se adquire com a prática. Ressalve-se que “ não é mais sábio quem menos erra, mas quem mais aprende com os erros”.

## Referências Bibliográficas

- ALMENDRA & FIGUEIREDO, J. (2003). *Compêndio de Gramática Latina*. Ensino Secundário. Porto: Porto Editora.
- AMARO, Alice (2009). *Português*. Edições Asa. AMOR, Emília (2006). *Didática do Português*. Fundamentos e Metodologia. Lisboa: Texto Editores.
- AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- ARENDS, Richard I. (1995). *Aprender a ensinar*. Editora McGRAW-HILL.
- BARBEIRO, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARBEIRO, L. F. (2003). *ESCRITA: Construir a Aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho
- BARBEIRO, L. F., & PEREIRA, M. L. (2007). *O ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- BENAVENTE, Ana, et al. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BORREGANA, A. (2005). *Novo Método de Latim. Latim A. Ensino Secundário. 11.º ano*. Lisboa: Lisboa Editora.
- BRECHT, Bertolt (1957). *Estudos sobre Teatro*. Lisboa: Portugalia.
- CAIRES, Susana (2001). *Vivências e Percepções do Estágio no Ensino Superior*. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- CARVALHO, José António Brandão (1999). *O Ensino da escrita: Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- CARVALHO, José António Brandão (2001b). *O ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- CARVALHO, José António Brandão (2003). *Escrita. Percursos de investigação*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- CARVALHO, José António Brandão (2005). *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- CÍCERO. *Em defesa do poeta Árcuias*. Trad., introd. e notas de Maria Isabel Rebelo Gonçalves. Lisboa: Editorial Inquérito, 1986.
- CICÉRON. *Divisions de l'art oratoire, Topiques*. Trad., introd. e notas de Henri Bornecque. Paris: Les Belles Lettres, 1960.
- DJIAN & ROUSSEAU (1995). *Le texte argumentatif*. Paris: Hachette Livre.
- FERRAZ, Maria José (2007). *O ensino da língua materna*. Lisboa: Caminho.
- FESTAS, M. I. F. (2002). *Principais tendências no ensino da escrita de textos*. Psycologica.
- FONSECA, Fernanda Irene (1994). *Pedagogia da Escrita, perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- FRECHES, Claude-Henri (1988). *La Revolution Française dans la litterature portugaise : Felizmente Há Luar! de Luís de Sttau Monteiro*. In Revista das ideias, vol.10.
- FREIRE, António (1985). *O Teatro Grego*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia.
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- LOMAS, Carlos (2003). *O valor das palavras*. Porto: Edições Asa.
- LOURENÇO, João Daniel (1999). *Cícero*. Editorial Inquérito.
- MAGALHÃES, Olga, et al. (2009). *Entre Margens*. Porto: Porto Editora.
- MARTINEZ, Calvo Tomas (1986). *De los Sofistas a Platon: Politica y Pensamiento*. Editorial Cingel.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / DIRECÇÃO – GERAL DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO (2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Científico - Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: ME/DGEBS
- MONTEIRO, Luís de Sttau. *Felizmente há luar!*. Areal Editores
- MONTEIRO, Luís de Sttau (1985). *Le théâtre sous la contraente*. In Actas do Colóquio Internacional realizado em Aix-en-Provence, de 4 a 5 de Dezembro de 1985.
- MOREIRA & PIMENTA, H. (2011). *Gramática de Português*. 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Porto: Porto Editora.
- MUMFORD, Meg (2009). *Bertolt Brecht*. Routledge.

- NIZA, S. (1997). *Para o ensino da linguagem escrita*. Noesis, nº 44, Out. /Nov., 24-26.
- NIZA, I, et al. (2011). *Escrita. Guião de implementação do programa de Português do ensino Básico*. In: <http://www.dgidec.min-edu.pt>
- PEREIRA, M. L. Á. (2000). *Escrever em português: didáticas e práticas*. Porto, Edições Asa.
- PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2002). *Das Palavras aos Actos - Ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PINHEIRO, Ana (2007). *O desenvolvimento da capacidade de elaboração escrita*. Editorial Novembro.
- REBELO, J. (2008). *Dificuldades na aprendizagem da escrita*. In R. González, (2008). *La comunicación escrita: Cognición, multilingüismo y tecnologías*. Granada: Editorial Natívola.
- ROCHA PEREIRA, Maria Helena da (2000). *Romana. Antologia da Cultura Latina*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- ROCHA PEREIRA, Maria Helena da (2009). *Estudos de História da Cultura Clássica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ROGARA, Bernardo (2001). *Roma. Uma civilização que dominou o mundo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SANCHES, Isabel Rodrigues (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, Ana Alexandra Alves de (1999). *Exercícios de Latim*. Lisboa: Edições Colibri.
- VEIGA, Maria José, et al (2004). *Argumentar*. Maia: Ver o Verso Edições Lda.
- VIEIRA, Flávia (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- VILAS-BOAS, António José Leite (2003). *Oficinas de escrita: Modos de usar*. Porto: Edições Asa.
- WARDY, Robert (1998). *The Birth of Rhetoric: Gorgias, Plato and their successors*. Routledge.

# **Anexos**

## **Anexo 1:**

### **Projeto de Intervenção Pedagógica**

#### **1. Tema e Objetivos do Projeto de Intervenção**

O presente Projeto de Intervenção Pedagógica surge no âmbito do Estágio Profissional, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Português e Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, que se realiza, concomitantemente, na Universidade do Minho e no Colégio Didálvi (uma turma de Português (12ºano) e uma turma de Latim (11º ano)). O projeto é comum à disciplina de Português e de Latim, diferenciando-se apenas nas atividades didáticas e tem como principal propósito trabalhar com os alunos a escrita, mais especificamente a produção de textos argumentativos.

Trata-se de um projeto que visa o desenvolvimento de estratégias de observação, recolha e análise de informação, com recurso a questionários, grelhas de observação e registos diários. Pretende-se desta forma reunir informação suficiente que permita aprofundar a análise das práticas, visando o desenvolvimento de competências profissionais através de uma postura reflexiva.

Apesar de a argumentação ser uma constante no discurso oral dos diferentes interlocutores, professores e alunos, constata-se que os discentes manifestam imensas dificuldades sempre que necessitam de passar à produção de texto escrito.

Reconhecidas as dificuldades dos alunos no âmbito da escrita com implicações ao nível do contexto escolar, o projeto será aplicado, na prática, em dois contextos escolares diferentes: no contexto da sala de aula e no contexto de oficina de escrita. Esta aplicação será desenvolvida num trabalho progressivo e prolongado no tempo, pretendendo-se, assim, observar nos alunos a evolução gradual da competência de produção de texto argumentativo, uma vez que se trata de uma tipologia textual com grande relevância nos exames nacionais.

