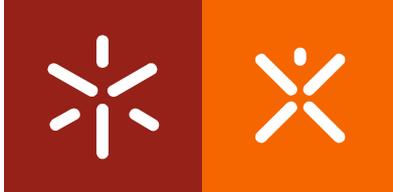




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sofia Almeida Silva

**O papel do texto literário no processo de
ensino-aprendizagem da língua materna**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Sofia Almeida Silva

O papel do texto literário no processo de ensino-aprendizagem da língua materna

Relatório de Estágio

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

Trabalho realizado sob orientação do

Professor Doutor António Carvalho da Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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



Atribuição
CC BY

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

AGRADECIMENTOS

Terminada mais uma etapa do meu percurso académico, não poderia deixar de agradecer a todos os que me acompanharam nesta fase.

Ao Professor Doutor António Carvalho da Silva pelo apoio e dedicação ao longo deste tempo e principalmente na concretização deste relatório.

Ao Agrupamento de Escolas onde estagiei por me possibilitar a realização do estágio curricular e principalmente à Professora Helena Domingues por me ter acompanhado ao longo de todo o ano letivo.

Aos meus pais por sempre me terem dado liberdade para seguir os meus sonhos. Pelo amor, carinho, atenção, entrega e força que me deram nos momentos em que pensei não ser capaz. Por todo o orgulho que demonstraram ao longo deste caminho e por todos os esforços concretizados para que nada fracassasse. Esta conquista não é meramente minha, mas também vossa. Obrigada por terem feito de mim uma pessoa melhor.

À minha irmã que sempre foi o meu maior suporte ao longo destes anos, o meu porto de abrigo, a minha melhor amiga. A pessoa que me levanta todos os dias mais um pouco e demonstra que sou capaz. Uma força da natureza que eu admiro e tomo como exemplo. O meu maior obrigada por nunca me teres largado a mão.

Obrigada também à minha avó pelo apoio que me deu, carinho e disponibilidade em ajudar sempre que me senti perdida.

Aos amigos de Coimbra e do Minho que conheci e fizeram parte das melhores recordações destes últimos anos. Tornaram este percurso inesquecível.

Um agradecimento especial também à minha colega de estágio que me acompanhou desde o início desta etapa, até ao final. Mais que colega, uma amiga a quem estou eternamente grata. Joana e Sofia, as melhores amigas que levo de Coimbra e Sam, o melhor amigo que levo do Minho, obrigada por todos estes anos e por terem estado sempre comigo.

Ainda um grande agradecimento ao Doutor João Vedor que me mostrou desde o primeiro dia que o futuro apenas depende de nós próprios e me ajudou a tomar as melhores decisões.

Por último, mas não menos importante, um especial agradecimento ao meu incentivo destes últimos tempos. Luís, o meu namorado, a pessoa que me mostrou que desistir embora fosse o caminho mais fácil, não era o mais adequado. Obrigada por toda a confiança, auxílio e carinho demonstrado.

O meu maior obrigada a todos o que me acompanharam e fizeram parte deste percurso.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

O papel do texto literário no processo de ensino-aprendizagem da língua materna

RESUMO

O presente texto refere-se ao estágio realizado ao longo do ano de 2021/2022, junto de duas turmas do Ensino Básico, uma de 8.º e outra de 9.º ano, numa escola bracarense.

O que se pretendeu ao longo do estágio foi desenvolver atividades e promover estratégias de ensino que favorecessem o ensino da língua e novas aprendizagens, tendo por base os domínios do ensino da língua materna.

Este relatório divide-se em dois capítulos, em que o primeiro revela uma componente de investigação feita junto das turmas, seguindo-se os dados obtidos. Já no segundo expõe-se a prática desenvolvida ao longo do ano letivo, sobretudo após a fase de observação das turmas.

Tal como indica o título “O papel do texto literário no processo de ensino-aprendizagem da língua materna”, as atividades desenvolvidas recaíram sobre o texto literário, sendo este o ponto de partida para as atividades realizadas nos vários domínios.

O conteúdo a apresentar tem a ver com os diversos domínios do Português, nomeadamente a educação literária, a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática. O objetivo era desenvolver estratégias de ensino que visassem a aprendizagem do aluno. Para a educação literária, abordaram-se textos dos géneros narrativo, dramático e poético. Para além dos textos, estudaram-se os respetivos autores, períodos históricos e técnicas literárias, melhorando a compreensão das características da literatura e do que a distingue de textos não literários.

Quanto à prática de escrita com base nos textos literários estudados, aprofundou-se o modelo da planificação, redação e revisão defendido por Flower & Hayes (1981). Partindo deste modelo, os alunos escreveram textos em que tivessem de passar por estas três fases.

Seguiu-se Giasson (1993), com o modelo de compreensão na leitura, e em que foram executadas atividades de pré-leitura, seguindo-se a compreensão do texto e a realização de questionários escritos ou orais sobre o mesmo.

Na oralidade, promoveu-se o discurso oral formal, aumentando a segurança e o conforto de comunicar em público. Realizaram-se ainda atividades de compreensão e de expressão oral.

Por fim, na gramática, procurou-se instruir o aluno para algumas das regras gramaticais que lhes permitissem falar com base no Português padrão e melhorar os restantes domínios, uma vez que o bom conhecimento da gramática melhora as restantes competências.

Palavras-chave: Ensino do Português, língua materna, competências de uso da língua

The role of literary text in the mother tongue teaching-learning process

ABSTRACT

This text refers to the internship held during the 2021/2022 school year with two basic education classes, 8th and 9th grade, in a school in Braga. The focus during the internship was to develop activities and promote teaching strategies that supported language teaching and new learning, based on the domains of mother tongue education.

This report is divided into two chapters. The first chapter refers to a research component conducted in the class, presenting the data collected. The second chapter discusses the practices developed throughout the school year, particularly after the observation phase of the classes.

As the title indicates, "The role of the literary text in the mother tongue teaching-learning process" the activities were centred around literary texts, serving as the starting point for various teaching activities.

The content presented covers various domains of the Portuguese language, including literary education, reading, writing, orality, and grammar. The objective was to develop teaching strategies that facilitated student learning. In literary education, texts of narrative, dramatic, and poetic genres were addressed, along with the respective authors, historical periods, and literary techniques. This improved the students' understanding of the characteristics of literature and its distinction from non-literary texts.

Regarding writing practices based on the literary texts studied, the model of planning, writing, and revision advocated by Flower & Hayes (1981) was investigated. Following this model, students wrote texts and went through these three phases.

Additionally, Giasson's reading comprehension model (1993) was used, involving pre-reading activities, text comprehension, and the completion of written or oral questionnaires about the texts.

In the domain of orality, formal oral speech was promoted to increase students' confidence and comfort in public communication.

Lastly, in grammar, students were instructed in some grammatical rules that would enable them to speak based on standard Portuguese, thereby improving their language skills.

Keywords: Portuguese Language Teaching, mother tongue, language use competencies.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	II
AGRADECIMENTOS	III
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	IV
RESUMO	V
ABSTRACT.....	VI
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	IX
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO E DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	3
1.1. Caracterização do local de estágio	4
1.2. Caracterização das turmas	4
1.3. Início das atividades	5
1.3.1. Introdução e observação da professora estagiária na instituição	5
1.3.1.1. Reuniões de orientação e supervisão.....	5
1.3.2. Avaliação das necessidades	6
1.3.3. O papel da professora estagiária na instituição	11
1.3.3.1 Apresentação do material de avaliação.....	12
CAPÍTULO II - INTERVENÇÕES DESENVOLVIDAS NOS DIFERENTES DOMÍNIOS DO PORTUGUÊS	15
2.0. Apresentação	16
2.1. O perfil do professor no processo de ensino-aprendizagem.....	16
2.2. O modo como estão distribuídos os domínios do Português no manual escolar	17
2.3. Domínio da educação literária na aula de língua.....	19
2.3.1. Educação literária na aula de Português.....	19
2.4. Domínio da escrita.....	22
2.4.1. O que se entende por práticas de escrita.....	22
2.4.2. Como se desenvolve a escrita na aula de língua	24
2.4.3. Relação da escrita com outros domínios do Português	27
2.4.3.1. Relação entre a escrita e a leitura	27
2.4.3.2. Relação entre a escrita e a oralidade.....	27
2.4.3.3. Relação entre a escrita e a gramática.....	28
2.4.3.4. Relação entre a escrita e a educação literária.....	28
2.4.4. Atividades desenvolvidas no quadro da competência de escrita	28

2.5. Domínio da leitura	31
2.5.1. Definição de leitura	31
2.5.2. Características de um leitor competente.....	32
2.5.3. Modelo de compreensão na leitura.....	33
2.5.4. A leitura na aula de língua.....	35
2.5.5. Atividades propostas com base na competência de leitura.....	36
2.6. Em torno do domínio da oralidade	40
2.6.1. Significado de oralidade	40
2.6.2. Usos formais e informais da língua	41
2.6.3. Características da compreensão e da expressão orais	42
2.6.4. A oralidade na escola e na aula de Português.....	43
2.6.5. Atividades do domínio do oral	44
2.7. Domínio do conhecimento explícito da língua	46
2.7.1. Conceito de gramática	46
2.7.2. Competência linguística e competência comunicativa.....	47
2.7.3. O ensino da gramática na aula de Português.....	48
2.7.4. Método da aprendizagem pela descoberta.....	48
2.7.5. Atividades propostas para o domínio da gramática	50
2.8. Conclusão das atividades.....	51
CAPÍTULO III – CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO PROJETO À LUZ DOS SEUS OBJETIVOS...	52
Considerações finais	53
Referências bibliográficas	56
ANEXOS	60

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas à questão “Gostas da disciplina de Português?”

Gráfico 2 – Respostas à questão “Com que frequência costumam ler livros impressos?”

Gráfico 3 – Respostas à questão “Quando lês, quanto tempo dedicas a esta prática?”

Gráfico 4 – Respostas à questão “Por que motivo costumam ler?”

Gráfico 5 – Respostas à questão “Com que frequência costumam escrever de forma voluntária, fora do contexto escolar?”

Gráfico 6 – Respostas à questão “De que forma costumam organizar um texto quando escreves?”

Gráfico 7 – Respostas à questão “Sentem algum desconforto quando realizam atividades de oralidade na sala de aula?”