Assim, com este projecto pretende-se, em termos mais específicos, que os alunos:

#### **Ao nível do Português**

- Desenvolvam competências de escrita;
- Compreendam o papel da escrita nos processos de aquisição, elaboração e expressão de conhecimentos;
- Produzam textos de carácter argumentativo em contextos específicos, visando a conceção de finalidades particulares;
- Realizem tarefas de natureza diversa no âmbito do processo de escrita, nomeadamente em termos de planificação, textualização e revisão;

- Aprofundem conhecimentos do domínio do funcionamento da língua, nomeadamente aqueles que contribuem para a coerência e correção textuais.

#### **Ao nível do Latim:**

- Relacionem a cultura latina com a cultura portuguesa (Oratória vs Argumentação);
- Leiam e compreendam textos clássicos;
- Traduzam textos clássicos estabelecendo relações estruturais entre a língua latina e a língua materna.

## **2. Enquadramento contextual**

O Colégio Didálvi iniciou o seu funcionamento em 22 de outubro de 1984 e localiza-se em Alvito S.Pedro, próximo da cidade de Barcelos. Tem como lema “*o querer e o trabalho transformam o sonho em realidade*”. É um estabelecimento de Ensino Cooperativo com paralelismo pedagógico, marcado por uma população estudantil bastante heterogénea, do 5º ao 12º ano. É uma escola de iniciativa própria particular, presidida pelo Dr. João Alvarenga, seu fundador. A Quinta Pedagógica d’Alvarenga, propriedade do diretor do Colégio Didálvi, é um espaço educativo colocado ao serviço dos alunos. A utilização da Quinta Pedagógica faculta aos alunos do colégio Didálvi a realização de um vasto conjunto de atividades de complemento curricular.

Como foi referido anteriormente, o projeto vai ser implementado na turma 12º.1 do Curso de Ciências e Tecnologias, no âmbito da disciplina de Português, e na turma 11ª4 de Línguas e Literaturas, no âmbito da disciplina de Latim.

### **Dados relativamente à turma de português**

A turma é constituída por 25 alunos, sendo 19 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com a idade média de 16,96. A taxa de reprovação é de 0%, uma vez que ninguém da turma reprovou nos anos precedentes. No que diz respeito às habilitações literárias dos pais e/ ou encarregados de educação, num universo de 48 pais, 16,67% possui um curso superior, com o 12ºano completo temos 21,43%, com o 9ºano completo temos 19,05%, os restantes 42,86% apresenta um grau de escolaridade inferior ao 9ºano, sendo de realçar neste grupo que mais de 70% tem o 6ºano. Aquando da pergunta “gostas de estudar?”, vinte alunos responderam que sim, que gostam de estudar, apenas um aluno referiu não gostar, os restantes quatro responderam que apenas gostavam de estudar “às vezes”, dedicando-se apenas ao estudo quando a matéria é apelativa. Importa dizer, também, que 40% dos alunos refere a disciplina de Português como sendo a de que menos gosta.

### Dados relativamente à turma de Latim

A turma é constituída por 20 alunos, sendo 15 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com a idade média de 15,95. A taxa de reprovação é de 25%, uma vez que 5 alunos reprovaram entre o 5º e o 7ºano. No que diz respeito às habilitações literárias dos pais e/ ou encarregados de educação, num universo de 40 pais, com o 12ºano completo temos 12,5%, com o 9ºano completo temos 25%, dos restantes 65%, com o 6ºano temos 42,5% e com o 4ºano completo 25%. Dos 20 alunos que constituem a turma apenas 3 apontam o latim como a disciplina preferida, sendo que 8 apontam o Latim como a disciplina que menos gostam.

### 3. Enquadramento teórico

Ensinar, do latim *insignare*, que significa doutrinar, mostrar, transmitir, pode ser também definida como uma arte, como uma ciência, que permite a inoculação de conhecimentos e experiências, “ser professor passa, necessariamente, por saber ensinar e saber ensinar implica um agir e um interagir específico”<sup>1</sup>.

O professor de Português (língua materna) tem a tarefa de ensinar a usar a língua portuguesa, quer a nível oral, quer a nível de escrita. De acordo com o programa de Português do ensino secundário, a disciplina de Português “visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna”<sup>2</sup>. Esta não pode ser desligada do contexto social e do passado sócio-histórico dos interlocutores. “Sendo a escola o espaço onde as crianças e os jovens aprendem a língua, ela é, concomitantemente, o espaço de socialização. A uma correta utilização da língua corresponde uma melhor aceitação social”<sup>3</sup>.

Quando os alunos chegam ao ensino secundário experimentaram já um *continuum* de experiências que lhes permite a adequação da linguagem oral e escrita a diferentes contextos. Supõe-se o trabalho com diferentes tipologias textuais (textos pessoais, textos escolares, textos dos *media*, textos literários), diferenciando as funções sociais próprias de cada um deles. Todavia, os professores do ensino secundário, não devem tomar a escrita como competência adquirida ao longo dos anos precedentes, pois tal pode conduzir a uma intervenção minorizada nessa área. Contrariamente ao que acontecia há umas décadas atrás “agora, todos os níveis de competência da escrita têm que ser trabalhados, seja o da ortografia, pontuação e acentuação gráfica, seja o da sintaxe da frase, seja o da construção textual”<sup>4</sup>.

Perante tais controvérsias e conhecidas as dificuldades dos alunos, no que diz respeito à expressão escrita, dado que a “competência de escrita é, hoje, mais do que nunca, um factor

---

1 FONSECA (2009: 11)

2 SEIXAS (2002: 2)

3 FERRAZ (2007: 23)

4 FONSECA (1994: 26)

indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, a par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares”<sup>5</sup>, os alunos devem produzir, no contexto de sala de aula, textos “de carácter utilitário dos domínios transaccional e gregário, educativo, social e profissional, mas também outros tipos de texto com finalidades diversas e destinatários variados”<sup>6</sup>.

Uma problemática que inquieta os professores é o facto de os alunos, normalmente, começarem a escrever de imediato, quando lhes é pedido para redigir um texto, resultando, muitas vezes, numa redação em que o conteúdo se afasta do tema. As razões são várias: ou porque os alunos apresentam um conhecimento diminuto acerca do assunto sobre o qual têm que escrever, ou dificuldade na seleção de informação, ou até mesmo pelo facto de não conhecerem a estrutura subjacente ao texto em questão.

A insatisfação dos professores perante a fraca prestação dos alunos na planificação, redação e revisão de textos, principalmente argumentativos, é ecuménica. Porém:

“A intervenção educativa (...) permite mostrar aos estudantes que escrever é um processo complexo de construção e reconstrução textual, isto é, permite modelizar a conduta dos estudantes para que concebam que escrever é planificar, escrever e reescrever, que nenhum escritor redige o texto de uma só vez. Torna possível, assim, que os aprendizes se iniciem em operações de planificação, que aprendam a escrever reconsiderando os seus planos e que aprendam a rever em todos os níveis”<sup>7</sup>.

Sendo que a escrita implica um conjunto de processos cognitivos organizados de forma hierárquica, o processo de escrita deve respeitar três diferentes processos: a planificação, a redação e a revisão. A planificação diz respeito ao sub-processo que permite a organização e seleção de conhecimentos, quer estes correspondam a conhecimentos prévios ou a informação extraída de textos. A redação permite transformar as ideias em linguagem escrita. Por sua vez, a revisão permite avaliar o texto já produzido e fazer as alterações de acordo com o pretendido. Todas estas decisões vão ser condicionadas por fatores diversos, como, por exemplo, os objetivos de quem escreve e para quem escreve.

#### **4. Estratégias**

Um projeto de escrita tem que lidar com o princípio da progressão para além de ter presente o princípio da diversificação. Ao longo das aulas serão propostas atividades orientadas,

---

5 SEIXAS (2002: 20)

6 SEIXAS (2002: 20)

7 LOMAS (2003: 209)

com o propósito de observar a aprendizagem gradual dos alunos. Se os alunos, numa primeira fase não poder beneficiar da ajuda do professor, intercalando-se como mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento, espera-se que, na fase final, os alunos consigam redigir autonomamente um texto argumentativo. O texto argumentativo visa persuadir o leitor de um ponto de vista, apresentar uma opinião, uma solução, espera-se, portanto, que os alunos apresentem uma boa fundamentação, recorrendo a conhecimentos prévios, a factos reais.

O plano de aula visa desenvolver um processo de ensino-aprendizagem e uma ferramenta muito importante para o professor, uma vez que possibilita a previsão dos conteúdos, as aulas serão planificadas antecipadamente, até porque cada aula é uma situação didática específica, onde os objetivos e conteúdos são desenvolvidos através de diferentes métodos. No que diz respeito à planificação de aulas, primeiramente, o professor avaliará a experiência de ensino-aprendizagem dos anos precedentes dos alunos, que métodos de ensino os têm acompanhado. Numa segunda fase, serão traçados os objetivos e por fim as estratégias a aplicar. “Planear ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos”<sup>8</sup>.

No que diz respeito à escrita, o material elaborado pelos alunos será recolhido para análise e avaliação das dificuldades apresentadas, ermitindo observar a evolução do aluno relativamente às competências ou metas referidas no plano.

A correção individualizada dos trabalhos propostos será uma tarefa importante e levada a cabo para que os alunos tenham consciência das suas falhas. Pretende-se que a correção seja o mais possível rigorosa, com vista a que todas as falhas sejam apontadas, “explicitando os modos de funcionamento que lhe respeitam”<sup>9</sup>.

No que se refere à produção escrita utilizarei as seguintes estratégias:

#### **Estratégias ao nível da planificação:**

- Atividades de conceção de conteúdo (leitura de textos, tomada de notas, resumos, sínteses).
- Construção de esquemas ou mapas que permitam visualizar os diferentes aspetos, num todo lógico e querente.

#### **Estratégias ao nível da textualização:**

- Mecanismos que assegurem a coesão e coerência textual.
- Linearização da informação: ordenação das partes do texto.

---

8 ROLDÃO (2009: 58)

9 FONSECA (1994: 37)

### **Estratégias ao nível da revisão**

- Tarefas que suscitem reflexão sobre o desenvolvimento do processo de escrita, considerando a natureza do texto argumentativo e as finalidades subjacentes à sua produção.

No que diz respeito ao **conhecimento explícito da língua** pretende-se refletir sobre os diferentes aspetos de natureza gramatical, em função da sua relevância no contexto de produção textual. Procurar-se-á abordar a escrita numa perspetiva integradora dos diferentes domínios do uso da língua e especialmente da leitura.

Relativamente à disciplina de Latim, tendo em conta os objetivos, será proposto:

- Apresentar mecanismos que assegurem a consolidação de conhecimentos e novos conceitos linguísticos e culturais;
- Realizar atividades que permitam compreender e memorizar estruturas linguísticas fundamentais no latim e no português.
- Acentuar a prática de exercícios de gramática.
- Refletir sobre os diferentes aspetos gramaticais;
- Abordar o estudo sobre a cultura da Antiguidade Clássica, mais especificamente sobre a vida política e o valor da oratória na altura. A presença dessa prática na cultura atual.
- Ler e traduzir textos de latim clássico para português correto.

### **Bibliografia**

BARBEIRO, Luís (2003). *Escrita. Construir a aprendizagem*. Barcelos: Fabigráfica.

CARVALHO, José António Brandão (2003). *Escrita. Percursos de investigação*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

FERRAZ, Maria José (2007). *O ensino da língua materna*. Lisboa: Caminho.

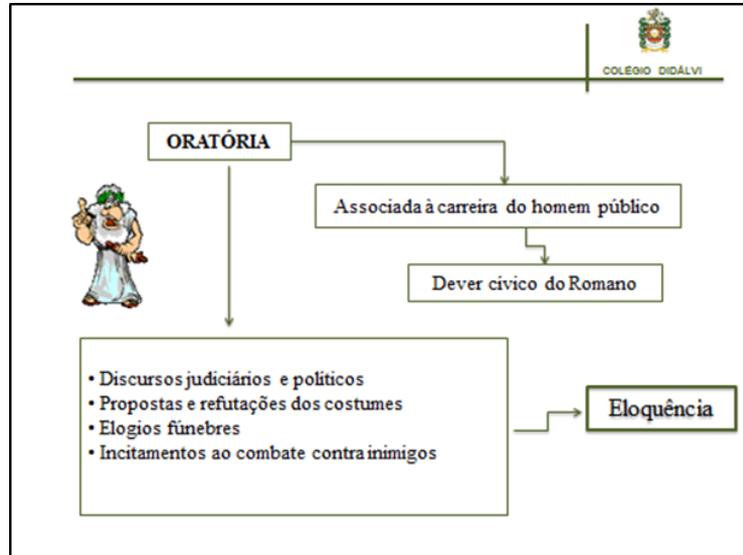
FONSECA, Fernanda Irene (1994). *Pedagogia da Escrita, perspectivas*. Porto: Porto Editora.

LOMAS, Carlos (2003). *O valor das palavras*. Porto: Edições Asa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / DIRECÇÃO – GERAL DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO (2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Científico - Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: ME/DGEB.

ROLDÃO, Maria do Céu (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

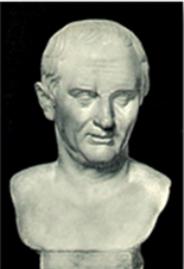
**Anexo 2:**  
**Powerpoint sobre a oratória**



  
COLEGIO DIDÁLVI

**Marco Túlio Cícero**

- Nasceu no ano 106 a.C., em Arpino, no Lácio;
- Singularizou-se nos estudos;
- Esteve na Grécia e na Ásia a aperfeiçoar-se na eloquência e na filosofia;
- Foi questor;



**Tratados sobre a arte oratória:**

- ✓De Oratore – diálogo sobre as qualidades e a cultura que deve ter o orador.
- ✓Brutus – diálogo em que se traça uma história da eloquência romana.
- ✓Orator – obra didática sobre o orador ideal.