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Inquérito entregue aos alunos no início do ano letivo

Anexo II – Aula de educação literária: biografia de Bocage

Anexo III – Análise do poema “Magro, olhos verdes, carão moreno”, de Bocage

Anexo IV – Análise formal do poema “Magro, olhos verdes, carão moreno”, de Bocage

Anexo V – Questionário de educação literária sobre o poema “Magro, olhos verdes, carão moreno”, de Bocage

Anexo VI – Atividade de escrita relacionada com a educação literária

Anexo VII – Escrita da página de um diário

Anexo VIII – Escrita de um texto expositivo sobre a personagem “O Judeu” do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente

Anexo IX – Atividade de pré-leitura sobre o texto “Desabafos” do *Diário de Anne Frank*, de Anne Frank

Anexo X – Atividade de pré-leitura sobre a personagem “A Alcoviteira” do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente

Anexo XI – Atividade de escrita que proporcionou a atividade de compreensão do oral

Anexo XII – Atividade de compreensão do oral: opinião sobre a interpretação de Nuno Lopes na leitura do poema “E tudo é possível”

Anexo XIII – Atividade de gramática sobre orações coordenadas

Anexo XIV – Quadros fornecidos aos alunos do 9.º ano sobre as funções sintáticas

Anexo XV – Atividade de gramática sobre funções sintáticas

INTRODUÇÃO

A definição do que é uma aula de Português tende a variar consoante os autores. Para Fonseca & Fonseca (1977), “A aula de português é uma aula de língua, de linguagem e de comunicação”; já para Duarte (2001), o ensino do Português deve tornar os alunos mais livres, autónomos e capazes de usar a língua materna de forma eficaz; Irene Fonseca, citada por Duarte (2001), refere que “enriquecer as possibilidades de expressão linguística do aluno é condição prévia para que ele consiga chegar à expressão livre” (p. 24).

Um dos problemas que se verifica hoje em dia nas aulas de língua é a falta de interesse por parte dos alunos. Existe uma tendência para que a disciplina de língua materna não seja considerada necessária, uma vez que estes já sabem ler e escrever e, por isso, não consideram que exista mais a aprender. É essencial para o ensino-aprendizagem que o professor procure estratégias de ensino que levem o aluno a ter maior curiosidade em aprender e principalmente a gostar daquilo que aprende, sendo necessário quebrar o método de ensino tradicional em que o professor fala incessantemente e o aluno só ouve. O docente precisa tornar o ensino mais dinâmico e apelativo, proporcionando ao aluno uma maior vontade de participar nas aulas.

Num mundo em que as tecnologias sofreram grandes avanços, são poucas as crianças que não passam horas diante de um ecrã. Para que em sala de aula consigam estar com atenção, os docentes precisaram adaptar os seus métodos de ensino, conseguindo cativar o interesse e a atenção destes alunos.

O presente relatório explora alguns métodos de ensino defendidos por vários autores, que foram postos em prática ao longo do ano de estágio. Este documento encontra-se dividido em dois grandes capítulos.

Após as páginas introdutórias, é apresentado o primeiro capítulo intitulado “Contextualização do estágio e das atividades desenvolvidas”. Neste momento é caracterizado o local do estágio e das turmas. Refere-se também o início da atividade e de que forma a professora estagiária desenvolveu exercícios para a turma. É referida a observação feita aos alunos no início do ano letivo e as reuniões de orientação e supervisão realizadas tanto com o orientador da universidade, quanto com a orientadora cooperante.

Ao longo do ano e ainda antes de iniciar a componente prática com as turmas, houve uma avaliação das suas necessidades, de modo a compreender de que forma poderia ser feita a intervenção, sendo este o ponto seguinte do relatório. Por fim, faz-se uma apresentação do material

de avaliação que a professora estagiária utilizou para perceber qual o nível dos alunos relativamente aos domínios do Português.

O capítulo II, denominado “Intervenções desenvolvidas nos diferentes domínios do Português”, começa com uma introdução sobre o que vai ser abordado. De seguida, é feita uma apreciação sobre o perfil do professor no processo de ensino-aprendizagem e o modo como estão distribuídos os domínios do Português (educação literária, escrita, leitura, oralidade e gramática) no manual escolar utilizado ao longo do estágio (*Diálogos 8* e *Diálogos 9*) juntamente com uma breve exposição sobre cada um deles.

Mais à frente, apresentam-se as atividades realizadas ao longo do ano letivo 2021/2022 que seguem a mesma ordem para todos os domínios. Primeiro, é exposta a teoria e no final são apresentadas duas atividades, uma realizada com o 8.º e outra com o 9.º ano. Em cada atividade, é explicado o modelo e o autor seguido para a sua realização, seguindo-se uma justificação da escolha e terminando com uma apreciação crítica. Este capítulo encerra com uma breve conclusão das atividades, em que se apresenta uma síntese do trabalho apresentado ao longo do documento.

O presente relatório termina então com uma conclusão sobre todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo 2021/2022, fazendo-se uma apreciação crítica sobre as atividades desenvolvidas junto dos alunos.

Como indica o título “O papel do texto literário no processo de ensino-aprendizagem da língua materna”, as atividades recaíram na totalidade em textos literários. Estes têm um papel fundamental no ensino da língua pois, através da literatura, os autores refletem nos textos emoções, ideias, pensamentos que enriquecem a experiência dos alunos. Transmitem também uma cultura, histórias e tradições de sociedades, que se perderam ao longo dos anos e hoje se mantêm vivas graças à literatura. Ajuda ainda a desenvolver o pensamento crítico, pois a análise dos textos, das personagens que dele fazem parte, pode ajudar o aluno a ter uma compreensão maior do mundo, possibilitando-lhes perspetivas e realidades diferentes.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO E DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

1.1. Caracterização do local de estágio

A escola na qual se realizou o estágio no ano letivo de 2021/2022 situa-se na cidade de Braga e o seu agrupamento é composto por uma Escola Secundária, uma Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos e algumas escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-escolar. Com mais de 150 anos, este local, pela primeira vez, agrega turmas desde o 7.º ao 12.º anos de escolaridade.

Esta instituição rege-se por uma avaliação formativa, em que o seu objetivo é “a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (Decreto-Lei n.º 55/2018) que defende a escola inclusiva, pois os alunos devem ter todos direito à educação equivalente. A escola não faz seleção de alunos, não discrimina, permite a mesma aprendizagem e igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar.

1.2. Caracterização das turmas

Trabalhou-se com duas turmas do Ensino Básico, uma do 8.º e outra do 9.º anos. A primeira turma era composta por 23 alunos, 4 rapazes e 19 raparigas e tinham o estatuto de turma CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Esta posição faz com que, em cada semestre, os alunos tenham um determinado número de aulas em língua estrangeira, neste caso, em Inglês, o que significa que, para além do domínio da língua materna, os alunos dominem também outras, mostrando, desta forma, a importância das línguas. Já a segunda turma era composta por 21 alunos, 11 rapazes e 10 raparigas.

Estas duas turmas eram bastante diferentes, o 8.º ano, mais agitado e impaciente no que respeita à atenção nas aulas, distraía-se com facilidade, o que por vezes complicava o trabalho do professor e o tempo que este tinha disponível para a aplicação do currículo.

Já os do 9.º ano, que deveriam naquela altura sentir a pressão do exame nacional, não se sentiram afetados. Naquele ano em particular, a nota não foi considerada para a média, dados os últimos dois anos de pandemia vividos. Uma vez que os alunos passaram muito tempo em regime online durante esse período, o Ministério da Educação achou por bem aplicar o exame apenas para estimativa de aprendizagens. Esta alteração da avaliação fez com que os alunos com menos interesse nas aulas não se dedicassem tanto em obter um bom resultado.

Esta turma embora um pouco mais desinteressada pela disciplina de Português, era menos agitada e menos barulhenta. Os alunos distraíam-se maioritariamente sozinhos com os seus pensamentos, do que em conversas com os colegas.

Quanto às suas capacidades, no geral, as duas turmas eram boas, contudo, alunos menos interessados nas aulas e que não estudavam para as avaliações não conseguiam obter resultados tão satisfatórios como outros.

1.3. Início das atividades

1.3.1. Introdução e observação da professora estagiária na instituição

O estágio curricular teve início no ano letivo de 2021/2022. Numa primeira fase, foi possível observar os alunos sem fazer qualquer intervenção, ver as suas atitudes e comportamentos, analisar as suas capacidades e as competências que tinham dos anos anteriores.

Ao longo do tempo em que apenas se assistiu às aulas, como professora-investigadora, foi possível ter uma melhor perceção dos alunos mais participativos, dos desinteressados e dos demasiado introvertidos para participar. O facto de estar posicionada num lugar estratégico permitiu também ter um maior campo de visão, uma vez que estava sentada no final da sala e assistia a qualquer comportamento dos alunos sem que estes se apercebessem.

Observar as aulas durante este primeiro período trouxe ainda a vantagem de poder conhecer um pouco os focos de interesse dos alunos, sendo que, à medida que as aulas decorriam, percebia os métodos e estratégias que mais lhes captavam a atenção, como ouvir primeiro os textos ao invés de passar diretamente à leitura do excerto.

Estas observações permitiram que mais tarde, nas intervenções, adaptar e utilizar métodos que lhes fossem mais favoráveis para que se pudessem manter atentos o máximo de tempo possível.

1.3.1.1. Reuniões de orientação e supervisão

A supervisão está presente desde o início até ao final da atividade do estagiário. A reflexão, a discussão da observação e o acompanhamento fazem parte desta fase. Terminada a teoria, veio então a ação, em que se pôs em prática o que se aprendeu ao longo destes dois anos de mestrado, desde a forma como se abordam os temas do currículo, como o modo como procedemos com a turma.

A função do orientador é auxiliar no desenvolvimento independente da estagiária. Desta forma, a supervisão ao longo do estágio foi garantida através de um orientador da Universidade do Minho, o Doutor António Carvalho da Silva, que ao longo deste tempo se mostrou sempre disponível. Foi-lhe possível assistir a três tempos de aulas lecionadas (150 minutos). Uma no início do ano letivo e outra no final, de modo a poder ser feita uma comparação entre a primeira e a última, traçando, assim, a evolução do percurso da estagiária.

A orientadora local, docente no agrupamento em que estava inserida, acompanhou também toda a atividade. Apesar de ter dado liberdade total para desenvolver qualquer atividade pretendida, as planificações da aula eram revistas e aprovadas pela mesma antes de qualquer intervenção.

1.3.2. Avaliação das necessidades

No início do ano letivo, foi-lhes entregue um inquérito (Anexo I) cujo objetivo era perceber não só o que pensavam da disciplina de Português, mas também de alguns domínios associados às suas aprendizagens (leitura, escrita e oralidade). Este inquérito foi preenchido de forma anónima por todos. Logo na primeira questão que lhes foi colocada verificou-se uma grande discrepância entre as duas turmas, como podemos ver a partir do Gráfico 1. Na turma de 8.º ano as opiniões não divergiam, contudo, podemos observar que na turma de 9.º ano a maioria dos alunos não aprecia a disciplina, afirmando não gostarem dos conteúdos do currículo porque os consideram demasiado complexos.

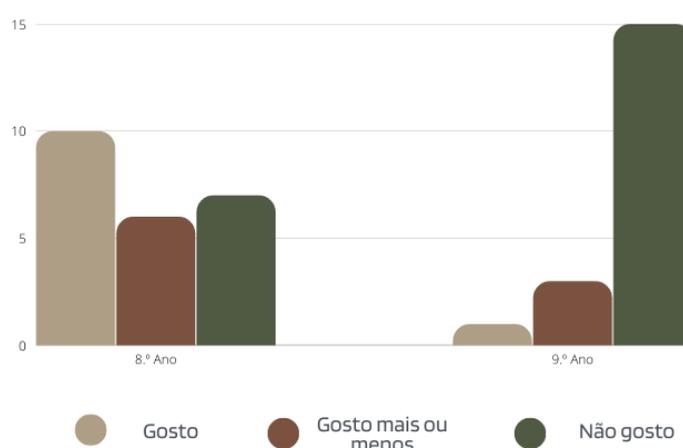


Gráfico 1 – Respostas à questão “Gostas da disciplina de Português?”

Embora o inquérito facultado tenha várias questões, estão expostas em gráficos apenas as mais relevantes para o trabalho apresentado neste documento, para que se possa analisar mais detalhadamente as respostas.

Sobre a leitura foi-lhes colocada a questão “Com que frequência costumam ler livros impressos?”. Como podemos verificar no Gráfico 2, no 8.º ano, 13 alunos leem todos os dias, três uma vez por semana, cinco mais de três vezes por semana e um aluno nunca lê. Já no 9.º ano de escolaridade, seis alunos leem todos os dias, dois uma vez por semana, oito mais de três vezes por semana, um esporadicamente e dois afirmam ler apenas em formato digital.

Podemos concluir que, na primeira turma, a maioria dos alunos tem hábitos de leitura diários, enquanto outros não leem diariamente, mas têm hábitos de leitura semanais.

Foi colocada também uma outra questão sobre o tempo diário que cada um dedica a esta prática. Como se pode verificar, a partir do Gráfico 3, nenhum aluno lê mais de três horas, quatro alunos do 8.º ano leem 2 a 3 horas por dia, oito leem entre uma a duas horas e a maioria, neste caso, os restantes 11 alunos dedicam menos de uma hora à leitura. No 9.º ano apenas um aluno lê entre 2 a 3 horas e nove alunos leem entre 1 a 2 horas e outros nove menos de uma hora.

É necessário ter em conta que, neste inquérito sobre leitura, alguns alunos se referiram apenas ao projeto de leitura em que a escola está inserida. Assim sendo, apesar de lerem diariamente, leem apenas 10 minutos por dia, que é o tempo que a escola dedica à leitura.

Ainda neste domínio e de modo a entender o motivo que os leva a ler, foi-lhes colocada essa questão, estando as respostas apresentadas no Gráfico 4. Embora a maioria dos alunos afirme ler por gosto, existe ainda uma percentagem que lê apenas por dever escolar e obrigação.

Sendo a leitura uma prática importante para o aluno, para o conhecimento de novo vocabulário e novos temas que possam surgir a partir dos livros, é importante que leiam por gosto e não por obrigação. Os alunos não podem estar condicionados apenas às leituras escolares, mas devem interessar-se por livros do seu gosto, pois só assim descobrem o gosto pela leitura e a mais-valia que esta lhes proporciona.

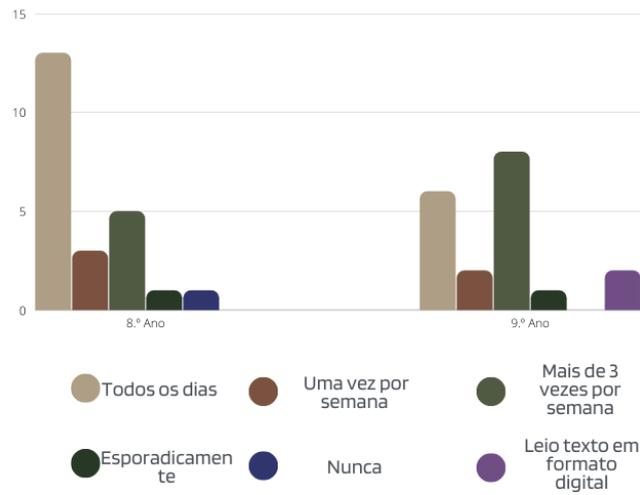


Gráfico 2 – Respostas à questão “Com que frequência costumamos ler livros impressos?”

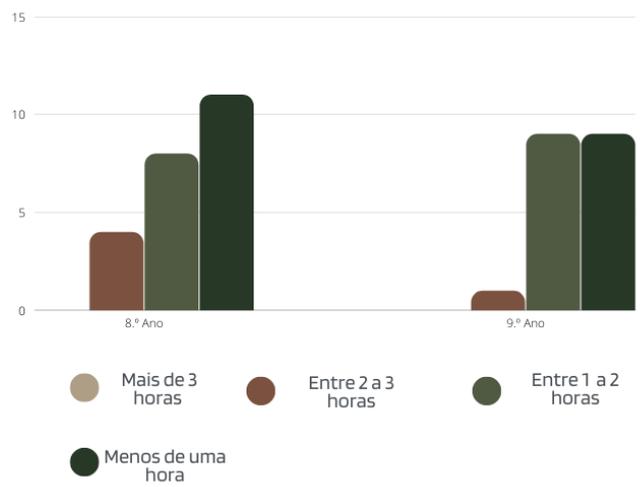


Gráfico 3 – Respostas à questão “Quando lê, quanto tempo dedicas a esta prática?”

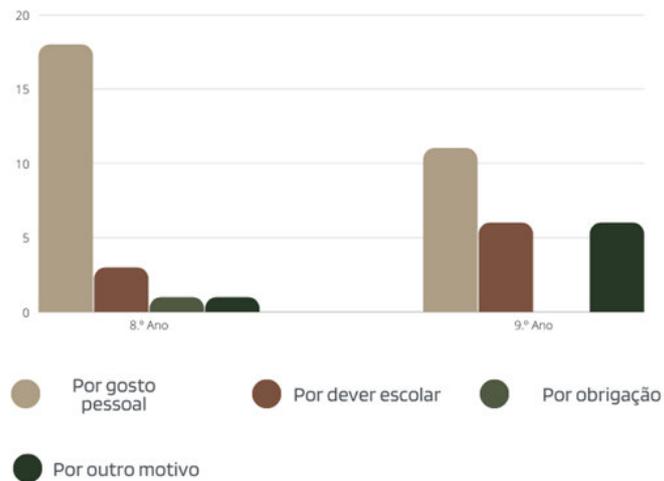


Gráfico 4 – Respostas à questão “Por que motivo costumamos ler?”

Entretanto, também foi questionada a frequência de escrita dos alunos fora da sala de aula. Ora, observando as respostas apresentadas no Gráfico 5, os alunos do 9.º ano não escrevem diariamente e apenas um do 8.º o faz. Quanto a escrever mais de três vezes por semana quatro alunos dizem fazê-lo no 8.º ano e apenas um no 9.º. Nas duas turmas, dois alunos afirmam escrever uma vez por semana e seis esporadicamente. A maioria diz escrever em formato digital, sendo nove alunos do 8.º ano e dez do 9.º. Um dos alunos deixou a questão em branco, o que leva a crer que não se identifica com nenhuma das questões.

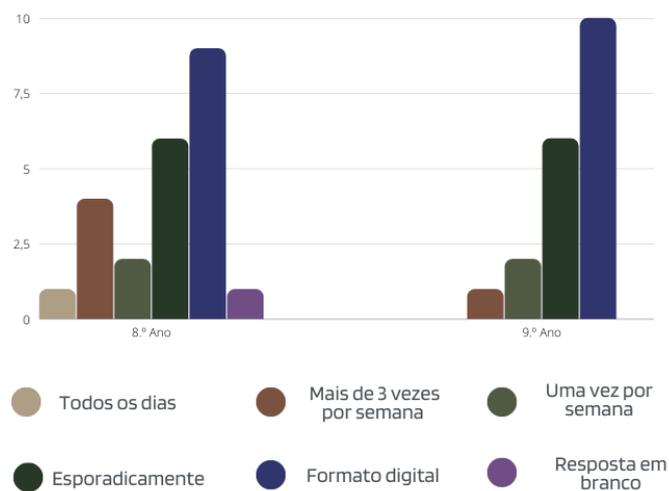


Gráfico 5 – Respostas à questão “Com que frequência costumamos escrever de forma voluntária, fora do contexto escolar?”

Tendo em conta os alunos que escrevem, foram questionados sobre a forma como o fazem, se seguem a lógica da planificação, redação e revisão defendida por Brandão (2001), ou se escrevem à medida que vão surgindo as ideias. Assim sendo, como mostra o Gráfico 6, dez alunos do 8.º ano planificam, escrevem e depois fazem a revisão, enquanto apenas dois do 9.º ano o fazem. Grande parte dos alunos do 9.º ano planificam, escrevem e não revêem o texto, enquanto no 8.º são sete os alunos que o fazem. Apenas um escreve diretamente o texto final, sem planificar nem rever. Por fim, seis do 8.º e sete do 9.º não planificam, escrevem conforme se lembram, mas no final fazem uma revisão do texto.

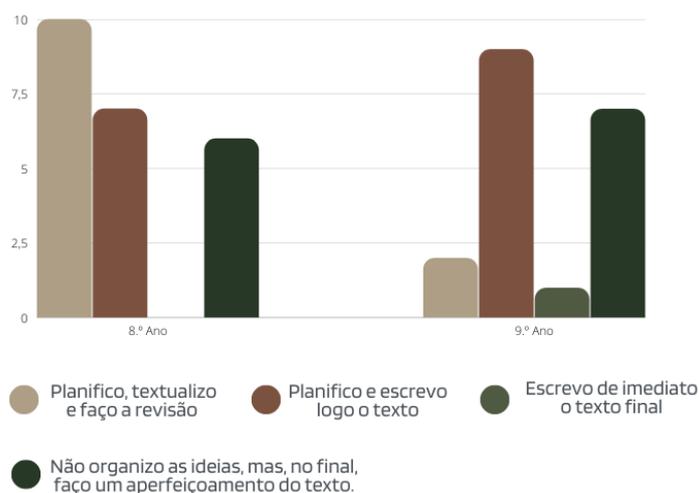


Gráfico 6 – Respostas à questão “De que forma costumamos organizar um texto quando escreves?”

Sobre a oralidade, os alunos foram questionados acerca do seu desconforto em atividades que impliquem este domínio. Como apresenta o Gráfico 7, nas duas turmas dez alunos dizem sentir desconforto. Praticamente todos afirmam não se sentir à vontade para falar em público e por isso não gostam deste tipo de atividades. Igualmente nas duas turmas, dois alunos dizem sentir-se apenas um pouco desconfortáveis, dependendo das atividades. Por vezes, em respostas orais sentem-se confortáveis, mas em apresentações de trabalhos já sentem receio e medo de errar. Por fim, 11 alunos do 8.º ano e seis do 9.º não sentem qualquer incómodo neste tipo de atividades.