## A fascinação da oratória



COLEGIÓ DIDÁLVI

É certo que a princípio, ignorantes de qualquer teoria, julgando que não havia método nenhum para se exercitarem, nem quaisquer preceitos dessa arte, alcançavam apenas aquilo de que eram capazes pelo seu engenho e reflexão; porém, depois que ouviram os oradores gregos, conheceram os seus escritos e frequentaram os seus mestres, é incrível como os nossos ficaram inflamados pelo empenho de a aprender.” (*Do Orador*, II.4.14)

## O valor da Oratória



COLEGIÓ DIDÁLVI

“... Proponho agora dizer-vos aquilo que é minha convicção: é que pode não ser uma arte; contudo, nada há de mais ilustre que um orador perfeito. Na verdade, para já não falar da utilidade da oratória, que é soberana em toda a cidade que viva em paz e com liberdade, é tal a fascinação da habilidade oratória que nada de mais aprazível pode ser percebido por ouvidos ou mentes humanas.” (*Do Orador*, II.8-9.33.35)

“Que plenitude superior à do discurso recheado de toda a espécie de conhecimentos? Não há assunto que não seja pertença do orador, desde que se exponha com elegância e gravidade.” (*Do Orador*, II.8-9.33.35)

## Formação do orador (*Do Orador*, 134.158-159)



COLEGIÓ DIDÁLVI

- Ler os poetas;
- Conhecer a história;
- Seleccionar e folhear os mestres e escritores das artes liberais;
- Saber argumentar em sentidos opostos;
- Aprender a fundo o direito civil;
- Conhecer as leis;
- Compreender toda a antiguidade, as tradições senatoriais, a constituição; do Estado, o direito dos nossos aliados, tratados, convenções, os interesses do nosso domínio;
- Colher, dentro de todos os campos da cortesia, a graça dos ditos de espirito, com a qual deve polvilhar-se todo o discurso, como se fosse um sal.

## O perfeito orador



- Dominar o conhecimento de variados assuntos;
- Devem conhecer-se a fundo todas as paixões da alma;
- Prontidão e concisão na réplica e no ataque .

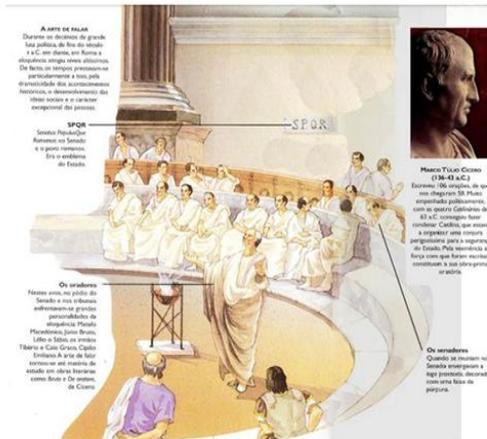
(Do Orador, 15.17)

“Pelo menos na minha opinião, ninguém poderá ser um orador que mereça todos os louvores, se não tiver alcançado o conhecimento de todas as matérias e disciplinas importantes. Pois é dessa cultura geral que deve florescer e emanar o discurso, que, se não tiver um fundo de conhecimentos assimilados, será um articular de palavras vãs e quase pueril.”  
(Do Orador I. 6.20)



## Declamations

- Espécie de conferências ou desenvolvimentos orais de determinados temas.
- Temas convencionais e inverosímeis, de tom afetado e falso



Anexo 3:  
 Texto “Origem e educação de Cícero”

3



O orador: o político e o forense – As profissões  
 De populi romani negotiis

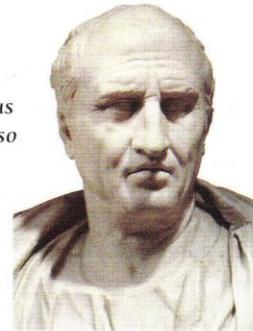
138

**T** — Origem e educação de Cícero

Texto

Urbis  
 oritur de lat  
 et scruis

Marcus Tullius Cicerō, equestri genēre, Arpīni natus est. Ex eius auis unus uerrūcam in extrēmo naso sitam habūit, cicēris grano similem: inde cognōmen Cicerōnis genti inditum. Quum id Marco Tullio a nonnullis probro uerteretur: “Dabo opēram, inquit, ut istud cognōmen nobilissimōrum nomīnum splendōrem uincat.” Tullius Cicerō, adulescens, eloquentiam et libertātem suam aduersus Syllānos ostendit. Chrysogōnum quemdam, Syllae libertum, acriter insectatus est, quod, dictatoris potentia fretus, in bona ciuū inuadēbat. Ex quo ueritus inuidiam, Cicerō Athenas petiuit, ubi Antiōchum philosophum studiōse audiuit. Inde eloquentiae gratia Rhodum se contulit, ubi Molōne rhetore, tum dissertissimo, magistro usus est. Qui cum Cicerōnem dicentem audiisset, fleuisse dicitur, quod praeuideret per hunc Graecos a Romānis ingenii et eloquentiae laude superatum iri. Romam reuersus quaestor in Sicilia fuit. Nullius uero quaestura aut gratior, aut clarior fuit.



Cícero, Roma, museu do Capitólio.

Lhomond, De Viris Illustribus Urbis Romae, LXII

**V**

Vocabulário

auus, -i, m.	> avô, antepassado (não confundir com <i>auis</i> , -is)
cicer, -eris, n.	> grão-de-bico
indo, -is, -ere, indidi, inditum	> aplicar, pôr
probrum, -i, n.	> infâmia, vergonha, ironia
insector, -aris, -ari, -atus sum	> perseguir encarniçadamente
fretus, -a, -um	> apoiado, contando com
ex quo ueritus inuidiam	> receando o ódio daquele
petiuit	> dirigiu-se a...
dissertus (ou disertus), -a, -um	> eloquente
superatum iri (inf. futuro passivo)	> haviam de ser superados

N.B.: *uerteretur* está construído com dois dativos – *Marco Tullio* e *probro*. É uma construção semelhante à do verbo *sum* com dois dativos.

## Anexo 4:

### Texto “O que é o teatro épico”

#### 4. Lê o texto que se segue:

#### O que é o teatro épico?

Etimologicamente, épico provém de “épos”, vocábulo grego que significa “a palavra”, “o que se diz” ou “narração”.

Depois da Primeira Guerra Mundial, o termo épico foi frequentemente utilizado na Alemanha por aqueles que pretendiam, na arte, dar relevo à narração.

Em 1924, Piscator<sup>1</sup> leva à cena em Berlim uma peça que o programa anunciava como “drama épico”: a acção era interrompida por processos descritivos ou explicativos tais como filmes, projecções, discursos para o público, cartazes com títulos ou comentários, etc.

Brecht<sup>2</sup>, na esteira de Piscator, adoptou facilmente o termo “épico” tanto mais que este lhe permitia contestar a distinção aristotélica teatro-epopeia. Em consequência disso, “teatro épico” designa normalmente o conjunto da teoria e práticas brechtianas.

Esta teoria fundamenta-se numa análise marxista dos diferentes componentes do teatro e das suas relações com a sociedade: o espectador deve ser “produtivo” desempenhar um papel activo na representação teatral. O autor, o encenador, o decorador e os actores não podem fazer-lhe imposições nem mergulhá-lo numa espécie de passividade hipnótica.