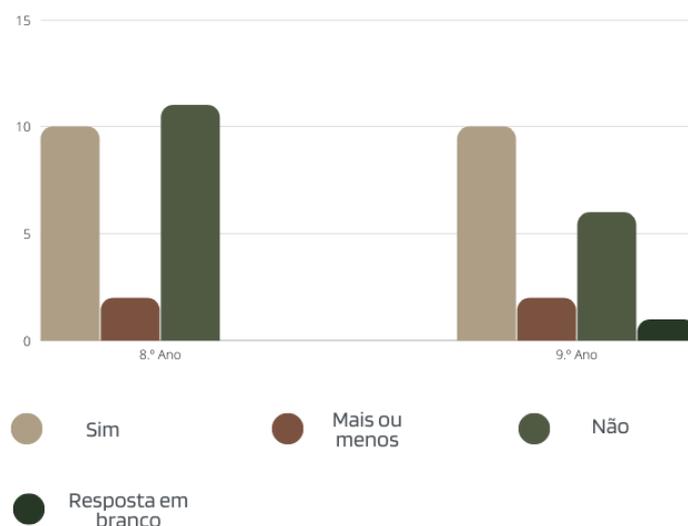


Gráfico 7 – Respostas à questão “Sentes algum desconforto quando realizas atividades de oralidade na sala de aula?”

Após a análise dos inquéritos, foi notória uma necessidade de intervenção no que diz respeito principalmente à escrita, de modo a incentivar nos alunos esta prática de forma mais regular, e à oralidade, para que não sentissem qualquer desconforto com atividades deste domínio.

Embora a leitura fosse já uma atividade frequente, percebeu-se ao longo do tempo até que ponto os alunos o fazem de forma correta. As atividades desenvolvidas ao longo do estágio tiveram por base o “modelo de compreensão da leitura”, de Giasson (1993). Foi-lhes pedido que lessem de várias formas, fosse em voz alta, em silêncio, ou em grupo conjunto, passando pela pré-leitura até à interpretação do texto.

Uma vez que uma parte das turmas lia por obrigação escolar, o objetivo era que, no final do ano letivo, os alunos, de uma forma geral, lessem por gosto e por vontade própria e que nenhum sentisse a obrigação de o fazer. Ler é uma mais-valia para as pessoas, principalmente para as crianças que estão ainda em desenvolvimento, assim sendo, é importante para os alunos fazerem da leitura uma prática habitual.

1.3.3. O papel da professora estagiária na instituição

A estagiária pôde utilizar metodologias de trabalho estudadas e aplicá-las aos alunos.

A avaliação das necessidades ajudou a este papel na instituição, uma vez que lhe foi possível conhecer os alunos e tratar as suas maiores dificuldades, optando pelos métodos em que estes se concentravam mais e conseguiam reter maior número de informações.

1.3.3.1 Apresentação do material de avaliação

Durante o estágio, foram lecionadas três semanas de aulas em cada uma das turmas. Na turma do 8.º ano analisou-se uma parte do conto *Saga*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, o *Diário de Anne Frank*, da própria Anne Frank e dois poemas de autores portugueses. Igualmente no 9.º ano, ao longo de três semanas, analisaram-se duas cenas do *Auto da Barca do Inferno*, dois episódios de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, e também dois poemas de autores portugueses.

Ao longo destas semanas, foram realizadas várias atividades dos vários domínios junto das duas turmas, como atividades de oralidade que tinham como objetivo torná-los aptos “não só a compreender formas complexas do oral [...] a identificar a intenção comunicativa do interlocutor [...] e a reter a informação relevante para poderem intervir de modo adequado na interação, mas também a revelar fluência e adequação da expressão oral, em contextos formais de comunicação” (Ministério da Educação, 2018, p. 2). Com as atividades de leitura pretendia-se que os alunos adquirissem “fluência e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao motivo pelo qual leem determinado texto ou obra” (Ministério da Educação, 2018, p. 2). Na escrita, o objetivo era que os alunos dominassem os “níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para a escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetos comunicativos, como a organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e total correção ortográfica” (Ministério da Educação, 2018, p. 3). Quanto ao conhecimento gramatical dos alunos, “deverá estar sistematizado sobre aspetos básicos de diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico e textual-discursivo) e sobre a estrutura do funcionamento da língua” (Ministério da Educação, 2018, p. 3).

Destacou-se o desenvolvimento da expressão oral nas duas turmas, uma vez que, nos inquéritos, a maioria afirmou sentir desconforto de falar em público (Gráfico 7). Assim sendo, como não apresentaram muitas dificuldades na compreensão do oral, dedicaram mais tempo à expressão oral.

Ao longo do ano foram trabalhados vários textos, tanto disponíveis no manual tanto em plataformas digitais de apoio ao estudo, como por exemplo, na Escola Virtual, da Porto Editora. Os

alunos tiveram de os explicar, deram opiniões e argumentaram em situações de discussão e diversos pontos de vista. Na leitura, leram vários tipos de texto. Na escrita, para além de outros trabalhos, o 8.º ano ainda escreveu a página de um diário. O 9.º ano escreveu um texto expositivo e realizou um trabalho de escrita livre. Já na gramática foi possível rever com os alunos determinados aspetos que ainda não estariam tão bem consolidados. No 8.º ano foi feita uma revisão das orações coordenadas e no 9.º uma revisão das funções sintáticas, uma vez que os alunos apresentavam dificuldade nestas matérias e por isso houve uma necessidade de retomar estes conteúdos da gramática para que não restassem dúvidas.

Tendo em conta a planificação do ano letivo da disciplina de Português fornecido pela escola, estão apresentadas neste relatório sete atividades realizadas com os alunos. Cada domínio é descrito com base em dois desses exercícios, uma de cada ano de escolaridade, para que se possa comparar cada uma e analisar detalhadamente a sua execução.

As atividades foram selecionadas em função das necessidades apresentadas pelos alunos através das respostas dos inquéritos e vão ao encontro das *Aprendizagens Essenciais de Português* (Ministério da Educação, 2018) que cada ano requer.

Grande parte dos alunos das duas turmas tinham tido boas classificações nos anos letivos anteriores, e, assim sendo, esperava-se que mantivessem este registo e que obtivessem bons resultados quando lhes era proposto algum trabalho.

O trabalho da professora estagiária foi investir nas suas maiores dificuldades, com o objetivo de as superarem até ao final terceiro período.

No final de cada ano letivo, os alunos devem fazer mais e melhor do que aquilo que faziam no início, pois a cada dia devem superar-se um pouco mais. Este sempre foi o objetivo principal, passar conhecimentos aos alunos para que possam usufruir deles ao longo da sua vida, pois a língua é o fator mais importante na comunicação. Dominá-la é essencial para sermos autónomos e responsáveis nos mais diversos contextos de comunicação e saber adaptar-nos a esta diversidade, seja para transmitir informação seja para a receber.

Como defende Ferraz (2007) na sua obra “ensinar e aprender são práticas que implicam diálogo, compete à escola dar a palavra aos alunos. [...] ‘dar a palavra’, para a usar com eficácia” (Ferraz, 2007, p. 25). Sendo o ensino da língua tão importante para os alunos, é necessário entender as suas competências e limitações de modo a que o professor possa investir nas suas maiores dificuldades, aumentando capacidades de dia para dia. “À escola compete promover o

desenvolvimento linguístico e cultural dos que a frequentam de acordo com os diferentes níveis etários" (*Ibidem*).

Tendo em conta que este mestrado permite lecionar do 7.º ao 12.º anos de escolaridade, as idades dos alunos são dispares, o que faz com que o professor deva ter em atenção os exercícios que lhes faculta, devem sempre estar adaptados às idades de cada um. É essencial que na escolha dos exercícios, o professor não lhes dê algo de nível superior ao que a sua idade e conhecimento permite, mas também não seja inferior, pois se assim o for, o aluno não progride, apenas conserva os mesmos saberes que já tinha e a sua competência linguística não evolui.

CAPÍTULO II - INTERVENÇÕES DESENVOLVIDAS NOS DIFERENTES DOMÍNIOS DO PORTUGUÊS

2.0. Apresentação

Este capítulo aborda o perfil do professor no processo de ensino-aprendizagem, a sua relação com os manuais escolares da disciplina de Português e o modo como estão distribuídos os diferentes textos pelo manual.

De seguida, apresentam-se, de forma detalhada, os cinco domínios da aula de Português, a saber: a educação literária, a escrita, a leitura, a oralidade e, por fim, a gramática. Juntamente com cada um deles são expostas atividades desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico. Para cada domínio são apresentadas duas atividades, uma realizada em cada ano de escolaridade.

No final, é feita uma síntese das atividades desenvolvidas com os resultados desses mesmos exercícios.

2.1. O perfil do professor no processo de ensino-aprendizagem

Se, num passado recente, o professor era “um repassador de informação, na qual os estudantes eram ‘domesticados’ para serem indivíduos obedientes e sem consciência crítica” (Bernardo, Martins & Moura, 2018, p. 411), atualmente, o papel do professor é “fazer com que os estudantes sejam criativos e tenham a possibilidade de tornarem-se autónomos do seu conhecimento e manter a comunicação e socialização com todos na sociedade contribuindo assim a exercer a cidadania de forma ética e com valores” (*Ibidem*). Ou seja, no método tradicional, a educação que se passava aos alunos era a de serem submissos, sem a possibilidade de qualquer contestação, pois o professor detinha todo o saber, sendo que este tipo de ensino os levava a serem “meros robôs, sem capacidade de reflexão, sem autonomia em suas decisões, deviam apenas obedecer e não podiam ser formadores de opiniões.” (*Idem*, p. 416).

O professor não é mais considerado o “único detentor do saber que ensina, ou antes, que quer fazer aprender [...], mas sim um mediador do processo de aprendizagem” (Ferraz, 2007, p. 79). Os alunos podem expressar as suas opiniões em sala de aula e não apenas ouvir, criando assim uma relação entre o professor e o aluno que vise promover conhecimentos, pois as experiências e os saberes que possuem antes de entrar na escola são importantes para que o docente os possa conhecer e para que lhes consiga transmitir novos conhecimentos.

A Educação é essencial para que as crianças possam desenvolver uma consciência crítica e viver em sociedade. Embora este trabalho não seja apenas da escola, cabe ao professor estimular o desenvolvimento, a imaginação, a criatividade e solucionar problemas que surjam. Já na parte afetiva, do ponto de vista emocional, o professor deve ajudar no desenvolvimento de

várias competências como a competitividade, a cooperação, o respeito e a empatia com o próximo. O docente precisa então de criar um ambiente educativo para os seus alunos, que lhes permita aumentar a autonomia e tornar cidadãos críticos, construtores do seu próprio conhecimento (Bernardo, Martins & Moura, 2018).

Com o avançar dos tempos e a evolução das tecnologias, é perceptível a quantidade de tempo que as pessoas, sejam elas jovens sejam adultas, passam em frente de um ecrã. Este é um dos meios que capta a atenção dos alunos, sendo importante utilizá-lo para auxiliar o processo educacional, levando os alunos a um maior envolvimento e interesse pelos conteúdos.

É trabalho do professor criar um contexto que permita ao aluno ter vontade de participar nas aulas, interagir com o docente e com os colegas de forma assertiva, partilhar ideias e questões, não só nas aulas de língua mas em todas, por isso, partilham um perfil exigido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, referindo que, independentemente do nível de ensino, devem evidenciar a “organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes”.

É do docente também a responsabilidade de promover a qualidade dos contextos de inserção no processo educativo, garantindo o bem-estar e a identidade cultural e individual do aluno, sem fazer distinção entre eles, ajudando a combater a exclusão social e a discriminação.

No que diz respeito aos métodos de ensino que escolhe aplicar em cada turma, o professor deve adequá-los ao seu público-alvo, utilizando diversos suportes, como, por exemplo, usando as tecnologias da informação e da comunicação, para que os alunos possam em simultâneo adquirir competências básicas nestes domínios.

2.2. O modo como estão distribuídos os domínios do Português no manual escolar

Numa época em que o manual escolar é considerado uma ferramenta imprescindível na sala de aula, é importante para professores e alunos entender qual a sua função e de que forma ele pode condicionar o ensino-aprendizagem. Possibilita a igualdade no acesso aos recursos de aprendizagem proporcionando aos alunos as mesmas oportunidades. Séguin (1989, citado por Santo, 2006, pp. 18-19) defende que o manual é pensado ao nível da sua ação pedagógica: quanto ao seu papel informativo, tendo em conta a apresentação das sequências didáticas; quanto ao papel de estruturação e de organização da aprendizagem; e, por fim, quanto ao papel de guia de aprendizagem.

Em contrapartida, verifica-se uma dependência por parte dos professores em seguir as atividades e as matérias do manual. Rodríguez & Seoane (2017) definem, entre as razões desta dependência, fatores como o tempo destinado ao ensino de cada matéria, uma vez que o manual já destaca os tópicos mais importantes, facilitando o trabalho do docente.

Este instrumento de trabalho constitui, segundo Farinha (2007), “um guia dos programas curriculares prescritos pelo ME para um funcionamento padronizado das aulas. Acabam, por isso, muitas vezes, por funcionar como o próprio programa da disciplina em causa, como uma base estável, a que o professor irá recorrer para preparar as suas atividades letivas diariamente” (Farinha, 2007, *apud* Lobo, 2013, p. 7).

Em suma, este é um recurso utilizado em todas as disciplinas, reunindo as diversas matérias a lecionar no respetivo ano de escolaridade e sendo os principais responsáveis por se dar maior ou menor relevância a determinado conteúdo. Este recurso é acessível a toda a sociedade, independentemente da sua situação económica ou outra, pois todos têm acesso ao manual de cada disciplina, as mesmas oportunidades e qualidade de ensino, favorecendo assim uma “igualdade de direitos no que respeita à educação” (Lobo, 2013, p. 8).

Apesar de facilitar o trabalho dos professores, também os limita, uma vez que utilizam o “manual escolar como currículo e como autoridade máxima na aula” (Rodríguez & Seoane, 2017, p. 12). Embora este instrumento seja utilizado como principal recurso de instrução, não é o único. Utiliza-se o manual escolar como currículo e em combinação com outros materiais. (*Ibidem*).

Quanto aos manuais escolares de Português utilizados ao longo do ano de estágio (*Diálogos 8* e *Diálogos 9*, da Porto Editora), no primeiro, apesar das oito unidades que o livro contém, apenas uma é dedicada a textos não literários (unidade 1), sendo trabalhada no início do ano letivo e depois sejam apenas lecionados textos literários. Dentro deste género, cinco das unidades são dispensadas para textos narrativos, enquanto as duas restantes são dedicadas ao modo dramático e ao modo lírico. Já o segundo livro contém quatro unidades, nenhuma sobre textos não literários. Tal como o *Diálogos 8*, também o *Diálogos 9* privilegia o texto narrativo, correspondendo a metade dos textos do manual. Pode então considerar-se que estes manuais foram desenvolvidos maioritariamente na base dos textos narrativos.

Em cada unidade do manual estão inseridos os cinco domínios do ensino do Português: a educação literária; a escrita; a leitura; a oralidade; e a gramática.

A educação literária é o domínio que possui maior destaque nos manuais de Português. De uma forma geral, cada sequência didática tem um texto, seguindo-se um questionário de

interpretação do mesmo. Este domínio surge associado a outros, principalmente à leitura, verificando-se esta ligação através do índice geral.

Por isso mesmo, o professor deve fazer a gestão do tempo e das atividades, distribuindo-as de várias formas e dispensando o tempo necessário a cada uma delas. Cada um destes domínios são importantes no ensino da língua e cada um deles precisa de tempo para ser ensinado, pois o uso correto da língua só se adquire quando se aprendem os cinco domínios.

2.3. Domínio da educação literária na aula de língua

2.3.1. Educação literária na aula de Português

A educação literária desempenha nas aulas de Português um papel fundamental no desenvolvimento no que toca à compreensão, à apreciação e análise de textos literários. Abrange vários géneros literários, desde o texto narrativo, ao dramático ou ao poético. Para além dos textos abarca ainda autores, períodos históricos e técnicas literárias.

No que respeita a este domínio, destaca-se a introdução à literatura, onde se dão a conhecer conceitos literários, personagens, ações, narrador e outros. Estes conceitos ajudam na compreensão das características específicas da literatura e da forma como se distinguem de outros tipos de texto não literário.

A leitura de vários tipos de obras ajuda os alunos a desenvolver habilidades de interpretação, análise crítica e empatia. A discussão que se gera em torno da análise de textos após a leitura é importante para que se promovam discussões em sala de aula, levando o aluno a partilhar as suas interpretações, ideias e opiniões sobre o tema, e estimulando o pensamento crítico, a capacidade de argumentação e a troca de pontos de vista.

A partir deste domínio pode ainda ser dado a conhecer aos alunos o conhecimento histórico-literário das obras, não só nos períodos históricos, como também as relações entre a literatura e a sociedade, permitindo-lhes entender o contexto em que as obras surgiram.

A aula de língua possui um ensino padrão, iniciando-se este modelo de aula com a leitura de um texto, para, depois, partindo dos manuais escolares, o professor fazer determinadas questões que, por vezes, não chegam a ser de interpretação, basta procurar a resposta no texto, sem o ter compreendido e, de seguida, é pedido que identifiquem algumas figuras de estilo que surgem perdidas do sentido do texto. Esta prática, que se encontra enraizada no sistema de ensino, não traz o melhor resultado para os alunos (Duarte, 2001, *apud* Silva, 2006, p. 90).

O objetivo da educação literária é, pois, “dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, gêneros, bem como convenções, temas e estilemas literários de modo a que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma *casa comum*” (Azevedo & Balça, 2017, p. 133). Pretende-se ainda “capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários” (Ministério da Educação, 2018, p. 2), e que a partir da leitura destes textos os alunos adquiram o gosto e o tornem um hábito para as suas vidas. E que, através dos livros, encontrem motivações para a leitura e disfrutem das experiências que esta transmite.

Por seu lado, a leitura é um dos aspetos centrais da educação literária, pois ajuda a desenvolver competências de interpretação e de análise crítica. Através da leitura de textos literários, os alunos devem obter a “capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários” (*Idem*, pp. 2-3).

De modo a captar a sua atenção relativamente a este tipo de textos, o professor deve adotar determinadas estratégias, priorizando a aprendizagem do estudante, e devendo as aulas ser pensadas para eles e da forma que melhor se adaptem à turma.

Outra forma de captar a atenção do aluno para os textos parte também do interesse demonstrado pelo docente, devendo este optar por uma atitude positiva e encorajante quanto ao que pretende que os alunos aprendam. Esta estratégia ajuda a que o aluno adira à mensagem do texto e realize as tarefas apresentadas. Aquando da aplicação dessas estratégias deve prestar atenção às dificuldades ao longo das atividades, de modo a esclarecer as dúvidas que surjam.

Quanto aos textos a abordar nas aulas de Português, Alarcão (1995) defende que os textos apresentados nos manuais escolares são os responsáveis pelo desinteresse dos alunos; deste modo, o professor, numa primeira fase, precisa optar por textos que estejam mais próximos das vivências e das realidades do seu dia a dia, que proporcionem interesse na procura de semelhanças e diferenças entre o texto e a realidade conhecida. Mais tarde, aos poucos, deve introduzir os textos mais distantes do contexto social dos alunos, permitindo-lhes conhecer mundos diferentes e concluir o “carácter multifacetado da realidade que os cerca” (Alarcão, 1995, p. 60).

Entretanto, a aula de Português é ainda muito centrada nos textos de literatura, o que não permite ao professor fazer a sua seleção textual. Pelo contrário, são poucos os textos não literários abordados nas aulas e o tempo a eles dispensado é bastante inferior ao disponível para as obras literárias. Contudo, “o conceito de educação literária ultrapassa, assim, o nível do ensino aprendizagem da literatura – o aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou o aprender a apreciar a literatura –, referindo-se ao

desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a praxis”. (Azevedo & Balça, 2017, p. 134).

O objetivo da educação literária não é que os alunos obtenham bons resultados acadêmicos, mas também se desenvolvam ao nível formativo e cultural, ou seja, pretende-se que, para além dos objetivos da escola, como a obtenção de boas classificações, a educação literária seja “um projeto de formação contínua dos sujeitos ao longo da vida” (Azevedo & Balça, 2016, p. 217), e que estas leituras lhes proporcionem novos conhecimentos e novas visões do mundo.

Assim sendo, a educação literária requer um leque mais alargado de intervenientes que se encontram inseridos nos setores da estrutura social de cada aluno. Este domínio tem uma importância no contexto social no sentido de tornar os jovens cidadãos mais completos e que tenham a possibilidade de apreciar o mundo na sua vertente ética e estética (*Idem*, p. 221).

Para uma boa aprendizagem deste domínio, Isabel Duarte defende a ideia de que o professor deve aproximar o aluno da literatura, sendo este o ponto de partida para atividades que permitam o aperfeiçoamento de outras competências linguísticas (Silva, 2015), ou seja, para além da instrução e da mais-valia no contexto social, também permite o aperfeiçoamento noutros domínios da língua, como a escrita, a oralidade, a leitura e a gramática.