É preciso fazer apelo ao espírito crítico e capacidade de julgamento do público incitando-o a tomar decisões sociais.

Segundo Brecht, o teatro tem por missão ajudar a transformar um mundo em mudança de acordo com relações fundamentais de produção.

O teatro épico pretende representar o mundo e o homem em constante evolução de acordo com as relações sociais. Esta perspectiva marxista obriga a uma nova atitude face às peças antigas, a uma nova concepção de utilização do texto, da música, dos adereços e do novo tipo de jogo que se designou por “distanciação”.

A oposição entre teatro “tradicional”, “clássico”, “dramático” ou “aristotélico” e o “moderno”, “épico” ou “brechtiano” dá-se, não quanto aos meios utilizados que o próprio Brecht reconhece serem semelhantes, mas em relação aos fins que pretendem atingir. (...)

José António Camelo e Maria Helena Pecante, in “O Juden” de Bernardo Santareno – Subsídios de leitura, 3.ª ed., Porto Editora

1. *Piscator* (1893-1969): Tendo trabalhado como actor e director, Erwin Piscator concebia o acto teatral como instrumento de acção política. Nas suas montagens teatrais utilizava recursos como filmes e dispositivos ópticos, acústicos e mecânicos. Essas montagens constituíram fonte de inspiração para o teatro épico de Bertolt Brecht.

2. *Brecht* (1898-1956): Escritor e dramaturgo alemão. Vê-se obrigado a fugir da Alemanha em 1933, após escrever a “Lenda do Soldado Morto”, obra pacifista que provoca a sua perseguição pelos nazis. Além de dramaturgo, Bertolt Brecht é um importante teórico teatral. Nos seus “Estudos sobre Teatro” expõe a sua concepção cénica, baseada na necessidade de estabelecer uma distância entre o espectador e as personagens, a fim de que o ponto de vista crítico do autor desperte no espectador uma tomada de consciência. Destaca-se também na poesia de forte conteúdo social.

4.1. Assinala, no texto de Sttau Monteiro, algumas das características próprias do teatro “épico” ou “brechtiano”.

## **Anexo 5:**

### **Textos “ O tempo da história” e o “O Tempo da escrita”**

#### **O tempo da história – inícios do século XIX:**

Portugal do século XIX, governado por um Conselho de Regência, constituído, entre outras, por personalidades representativas do clero, da nobreza e da magistratura, em virtude de a família real se encontrar refugiada no Brasil. No país pairava um descontentamento geral, nomeadamente: a nível político – a ausência do rei impossibilitava um controlo governativo da regência que, embora recebesse diretrizes do Brasil, exercia um poder absoluto opressivo; a nível económico – uma enorme soma de dinheiro confluía para o Brasil, o que acarretava sérios problemas financeiros na metrópole; a nível social – entre as classes privilegiadas e o povo havia uma acentuada disparidade de oportunidades e regalias; a nível ideológico – ideias de revolta contra a junta governativa e a miséria crescente proliferavam entre os que se sentiam explorados e oprimidos.

Perante este estado de coisas, gerou-se um clima de insatisfação e agitação generalizado, que levou à tentativa de consciencialização política dos problemas da nação. Pretendia-se outra forma de governo, com base numa Constituição em conformidade com os ideais liberais, que libertasse o povo do jugo religioso, político e militar cujas medidas opressivas eram cada vez mais tirânicas. A rebelião de 1817, a qual Gomes Freire de Andrade foi acusado de encabeçar, constituiu uma das primeiras manifestações dos movimentos liberais.

Por conseguinte, as classes dominadoras exerciam uma política de repressão junto daqueles que defendiam ideias liberais contra o regime absolutista vigente e, como tal, procuravam impedir aglomerações e manifestações declaradas e/ou secretas, de modo a inibir eventuais revoltas em massa, que colocariam em perigo a segurança nacional. Foi, então, criado um clima de medo pelas forças militares e policiais, que organizaram mecanismos de vigilância a partir de delatores que, sem escrúpulos e a troco de favores, denunciavam pessoas até da própria classe. Por esta via foi Beresford informado da existência de uma conspiração entre oficiais portugueses, que preconizava a libertação das amarras do domínio britânico e a constituição de um governo mais liberal. O militar inglês advertiu os restantes membros do governo sobre a suposta conjura, de que resultou a decisão unânime de condenar todos os implicados na conspiração. O processo de condenação dos “traidores” foi conduzido de forma ambígua, sendo irrelevante se, de facto, eram culpados ou inocentes das acusações.

A conspiração de 1817 foi, assim, abafada com a execução do general Gomes Freire de Andrade e demais envolvidos e acusados de maquinar contra Beresford, o governo e as instituições em vigor. Contudo, a tirania dos governantes inflexíveis contribuiu para consciencializar os opositores ao regime de que era impossível operar qualquer modificação na sociedade de forma pacífica, pelo que aquela acabou por servir de estímulo a futuras rebeliões, das quais resultou, dezassete anos mais tarde, o triunfo do liberalismo com a Convenção de Évora-Monte, em 1834.

AMARO, A. (2009). *Português*, edições ASA, pp. 172 – 174.

## **O tempo da escrita – século XX (1961):**

Nos anos 60 vigorava o regime ditatorial salazarista – o Estado Novo, apoiado pela Igreja (a que não é alheia a grande amizade entre Salazar e o cardeal Cerejeira) e pelas classes privilegiadas. O povo explorado e reprimido vivia na miséria e no obscurantismo, decorrente do analfabetismo generalizado.

O fosso entre os mais favorecidos e os pobres era cada vez mais acentuado, pelo que se deu, por esta altura, um aumento substancial da emigração para os países europeus, onde se procurava encontrar as condições sociais e económicas que a conjuntura da pátria de então impossibilitava.

Saliente-se que a candidatura de Humberto Delgado pela oposição às presidenciais, em 1958, constituía uma esperança de mudança para um regime mais permissivo e democrático. No entanto, estas eleições foram um logro: Humberto Delgado acabou por ser demitido das forças armadas, vendo-se mesmo obrigado a exilar-se. Em 1965, foi assassinado pela PIDE - Polícia Internacional e de Defesa do Estado - junto à fronteira portuguesa, mas em território espanhol.

Vivia-se, então, na época conturbada, assinalada pelo início da guerra colonial em Angola (1961), por diversas contestações internas, nomeadamente, greves, movimentos estudantis e de opinião organizados contra o poder instituído dos quais se destacaram o grupo dos “católicos progressistas”; bem como a oposição de intelectuais ao salazarismo que procurava fazer-se ouvir no que respeita às eleições livres e democráticas. Esta agitação generalizada era, pois, o

resultado de uma insatisfação geral a nível político, económico e social, que o governo ditatorial autoritário de Salazar procurava a todo o custo travar não só por intermédio das forças policiais - que perseguiram os prevaricadores -, como através da Censura que coartava a liberdade de expressão.