O que se pretendeu, ao longo deste estágio, com base nos textos lecionados, foi implementar as melhores estratégias para que os alunos tivessem interesse pela leitura e pela descoberta do texto, permitindo-lhes conhecer mais sobre as obras e sobre a mensagem que estas apresentam. Iniciou-se cada sequência didática com atividades de pré-leitura, passando mais tarde à leitura e só depois à concretização de atividades, independentemente do domínio a lecionar.

A título de exemplo, apresenta-se agora uma aula de educação literária desenvolvida para o 8.º ano, centrada no texto poético, mais precisamente no poema autobiográfico de Bocage “Magro, de olhos azuis, carão moreno”. Esta aula foi realizada dia 30 de maio de 2022 às 8h20.

Começou-se com uma breve biografia do autor (Anexo II) onde foram apresentados relatos sobre o mesmo. Este exercício foi importante, na medida em que se trata de um texto autobiográfico que lhes permitiu conhecer melhor o poeta. Só depois passaram à leitura e análise detalhada do poema (Anexo III), fosse relativamente ao conteúdo, fosse à estrutura apresentada. Foi estudado cada verso e os alunos intervinham sempre que queriam. Discutiam ideias e chegavam a conclusões sobre o que o texto poderia significar. Sempre que necessário, ou quando não conseguiam obter conclusões, a professora ajudava-os a encontrar novamente um rumo certo.

De seguida, foi feita a análise formal (Anexo IV) e um questionário sobre o texto (Anexo V), não só a nível do conteúdo, mas também do vocabulário, para que conhecessem novas palavras. No final, relacionou-se a educação literária com a escrita e os alunos encarnaram o papel de poetas, tendo de escrever um poema autobiográfico, seguindo as regras da poesia.

Também o 9.º ano teve de estudar um género textual e, portanto, no dia 18 de maio de 2022, às 10h, a aula de Português incidiu no poema “Quási” de Mário de Sá-Carneiro. Iniciou com uma citação do poeta com o propósito de levar os alunos a inferir sentidos, começando a traçar o perfil do poeta, para que fosse mais fácil nas tarefas seguintes entender o sentido do poema. Também foi apresentada a sua biografia, indo ao encontro da citação anteriormente exposta à turma. Mais tarde fizeram a leitura e a análise do texto. Seguiram-se exercícios sobre o poema e a reescrita da sua estrofe final, em que os alunos teriam de dar um novo final ao poema, seguindo a estrutura apresentada ao longo do mesmo.

2.4. Domínio da escrita

2.4.1. O que se entende por práticas de escrita

Refletir sobre o processo de escrita como objeto escolar pressupõe uma reflexão sobre a sua natureza e pode ser visto a partir de uma tripla perspetiva: a de *uso da linguagem*, a de *processo cognitivo*, ou a de *prática social*.

O uso da linguagem surge de forma oral ou escrita. O que distingue a linguagem oral da escrita é o facto de a primeira ser espontânea e favorecer um envolvimento interpessoal, enquanto a segunda destaca o conteúdo da mensagem. A produção dos textos é de carácter autónomo, pelo facto de não ter um destinatário presente, não possuindo os apoios habituais que um interlocutor normalmente tem na comunicação oral. A ausência do destinatário permite ao indivíduo “pensar, organizar e reformular o seu discurso sem a pressão do imediatismo da oralidade” (Carvalho, 2012, p. 2). Deste modo, o discurso escrito exige uma “maior articulação no plano sintático, com predomínio da subordinação, menos redundância, maior densidade lexical, mais variedade vocabular e maior integração de ideias (Carvalho, 2012, p. 2).

A escrita pressupõe ainda uma estruturação complexa para que possa funcionar autonomamente no momento da leitura. É considerada mais elaborada e, dada a sua falta de apoio situacional, o que gera a sua compreensão são apenas as palavras e as combinações.

Para além do uso da linguagem, também o processo cognitivo é importante para que se compreenda o que é a prática da escrita. Entende-se, por isso, a escrita como um processo mental que um indivíduo desenvolva e ative enquanto escreve.

Entre os vários modelos até hoje descritos, cuja visão da escrita é apresentada como o “resultado de um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito através de um mecanismo, designado como monitor, que determina a passagem de um subprocesso a outro”, Carvalho (2001) destaca o modelo de Flower & Hayes (1981), que institucionaliza um conjunto de conceitos e de termos utilizados na escrita. São eles a *planificação*, a *redação* e a *revisão*.

A planificação diz respeito à “construção e organização da representação interna do saber” (Carvalho, 2013, p. 190). É importante na ativação de conteúdos e para que se estabeleçam objetivos, de modo a que se possa organizar a informação de acordo com o texto que se pretende elaborar. A capacidade de planificar o texto é um dos aspetos que distingue o nível dos alunos no processo de escrita ao longo do percurso escolar e que reconhece uma escrita desenvolvida de uma escrita em desenvolvimento. Cabe ao professor disponibilizar tempo e facultar estratégias de facilitação processual, para que o aluno possa aprender a planificar textos sem dificuldade.

A redação corresponde à “passagem do plano das ideias para o plano da linguagem visível” (Carvalho, 2013, p. 190). Esta fase diz respeito ao momento em que surgem as expressões linguísticas organizadas em frases e parágrafos que, num todo, se tornam um texto.

Barbeiro & Pereira (2007) defendem que, enquanto um indivíduo escreve a redação, deve dar resposta a determinadas tarefas como: a explicitação de conteúdo, em que se explica de forma cuidada as ideias apresentadas na planificação; a formulação linguística, em que “a explicitação do conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18); e por fim, a última tarefa, referenciada como articulação linguística, uma vez que o texto constitui uma unidade em que as frases se interligam entre si e estabelecem uma relação de coesão linguística e de coerência lógica.

Por fim, a outra dimensão da escrita é a revisão, que se refere à “reflexão sobre o discurso [...] e à sua eventual transformação” (Carvalho, 2013, p. 190). Esta parte do processo é feita a partir da leitura, domínio este que não pode ser dissociado da escrita e serve para que se façam correções ou reformulações do texto. Embora este trabalho seja feito aquando da redação, não invalida o facto de, no final da redação, ser feita uma revisão mais aprofundada.

Quando o aluno se encontra na fase da redação, Amor (1993) defende que o professor o deve ajudar a integrar uma diversidade de competências já interiorizadas, de modo a manusear o texto; estruturar a experiência dele resultante, recorrendo à formulação de regras e princípios de ordem pragmático-discursiva e textual; e, por fim, trabalhar o domínio destes saberes através de atividades que proporcionem a produção do texto. Não deve esquecer-se que, na aula de língua materna, a escrita e a linguagem têm duplo estatuto, uma vez que a linguagem é objeto de aprendizagem e o meio da sua própria transmissão.

A escrita é também uma prática social, pois “qualquer ato de escrita constitui algo socialmente contextualizado e condicionado por fatores externos aos indivíduos” (Carvalho, 2012, p. 6). Assim sendo, a noção de contexto assume um lugar de destaque na abordagem da escrita, pois valoriza a dimensão social inerente à comunicação.

2.4.2. Como se desenvolve a escrita na aula de língua

Colocar em qualquer suporte algumas frases, seja em papel seja no digital, nem sempre se pode considerar um texto. É um processo bem mais complexo do que isso, como pudemos ver acima. “A competência textual é uma competência específica e não um mero alargamento de uma competência frásica [...] o texto surge como uma unidade global, como um todo” (Fonseca, 1994, p. 157), ou seja, quando se escreve não se pode assumir que basta transpor para o papel aquilo que estamos a pensar. Todo o processo de escrita envolve uma dimensão social, cultural, cognitiva e linguística, uma vez que a própria sociedade exige que esta seja uma característica intrínseca a nós próprios.

Contrariamente ao uso oral da linguagem, a escrita surge apenas na vida de um indivíduo quando este entra para a escola. É nesta instituição que o aluno obtém e desenvolve as aptidões necessárias para o uso desta variedade da linguagem, seja ela na perspetiva de receção seja na da produção. O facto de ser adquirida apenas no meio escolar, faz com que “a qualidade da expressão escrita dos jovens que frequentam a escola e daqueles que terminam a sua escolaridade funcione, muitas vezes, como um indicador da eficácia da própria escola na consecução de um objetivo que a sociedade lhe atribui” (Carvalho, 2012, p. 1).

O ensino-aprendizagem da escrita é complexo, pois “destaca os desafios cognitivos colocados pela complexidade da tarefa, pela necessidade de consciencializar os processos tendo em vista a seleção das estratégias apropriadas e pela exigência de conceptualização do conhecimento de natureza factual” (Carvalho & Barbeiro, 2013, p. 611), portanto, o processo de

escrita “obriga os alunos a elaborar sobre o aprendido, a reprocessar conceitos e ideias, a colocar hipóteses, a interpretar e sintetizar, a confrontar ideias” (*Ibidem*), que permitem a promoção de estratégias mais complexas ao longo da escrita.

Segundo Barbeiro & Pereira (2007, p. 15), “a escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento”, uma vez que nos permite demonstrar aquilo que sabemos consoante o nível em que nos encontramos. À medida que a escolaridade avança, o domínio da escrita desenvolve-se, o que permite automatizar tanto aspetos mecânicos quanto convencionais, sem que seja necessário um processamento ou decisão consciente.

O processo de desenvolvimento de escrita, segundo Kroll (1981, *apud* Carvalho, 2013, p. 189) pode dividir-se em quatro fases: a *preparação*, momento em que o indivíduo entra na escola e adquire mecanismos de ortografia e motricidade, começando a escrever ainda que o faça da mesma forma que fala; a *consolidação*, que implica já a automatização dos aspetos anteriormente referidos, embora a escrita tenha ainda muitas semelhanças com o discurso oral; a *diferenciação*, momento em que o indivíduo compreende a diferença entre o discurso oral e o escrito; e, por fim, a *integração*, que diz respeito ao desenvolvimento do estilo pessoal do aluno.

Com o avançar dos níveis de escolaridade, o objetivo passa por alcançar a automatização destas características o mais cedo possível, para que, numa etapa seguinte, possam dedicar a sua capacidade de processamento às tarefas que deverão realizar por meio da competência compositiva, que nunca será automática, pois cada texto implica uma construção diferente (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 15).

É importante realçar que este desenvolvimento apresentado está “indissociavelmente ligado à consciencialização dos aspetos que diferenciam a escrita da oralidade” (Carvalho, 2013, p. 189), pois, na primeira fase deste desenvolvimento, a criança escreve como fala e só a partir da fase da consolidação é que este processo se torna automático.

Esta consciencialização está relacionada com a escrita em desenvolvimento e a escrita desenvolvida. O processo de escrita em desenvolvimento é diferente do desenvolvido, uma vez que o primeiro é menos complexo do que o segundo. Existem dois modelos que distinguem estes processos de composição. São eles o modelo de explicitação de conhecimento, para um método mais simples, e o modelo de transformação de conhecimento, mais complexo. O primeiro refere-se à expressão de “tudo o que o sujeito sabe sobre determinado assunto, fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, sem qualquer movimento recursivo e sem consideração por aquilo que o destinatário

sabe ou não sabe e precisa de saber” (Carvalho, 2001, p. 77). Os indivíduos que seguem o modelo de explicitação de conhecimento, geralmente, começam o texto de forma mais rápida, pois o processo que antecede a escrita é mais simples, sendo as ideias do rascunho o texto final. Já os indivíduos que se regem pelo modelo de transformação de conhecimento, desenvolvem um momento de pré-escrita mais vasto, tiram notas, organizam ideias e conhecimentos, fazem seleção das próprias notas, sendo que parte delas pode nem estar presente no texto final e, portanto, desempenham um maior trabalho na composição de um texto.

Uma característica importante no desenvolvimento da escrita é o contexto em que esta é apresentada. O professor tem a responsabilidade de criar contextos, situações de treino e uso específico desta componente, a escrita. Um dos objetivos prioritários desta intervenção é levar o aluno a apropriar-se dos mecanismos básicos da escrita, utilizá-la de modo intencional e pessoal em diversas situações e a autorregular esse uso (Amor, 1995). Contudo, esta tarefa é ainda vista como responsabilidade unicamente do professor de Português. É uma ideia errada, uma vez que esta competência está presente em todas as áreas disciplinares.

O desenvolvimento destas capacidades permite aos alunos adquirir, elaborar e expressar conhecimentos, que lhes possibilitam obter um maior sucesso escolar, uma vez que as avaliações das várias áreas são feitas de forma escrita, ou seja, “o sucesso depende não só da posse do conhecimento, mas também da capacidade de o exprimir por escrito” (Carvalho, 2011, p. 225). Conclui-se que “ler e escrever são tarefas particularmente complexas, que têm de ser ensinadas e promovidas sistemática e intencionalmente em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas”, (Carvalho, 2011, p. 226), o que contrapõe a ideia de que ensinar a escrever é exclusivamente função do professor de língua materna.

Para um bom desempenho desta tarefa, “não basta que o professor saiba escrever bem, para, automaticamente, ser capaz de ensinar a escrever bem [...] É necessário saber analisar e desmontar o conjunto de operações e processos implicados na sua realização” (Fonseca, 1994, p. 156).

De modo a promover esta competência junto dos alunos, Amor (1993, p. 140) criou um programa sistemático de promoção da escrita, em que apresenta princípios considerados primários como: criar situações em que a escrita surja naturalmente; proporcionar aos alunos o contacto com a diversidade de manifestações da cultura escrita, com a variedade de tipos e modalidades de textos, bem como momentos de observação contrastiva dos mesmos; estimular a observação e o autocontrolo do processo de construção de um texto, nas suas várias etapas.

2.4.3. Relação da escrita com outros domínios do Português

A escrita não pode ser dissociada do seu papel na escola, como também não deve ser separada dos outros domínios do ensino de Português, seja da leitura, da oralidade, da gramática, seja da educação literária.

2.4.3.1. Relação entre a escrita e a leitura

A leitura e a escrita são duas competências que se complementam e que favorecem o desenvolvimento uma da outra. A leitura promove a tomada de consciência dos modos de funcionamento da linguagem escrita, permite ao indivíduo assimilar formas, estruturas e padrões próprios da linguagem e dos textos, facilita a sua familiarização com os padrões sintáticos mais comuns, permite conhecer mais facilmente as características dos diferentes géneros e tipos de texto e possibilita, por fim, reproduzir o real na sua ausência pelo recurso exclusivo às palavras e à sua combinação (Carvalho, 2013, p. 192).

Qualquer que seja o texto, mais complexo ou mais simples, não podemos deixar de prestar atenção ao facto de que qualquer que seja a atividade de escrita, ela envolve sempre leitura, uma vez que, à medida que se escreve, tem de se ler o que se redige e, no final, como sugere a terceira componente do processo de escrita, deve ser feita a revisão do texto, realizada a partir da leitura, permitindo fazer as alterações necessárias.

2.4.3.2. Relação entre a escrita e a oralidade

A escrita e a oralidade estão relacionadas, uma vez que, no momento em que um indivíduo começa a escrever, o faz como fala, porque ainda não tem noção de que são duas competências diferentes e a escrita envolve um processo bem mais complexo do que o oral. “Podemos ver a relação entre escrita e oralidade como um *continuum* que tem como polos a linguagem oral espontânea, favorecedora do envolvimento interpessoal, e a linguagem escrita expositiva, focada sobretudo na mensagem” (Carvalho, 2013, p. 193). A linguagem oral é expressa de forma mais simplificada, direcionada para o contexto real, enquanto a escrita pressupõe uma maior dedicação, um trabalho mais elaborado e remete para o conteúdo da mensagem. Pensar em voz alta quando se escreve permite também associar o domínio do oral ao da escrita. Esta estratégia melhora a fluência e a clareza da escrita, pois articulam-se os pensamentos com as palavras. Ajuda ainda a organizar ideias, a escolher as palavras adequadas e a dar consistência ao texto.

2.4.3.3. Relação entre a escrita e a gramática

O uso da língua portuguesa pressupõe um conhecimento explícito da língua, sendo esta importante para a “compreensão da natureza das diferentes unidades linguísticas e da forma como elas se combinam na sequência textual a que a redação/textualização dá origem, compreensão essa, essencial para que, desse processo, resulte um texto coeso e coerente” (Carvalho, 2013, p. 194). Quanto maior for o conhecimento linguístico e a consciência metalinguística do escrevente, melhor será o desenvolvimento da sua competência de escrita. Primeiramente, porque um bom conhecimento linguístico permite ao aluno utilizar de forma eficaz os recursos e as estruturas da língua, como a compreensão da gramática, o vocabulário, a pontuação e outros, enquanto a consciência metalinguística lhes permite reconhecer os estilos do texto, dando-lhes consciência do impacto das suas escolhas linguísticas podendo adaptar a escrita de acordo com o contexto e o público-alvo a quem se dirige.

2.4.3.4. Relação entre a escrita e a educação literária

A relação entre a escrita e a educação literária não significa que se deva apresentar textos aos alunos e estes os devam reproduzir. Pelo contrário, o aluno precisa de criar o seu estilo próprio. A relação entre estes dois domínios, serve para “partir das potencialidades do discurso literário para uma sensibilização à língua como realidade material e como forma de acesso a mundos alternativos, descentrados da situação de enunciação no espaço e no tempo” (Carvalho, 2013, p. 194). Assim sendo, encontram-se relacionadas, uma vez que os alunos podem inspirar-se nas obras literárias e experimentar a escrita com estilos diferentes, aperfeiçoando as suas habilidades e desenvolvendo assim o seu próprio estilo.

2.4.4. Atividades desenvolvidas no quadro da competência de escrita

Após uma seleção de várias atividades desenvolvidas sobre o domínio da escrita ao longo do estágio, apresenta-se agora uma no 8.º ano e outra no 9.º ano, as quais permitiram acompanhar de perto todo o processo de escrita dos alunos.

A atividade do 8.º ano encontrava-se inserida na unidade das narrativas de literatura estrangeira, mais precisamente relacionada com a obra *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank.

Este exercício, planeado para uma aula de 50 minutos, foi realizado no dia 8 de março de 2022, às 8h20, iniciou-se com a apresentação do conceito de “diário”, seguindo-se a sua estrutura

e características. Para uma melhor compreensão por parte do aluno, foram apresentados alguns modelos deste género de texto.

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais de Português* (Ministério da Educação, 2018, p. 10) do 8.º ano, esta atividade permitiu ao aluno elaborar textos que cumpram objetivos explícitos quanto ao seu destinatário e à finalidade. Permitiu também redigir textos coesos e coerentes, em que se confrontam ideias, pois os alunos tiveram de relacionar e comparar as suas vidas à de Anne Frank. Foi-lhes possível escrever com correção sintática, vocabulário diversificado, fazerem um bom uso da ortografia e dos sinais de pontuação, reformular os textos a partir da revisão tendo em conta o contexto e a correção linguística.

O objetivo deste exercício (Anexo VII), uma vez que tínhamos recentemente atravessado uma fase pandémica, foi colocar os alunos no papel de escritores e na posição da autora, presa no anexo onde permaneceu durante a guerra. Foi-lhes pedido que escrevessem uma página de um diário em que relatassem um dia passado, sem poder sair de casa. Poderiam referir situações, sentimentos, pensamentos que tivessem e, no final, escrever como imaginavam que teriam sido as suas vidas na situação de Anne Frank, dois anos escondida num local tão pequeno. Foi dada liberdade aos alunos para escolherem o dia e a situação, pedindo-lhes que seguissem a estrutura e as características de um diário, pois o papel da escola é colocar os alunos em contacto com diversos géneros textuais.

Pretendeu-se com esta atividade que os alunos escrevessem, a partir de um texto, um dia das suas vidas. Isto é algo a que estão certamente habituados a fazer oralmente, mas quando pedido em papel é mais difícil.

Fonseca (1994) defende que a escrita de textos pode constituir a sua melhor forma de preparação para a produção e receção de discursos orais em situações de maior responsabilidade e formais. Assim sendo, esta atividade permitiu transformar num discurso mais elaborado, pensado e revisto um texto que podia ter sido expresso no modo oral.

O modelo previsto para a realização da atividade foi desenvolvido em três dimensões: *planificação, redação e revisão*.

A planificação implicou que considerassem as estruturas do género a desenvolver, pensassem e organizassem conteúdos e, finalmente, os adaptassem a um texto final. Foi clara a dificuldade por parte dos alunos nesta fase do processo, apesar de lhes ter sido pedido que relatassem algo próprio, vários assumiam não o saber fazer.

Tendo por base o nível de cada um, foram orientados para a planificação do texto. Numa primeira fase, precisaram de ativar as suas memórias, de modo a recordarem dias especiais que os tivessem marcado e levá-los a tirar notas, planificar ideias e redigir um texto.

Feito este trabalho, passaram à parte da redação. O desenvolvimento dos textos foi sempre acompanhado pela professora, conduzindo os alunos num sentido ao ajudá-los a desenvolver a redação de forma coesa e coerente.