A PIDE foi responsável pela perseguição, prisão e, até mesmo, tortura aos que se opunham ao regime totalitário evitando, assim, motins, ao mesmo tempo que gerava um clima de medo que visava silenciar as pessoas. O seu modo de atuação era, muitas vezes, insidioso, servindo-se mesmo de “bufos” que, em troca de favores de vária índole, denunciavam eventuais suspeitos de pôr em causa a estabilidade social.

A Censura, instaurada por volta de 1926, controlava o discurso de imprensa e, a partir de 1936, estendeu-se à circulação de livros e à representação de espetáculos suscetíveis de perturbar a ordem pública, pelo que nenhum texto era publicado nem espetáculo exibido sem antes ser sujeito a um exame inquisitorial, que tanto podia suprimir apenas partes do texto/espetáculo como proibir a sua publicação/exibição.

AMARO, A. (2009). *Português*, edições ASA, pp. 174 e 175.



**Anexo 6:**  
**Tabela do tempo da história e da escrita**

	Tempo da história	Tempo da escrita
<b>Época</b>		
<b>Regime político</b>		
<b>Classes dominadoras</b>		
<b>Situação económica do país</b>		
<b>Povo</b>		
<b>Ambiente Social</b>		
<b>Organismos de apoio ao poder</b>		

## **Anexo 7:** **Textos sobre as personagens**

### **BERESFORD**

Na peça *Felizmente Há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro, Beresford demonstra ser poderoso, mercenário, interesseiro, calculista, trocista, sarcástico.

O marechal Beresford teme ser substituído pelo General Gomes Freire de Andrade e perder privilégios, quer ao nível dos poderes que exerce, quer do elevado salário que auferre pelos seus serviços de comandante do exército português.



Beresford revela-se ainda um homem de acção, de carácter autoritário, intolerante e pragmático não só assume, sem qualquer remorso ou inquietação moral, como o faz com uma frieza sarcástica e calculista.

Na peça *Felizmente Há Luar!*, faz-se um retrato implacável do poder autocrático, o qual, no contexto sociopolítico em que a peça é escrita, de imediato evoca a ditadura salazarista, de igual modo alicerçada na mediocridade e perseguindo arbitrariamente as personalidades que se evidenciavam pela inteligência, competência e coerência moral.

A personagem Beresford representa, de forma exemplar, esse poder autocrático, chamando a si a arbitrariedade e o cinismo com que os ditadores exercem o poder, orientando a procura do nome do chefe da conjura, não com base em factos incriminatórios, mas segundo o que lhes convenha a eles, aos governantes, para se manterem no poder. Juntamente com o marechal, D. Miguel completa este retrato do poder ditatorial, evidenciando o medo que a personagem tem do confronto democrático e do possível aparecimento de líderes populares, pela ameaça que constituiriam ao seu poder. É assim que o general Gomes Freire de Andrade é escolhido para ser acusado de chefe da conjura, apesar de não haver, como explicita Corvo, qualquer prova contra ele.

Ao considerar Gomes Freire como "*inimigo natural*" da Regência do país, Beresford deixa entender que esta só pode subsistir rodeada de mediocridade, isto é, as pessoas com qualidades morais, intelectuais e sociais constituem uma ameaça para o governo.

#### **D. MIGUEL PEREIRA FORJAZ**

Militar português, 9.º Conde da Feira, nascido a 1 de Novembro de 1769 e falecido a 6 de Novembro de 1827, entrou para o exército em 1785, como cadete no Regimento de Peniche. Promovido a alferes em 1787, a capitão em 1791 e a major em 1793, tornou-se ajudante de ordens do general Forbes, combatendo no Rossilhão e na Catalunha. Em 1800, foi nomeado governador e capitão-general do Pará, Brasil, (para onde não chegou a partir). Em 1808 foi promovido a marechal de campo e em 1812 a tenente general.



Apoiou Beresford na reorganização do exército português, embora assumindo posições cada vez mais críticas sobre a influência do general britânico.

Luís de Sttau Monteiro fez de D. Miguel Forjaz personagem na sua peça de teatro *Felizmente Há Luar!*. Primo de Gomes Freire, é um governante prepotente, assustado com transformações que não deseja, corrompido pelo poder, vingativo, frio, desumano, calculista. Inteiramente dedicado aos seus ideais, D. Miguel assume como missão o combate por um modelo de sociedade à luz dos valores do patriotismo e da noção de Estado, assente nos pilares tradicionais da monarquia absolutista; da defesa de uma sociedade estratificada, com papéis sociais distintos; da recusa de uma sociedade regida por princípios como liberdade e igualdade; da conceção de um poder político autocrático.

Representante da Nobreza na Regência, assume o papel principal na acusação do General Gomes Freire, pois receia que o prestígio, inteligência e capacidade deste lhe retirem a projeção a que está habituado e coloquem em causa o seu lugar na Regência.

#### **GOMES FREIRE DE ANDRADE**

General português nascido em 1757, em Viena, e falecido em 1817, enforcado, em Lisboa. Seguiu a vida militar depois de ter vindo para Portugal, aos 24 anos. Combateu em Argel (1784), na Rússia (1788), na Guerra do Rossilhão (1790), na Guerra das Laranjas (1801) e na Guerra Peninsular, só deixando a carreira das armas após a derrota de Napoleão em 1814. Ligado aos ideais progressistas e membro da Maçonaria, foi acusado de participar na conspiração de 1817, o que lhe valeu a prisão e a forca nesse mesmo ano. Surge



como personagem na peça de Luís de Sttau Monteiro *Felizmente Há Luar!* (1961).

Trata-se de uma personalidade carismática e de prestígio, admirada pelo povo, idolatrado pelo povo, mártir das injustiças políticas. Opõe-se à presença inglesa em Portugal e à ausência do rei.

## **MATILDE DE MELO**

Personagem da obra *Felizmente Há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro, Matilde de Melo é a mulher do General Gomes Freire d'Andrade, condenado à morte na sequência de uma suposta conspiração contra D. Miguel. Figura trágica, Matilde, mulher de meia-idade, vestida de negro e desgrenhada, que tenta desesperadamente, pelo seu discurso, salvar o seu homem, assume-se como voz da consciência e da revolta contra a injustiça humana. Adota sem temor a coragem de desafiar o Estado, política, social e religiosamente corrompido, nela se concentrando toda a força dramática da peça e por ela canalizando a voz de um autor que, sob o motivo histórico, visa criticar um presente (a ditadura salazarista) em tudo paralelo àqueles anos conturbados que precederam o fim do antigo regime.

## **PRINCIPAL SOUSA**

Conhecido por Principal Sousa, D. José António de Meneses e Sousa Coutinho, durante a ausência do Rei D. João VI, no Brasil, fez parte da Regência do Reino até ao pronunciamento de 24 de agosto de 1820. Era irmão do Ministro do Rei.

Representante do Clero na Regência com D. Miguel Forjaz e com o General Beresford, o Principal Sousa reconhece que Portugal necessitava do regresso do Rei.

Na peça *Felizmente Há Luar!*, que realça o movimento revolucionário de 1817, o Principal Sousa é um fanático, corrompido pelo poder eclesiástico, que odeia os Franceses. Medroso, cobarde, egoísta, interesseiro e fanático.



## **VICENTE**

Voz discordante - opõe-se aos outros membros do povo; argumenta contra Gomes Freire; tenta destruir as esperanças dos populares.

Consciência das injustiças sociais: conhece bem a realidade social da classe a que pertence.

Agressividade: insulta os populares que apoiam Gomes Freire. O tom da sua voz é marcado pela excitação e pelo sarcasmo. Renega as suas origens. Age, movido por interesses pessoais. Trai membros da sua classe social.

Demagogo, sarcástico, falso humanitarista movido pelo interesse da recompensa material, hipócrita, despreza a origem e o seu passado. É capaz de recorrer à traição para ser promovido, socialmente.



## **SOUSA FALCÃO**

Amigo dedicado de Matilde e defensor de Gomes Freire, íntegro, justo, filantropo, revoltado, sofre com Matilde, assume os mesmos ideais de justiça e de liberdade, mas não teve a coragem do General.



## **MORAIS SARMENTO**

Capitão do exército, ex-membro da Maçonaria, traidor, preocupado com a opinião alheia, desonesto, corrupto, delator, interesseiro, ambicioso e oportunista.



## **MANUEL**

Representa o povo e assume algum protagonismo por dar início aos 2 atos.

Denuncia a opressão a que o povo tem estado sujeito e a incapacidade de conseguir a libertação e sair da miséria em que se encontra. É irónico.



## **CORVO**

Capitão do exército, mau oficial, ignorante, ex-maçon, traidor, desonesto, corrupto, denunciante e interesseiro.

**Anexo 8:**  
**Tabela das personagens**

## Ficha de Português

Completa o quadro que se segue, identificando as personagens de acordo com as características referidas.

Herói virtual, líder carismático, lutador, grão-mestre da maçonaria, estrangeirado, lúcido, inteligente, idolatrado pelo povo, justo, íntegro, leal, franco, entusiasta de causas nobres, mártir das injustiças políticas.	
Corajosa, lutadora, altruísta, revoltada, insubmissa, determinada, convicta.	
Amigo dedicado de Matilde e Gomes Freire, defensor de Gomes Freire, íntegro, justo, filantropo, revoltado.	
Governador do reino, defensor do Absolutismo, medroso, cobarde, egoísta, interesseiro.	
Representante do poder militar britânico, comandante do exército português, governador do reino, interesseiro, egoísta, oportunista, provocador, altivo, indigno, mercenário, imoral.	
Delator, hipócrita, ambicioso, sem caráter, oportunista, corrupto, adulator, traidor do povo, classe a que pertence.	
Subservientes, adutores, hipócritas, corruptos, parciais.	
Capitão do exército, mau oficial, ignorante, pedreiro-livre (ex-maçom), traidor, desonesto, corrupto, denunciante, interesseiro, oportunista.	
Capitão do exército, ex-membro da maçonaria, traidor, preocupado com a opinião alheia, desonesto, corrupto, delator, interesseiro, ambicioso, oportunista.	
Pobre, popular consciente, crítico, irónico.	
Popular consciente, solidária, perspicaz, astuta.	
Inicialmente, revela-se íntegro, justo, defensor de Gomes Freire, mas aquando da prisão do general, também se mostra indiferente à dor de Matilde de Melo.	

## Anexo 9:

### Estrutura interna de *Felizmente Há Luar!*

#### MANUEL

Que posso eu fazer? Sim: que posso eu fazer?

(...)

A pergunta é acompanhada dum gesto que revela a impotência da personagem perante o problema em causa. O público tem de entender, logo de entrada, que tudo o que se vai passar no palco tem um significado preciso. Mais que os gestos, as palavras e o cenário são apenas elementos duma linguagem a que tem de adaptar-se.

Vê-se a gente livre dos Franceses, e zás!, cai na mão dos ingleses!

E agora? Se acabamos com os Ingleses, ficamos na mão dos reis do Rossio...

Entre os três o diabo que escolha...

(...)

Ao dizer isto, a personagem está quase de costas para os espetadores. Esta posição é deliberada. Pretende-se criar desde já, no público, a consciência de que ninguém, no decorrer desta peça, vai esboçar um gesto para o cativar ou para acamaradar com ele (...).

Deus todo-poderoso para a frente... Deus todo-poderoso para trás...

Sua Majestade para a esquerda... Sua Majestade para a direita...

(...)

Muda de tom de voz. Está a imitar, com sarcasmo, alguém que se não sabe quem seja. Entende-se, todavia, que a personagem se refere ao ambiente político da época.

E enquanto eles andam para trás e para a frente, para a esquerda e para a direita, nós não passamos do mesmo sítio!

(...)

Volta ao seu tom de voz habitual.

*(Avança e detém-se junto duma mulher ainda nova,  
que dorme no chão coberta por uma saca).*

A Rita dorme. A que horas chegou ela?

A pergunta não é dirigida a ninguém.

*(in Felizmente há luar!, pp. 15 e 16)*

#### ANTIGO SOLDADO

Estas cantigas são inventadas no regimento de Freire d'Andrade são cantadas com o estilo de lá ré ó liberdade.

(...)

Em Campo d'Ourique – já lá vão mais de dez anos -, quando eu era soldado no regimento de Gomes Freire....

Aqui onde me veem já andei nas guerras...

Em tom de quem evoca o passado com saudade.

*(in Felizmente há luar!, pp. 18 e 19)*

#### D. MIGUEL

Conhece-lhes os nomes?

**VICENTE**

Só de sete, senhor.

**D. MIGUEL**

*(Para Vicente)*

Está bem. Continue.

(...)

A questão que temos de resolver, Excelência é, portanto, bem simples. Consiste apenas em chegarmos a acordo acerca da pessoa que mais nos convém que tenha sido o chefe da conjura.

**PRINCIPAL SOUSA**

Não me agrada a condenação dum inocente.

**BERESFORD**

Está nas mãos, Reverência, evitar que seja condenado um inocente...

*(in Felizmente há luar!, p. 61)*

**BERESFORD**

Já que temos ocasião de crucificar alguém, que escolhamos a quem valha a pena crucificar...

Pensou em alguém, Excelência?

*(in Felizmente há luar!, p. 70)*

**CORVO**

Mas, senhores, nada prova que o general seja o chefe da conjura.

Tudo o que se diz pode não passar de um boato...

*(in Felizmente há luar!, p. 72)*

**PRINCIPAL SOUSA**

Meus filhos, meus filhos, a Pátria está em perigo! Os inimigos de Deus preparam, na sombra, a ruína dos vossos lares, a violação das vossas filhas, a morte d'el-rei!

**D. MIGUEL**

Portugueses: a hora não é para contemplações!

Sacrifiquemos tudo, mesmo as nossas consciências, no altar da Pátria.

Os tambores entram em fanfarra e o palco enche-se de soldados.

**PRINCIPAL SOUSA**

Morte aos inimigos de Cristo!

**D. MIGUEL**

Morte ao traidor Gomes Freire d'Andrade

(...)

(in *Felizmente há luar!*, p. 74)

### **MATILDE**

Ensina-se-lhes que sejam valentes, para um dia virem a ser julgados por covardes!  
Ensina-se-lhes que sejam justos, para viverem num Mundo em que reina a injustiça!  
Ensina-se-lhes que sejam leais, para que a lealdade, um dia, os leve à forca!

Está a falar sozinha. Já o estava, possivelmente, antes de surgir no palco.

(...)

[ao meu filho] havia de fazer dele um homem de bem,  
desses que vão ao teatro e a tudo assistem, com sorrisos alarves,  
fingindo nada terem a ver com o que se passa em cena!

Fala com rancor.

(...)

Havia de lhe ensinar a mentir, a cuidar, mais do fato que  
da consciência e da bolsa do que da alma.

Fala com determinação. Está a tentar convencer-se a si mesma.

(...)

[...] Havia de morrer de velhice e de gordura, com a consciência tranquila e o peito a abarrotar  
de medalhas!

(in *Felizmente há luar!*, pp. 83 e 84)

### **BERESFORD**

(...)

Vem, então, pedir-me clemência?

O facto de ser procurado por Matilde diverte o marechal.

### **MATILDE**

(...)

Que me importa, a mim, que o rei seja tirano e o país miserável e mal governado?  
Que importa que as cadeias estejam cheias, o exército por pagar e o povo a morrer de fome?

(...)

(in *Felizmente há luar!*, pp. 93 e 94)

### **MATILDE**

... Isto é o fim, António...

Aceitou o inevitável.

### **SOUSA FALCÃO**

É o fim... quando virmos, lá em baixo, o clarão da fogueira, já ele morreu...

### **MATILDE**

O clarão da fogueira! (...)

(in *Felizmente há luar!*, p. 137)

## **Anexo 10:**

### **Orientações para a produção escrita**

“Quem é mais feliz: o que luta por uma vida digna e acaba na forca, ou o que vive em paz com a sua inconsciência e acaba respeitado por todos?”

(in *Felizmente Há Luar!* Luís de Sttau Monteiro, Porto, Areal Editores. pág. 83)

Num texto de carácter argumentativo, manifesta a tua posição face à questão que é colocada. Mobiliza, na construção do teu texto, os conhecimentos que já tens sobre a obra *Felizmente Há Luar!*

### **Passos a seguir na realização do trabalho**

1. Relê as várias notas tomadas nas aulas dedicadas à obra *Felizmente Há Luar!* e seleciona os aspetos que são relevantes para dar resposta à questão que lhe é colocada.
2. Elabora um plano do texto que vai construir. Preenche a grelha em anexo, considerando:
  - a) os aspetos introdutórios;
  - b) os diferentes tópicos a tratar no desenvolvimento do tema (aspetos principais e acessórios);
  - c) a conclusão.
3. Relê novamente o plano, verifica a pertinência dos aspetos considerados e pensa a forma como os irás ordenar.
4. Inicia a redação do texto, tendo em atenção o modo como articulas os diferentes parágrafos e as frases dentro de cada um deles.
5. Revê o texto. Corrige os erros de diferente natureza que encontrares.
6. Confronta o texto escrito com o plano previamente elaborado e vê se corresponde ao que pretendias. Caso consideres que tal não se verifica, regista, numa nota à parte, aquilo que não conseguiste concretizar.

**Anexo 11:**  
**Plano do texto**

<b>Introdução</b>	
<b>Desenvolvimento</b>	
Tópicos principais – informação importante	Aspetos particulares – detalhes, exemplos, informação acessória
<b>Conclusão</b>	

Nota de correção

--



## GRELHA DE AVALIAÇÃO

# PLANIFICAÇÃO

	Forma do plano	Aspetos referidos				Como se interligam os aspetos principais com os particulares?	Os aspetos referidos aproximam-se ou distanciam-se das fontes disponibilizadas?
		Aspetos referidos na introdução	Aspetos referidos na conclusão	Tópicos principais	Aspetos particulares		
<b>Aluno 1</b>	- Texto	- A felicidade.	- O motivo por que cada um deve ser feliz.	- A busca da justiça e da dignidade; as consequências desta procura: positivas/negativas. - Luta pelos interesses e não pelo que é justo.	- Referência à obra Felizmente Há Luar!: general Gomes Freire de Andrade; Vicente.	- Os aspetos particulares surgem como justificação da opinião pessoal referida nos aspetos principais.	- Os aspetos particulares aproximam-se das fontes disponibilizadas, o mesmo não acontece com os principais (opinião pessoal).
<b>Aluno 2</b>	- Tópicos breves.	- Felicidade.	- Como viver a vida.	- Felicidade.	- Citação de uma fala de Matilde	- A citação referida nos aspetos particulares surge como justificação do conceito de felicidade.	- Distanciam-se.
<b>Aluno 3</b>	- Introdução e Conclusão em forma de texto. - Desenvolvimento em tópicos breves.	- Apresentação da tese: é mais feliz quem luta por uma vida digna e acaba na forca.	- Opinião pessoal sobre a felicidade	- Argumentos e exemplos.	- Exemplos e informação acessória.	- Os aspetos particulares surgem como justificação da opinião pessoal referida nos aspetos principais.	Os aspetos particulares aproximam-se das fontes disponibilizadas, o mesmo não acontece com os principais (opinião pessoal).

# Textualização

	Realizou o texto?	O texto realizado aproxima-se do plano?	Seguiu a ordem do plano?	Articulação entre os diferentes parágrafos e frases
<b>Aluno 1</b>	- Sim.	- Aproxima-se na introdução e na conclusão; - Os aspetos principais referidos no plano não surgem no texto.	- Inversão da ordem dos aspetos particulares.	- Uso do conector: por outro lado.
<b>Aluno 2</b>	- Sim.	- Cópia do plano.	- Cópia do plano.	- Uso dos conectores: exemplificando, por exemplo.
<b>Aluno 3</b>	- Sim.	- O texto centra-se nas personagens, aspeto que não é referido no plano.	- Sim.	- Uso do conector: por outro lado.



**Anexo 13:**  
**Questionário**

Este inquérito destina-se a recolher informações acerca da escrita e do processo de escrita. As respostas serão estudadas e interpretadas estatisticamente. Os dados recolhidos são absolutamente confidenciais. Pede-se que respondas de forma sincera.

**Dados pessoais**

Idade \_\_\_\_\_ Sexo:  Masculino  Feminino

1. Numa das últimas aulas foi solicitada a produção de um texto de carácter argumentativo, tendo sido fornecido um conjunto de orientações para a realização da tarefa. Essas orientações implicaram alterações na tua forma habitual de escrever?

Sim

Não

Se sim, como?

2. Das várias orientações dadas qual ou quais consideraste mais úteis para a realização do trabalho? Porquê?

3. Em termos gerais, consideras que a realização desta tarefa de produção escrita foi mais fácil ou mais difícil do que a realização de tarefas de escrita que normalmente são propostas? Justifica a tua resposta.

Grata pela tua colaboração!