A atividade do 9.º ano (Anexo VIII) foi pensada igualmente para uma aula de 50 minutos, no dia 7 de fevereiro de 2022, às 9h10 e estava inserida na componente do texto dramático, o *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente. Esta foi a terceira aula de uma sequência didática semanal que tinha como objetivo estudar duas das personagens da obra, a Alcoviteira e o Judeu. A última aula foi dedicada ao domínio da escrita, desta vez com um texto expositivo. A atividade foi retirada do caderno de atividades *Diálogos 9. Chegar a bom porto... Preparar a prova final* e consistiu na escrita de um texto em que os alunos teriam de organizar informação e tratar alguns tópicos sobre a personagem o Judeu.

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais de Português* (Ministério da Educação, 2018, pp. 9-10) de 9.º ano, esta atividade permite ao aluno elaborar textos de natureza argumentativa; redigir textos coesos e coerentes, com progressão temática e com investimento retórico para gerar originalidade e obter efeitos estéticos e pragmáticos; escrever com correção ortográfica e sintática, com vocabulário diversificado e uso correto dos sinais de pontuação; e, por fim, reformular o texto de forma adequada, mobilizando os conhecimentos de revisão de texto.

Numa fase inicial, foi explicada a estrutura e as características do texto expositivo, de modo a ser mais fácil o progresso da atividade. Logo de seguida, foram apresentados alguns conselhos práticos retirados do livro *Exame - prova final Português – 9.º ano*, sobre a ordem como se deve escrever um texto e, por fim, passaram à escrita. Este exercício, para além de servir de treino para o exame nacional, teve como objetivo colocar em prática esta capacidade.

Tal como no 8.º ano, o modelo a seguir para esta atividade foi o de Flower & Hayes (1981), seguindo as dimensões da *planificação, redação e revisão*.

Na fase da planificação, surgiram-lhes muitas dúvidas, porque os alunos não tinham conhecimento suficiente sobre o conteúdo do texto, o que faz com que, na fase da seleção de argumentos e ideias, eles não saibam o que escrever. Por vezes, as questões mais simples geravam dúvida, inclusive a falta de conhecimento de vocabulário criou confusão na compreensão

do enunciado. A palavra “pretensão” era-lhes desconhecida, e, portanto, não entenderam o que era pedido. Foi-lhes explicado e dados sinónimos, de modo a prosseguir com a atividade.

O professor foi atendendo um por um, orientando as suas planificações, a estrutura do plano de texto, foi dando o seu parecer e, quando necessário, elucidar no conteúdo da questão e da própria matéria sobre a personagem.

No momento da textualização, tudo se tornou mais simples. Os alunos escreveram com base nas suas planificações, de forma coesa e coerente, e atenderam às questões pedidas pelo enunciado. Já na revisão, foram poucos os que entregaram os trabalhos com a realização desta fase. Por norma, a partir do momento em que acabam de escrever dão o trabalho como terminado, sem voltar a ler. Esta questão foi perceptível, uma vez que os textos continham erros ortográficos ou gramaticais que estavam lá por distração. Aponta-se como um dos erros mais comuns naquela turma a falta de acentos nas palavras, falta de pontuação e de parágrafos. Quanto à ortografia, um dos erros verificados era a troca da letra <o> pelo <u> e vice-versa.

Para evitar este tipo de falhas, foi pedido que fizessem uma revisão naquele momento e, embora fosse uma revisão superficial ao texto e se baseasse mais na ortografia, existiam sempre gralhas a alterar, o que lhes permitiu ter uma perceção da importância destas três fases do modelo de escrita. O objetivo é aprender novos conteúdos através do texto escrito. Não existe uma fase mais importante do que outra, as três são essenciais.

No final, depois de fazer uma correção com base nos critérios de classificação da prova final de Português de 2019, foi atribuída uma classificação individual a cada aluno e uma nota com apontamentos a melhorar nos próximos textos.

Com a realização destas duas atividades, pretendeu-se que os alunos elaborassem e reconstruíssem o seu conhecimento, criar propostas de trabalho que “suscitam transformações com base na assunção do novo conhecimento por parte do sujeito” (Barbeiro & Carvalho, 2013, p. 616).

2.5. Domínio da leitura

2.5.1. Definição de leitura

“A leitura é um «fazer interpretativo», uma produção, relevando tanto do escrito como do não-escrito, do texto quanto do leitor e do contexto, do processo de leitura em si, quanto de outras leituras anteriores, do domínio da perceção, quanto de processos cognitivos ou de motivos e pulsões afetivas, mais complexas e profundos” (Amor, 1995, p. 82). Saber ler implica, pois, não

só extrair informação superficial do texto, como também outras informações que possam estar implícitas ao mesmo. A leitura pressupõe um processo complexo que envolve determinadas variáveis: o texto, o contexto e o leitor. Para que se tenha um bom entendimento deste domínio, é necessário o leitor passar por todos os processos de leitura, descritos por Giasson (1993), que permitem obter uma boa compreensão do texto.

Ler, tal como escrever, “é uma condição indispensável para o sucesso individual” (Sim-Sim, 2007, p. 5), tanto a nível pessoal quanto profissional. Se pensarmos bem, a falta de competência de leitura condiciona a vida das comunidades. É essencial saber ler, uma vez que recorreremos a esta prática para a realização de diversas atividades do nosso quotidiano.

Segundo Sim-Sim (2007), o primeiro passo no percurso formal da aprendizagem da leitura de uma criança é o momento em que ela descobre a linguagem escrita, em que aprende a decifrar e a identificar palavras. Contudo, ler não é apenas “reconhecer uma sequência de palavras escritas” (Sim-Sim, 2007, p. 5), mas sim construir o significado de um texto escrito e aprender a compreendê-lo.

2.5.2. Características de um leitor competente

Um texto, quando escrito, não apresenta a totalidade da informação explícita. São passagens que deixam espaços em branco e devem ser preenchidos pelo leitor dadas as suas interpretações. O indivíduo, tendo por base o seu “conhecimento do mundo e a sua competência enciclopédica, deve completar tudo aquilo que os textos não dizem, mas prometem, sugerem, entredizem, indicam” (Balça & Azevedo, 2016, p. 80), o que permite que um mesmo texto possua diferentes interpretações. Sim-Sim (2007) indica que a apreensão do significado da mensagem resultante do nível de compreensão e da interação do leitor com o texto é o mais importante na leitura, e, portanto, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes, pois têm distintas competências enciclopédicas e visões do mundo.

Um leitor competente, na perspetiva de Azevedo & Balça (2016), não é aquele que lê e interpreta apenas a mensagem superficial ao texto, mas o que, com base nos indícios fornecidos pelo texto e pelos seus contextos, preenche os espaços em branco, interpretando o escrito e apropriando-se dele para obter novos conhecimentos, pois, como refere Ferraz (2007), para progredir na aprendizagem, acrescentam-se saberes aos que se supõem já consolidados.

No seguimento da perspetiva de Azevedo & Balça (2016), um leitor competente é capaz de ativar os saberes que fazem parte da sua competência enciclopédica, possibilitando-lhe

antecipar e inferir informação não explícita; é detentor de uma competência retórica e pragmática, capaz de manifestar comportamentos interpretativos de nível não ingénuo que lhe permitem fazer uma leitura do texto, além daquilo que está expresso de forma superficial; capaz de ler criticamente os textos na pluralidade das suas funções; apto a dialogar com o texto e o contexto, que veja a leitura como um meio estimulante que possibilita novas aprendizagens; capaz de interagir com variados textos; e, por fim, tendo confiança em si enquanto leitor, deve apresentar, recomendar e partilhar com outros, livros e leituras. Quando um leitor detém estas características, pode considerar-se competente, uma vez que através da leitura obteve novos conhecimentos que lhe permitiram progredir na aprendizagem.

2.5.3. Modelo de compreensão na leitura

Tal como a escrita, também a leitura é uma prática que precisa de ser ensinada na escola, uma vez que não ocorre naturalmente do contacto com a comunidade. Contudo, contrariamente à oralidade, “a leitura mobiliza, essencialmente, habilidades linguísticas e cognitivas, relegando para plano secundário as habilidades de índole perceptiva e motora” (Cadime, Cruz & Viana, 2017, p. 6).

Se, numa antiga conceção de leitura, se acreditava que o sentido estava no texto, e que o leitor o deveria encontrar, hoje acredita-se que é o “leitor quem cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura (Giasson, 1993, p. 19).

Giasson (1993) descreve um modelo de compreensão na leitura em que refere três grandes componentes: o *leitor*, parte mais complexa deste modelo, o *texto*, que corresponde ao material a ler; e o *contexto*, que se pode dividir em psicológico, social ou físico. O contexto não está diretamente relacionado com o texto nem com os processos de leitura, mas pode influenciar a sua finalidade, ou seja, a compreensão do que está a ser lido.

Fazem parte da competência do leitor as estruturas e os processos. As estruturas dividem-se em cognitivas e afetivas, sendo as primeiras referentes aos “conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo que o leitor possui” (Giasson, 1993, p. 26), enquanto o segundo está ligado às atitudes e interesses do leitor.

Do conhecimento sobre a língua fazem parte os conhecimentos fonológicos, em que se distinguem os fonemas característicos da língua, sejam sintáticos, semânticos ou pragmáticos. Já

o conhecimento sobre o mundo diz respeito à “utilização de conhecimentos anteriores para criar um novo conhecimento” (Adams & Pruce, 1982, *apud* Giasson, 1993, p. 27).

As estruturas afetivas, “compreendem a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor” (Giasson, 1993, p. 31), nesse caso, refere-se ao que o leitor quer e gosta de fazer, pois, as suas preferências irão influenciar a compreensão do texto.

Os processos de leitura dizem respeito às “habilidades necessárias para abordar o texto ao desenrolar das atividades cognitivas durante a leitura” (*idem*, p. 32), assim sendo, no momento da leitura, o leitor necessita de diversas competências dentro deste processo, que lhe permitirão obter a compreensão do texto.

Giasson (1993) apresenta uma classificação destes processos dividida em cinco componentes: os microprocessos, que permitem compreender uma informação contida numa frase; os processos de integração com a função de efetuar ligações entre as proposições ou as frases; os macroprocessos, direcionados para a compreensão global do texto, ou seja, para as conexões que fazem do texto coerente; os processos de elaboração, que permitem ao leitor ir além do texto; e, por fim, os processos metacognitivos, que gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação.

No seguimento de uma análise das variáveis do modelo de compreensão da leitura, defendido pela mesma autora, atente-se agora na variável texto. Tendo em conta que o leitor se comporta de forma diferente conforme os textos, dentro desta variável encontramos os critérios de classificação e a combinação de critérios.

O primeiro alude à intenção do autor e ao género literário, ou seja, o género diz respeito ao tipo de texto que estamos a ler, enquanto a intenção do autor se refere àquilo que ele pretende transmitir, se persuadir, informar ou distrair. Inserido nos critérios de classificação dos textos está a estrutura, referente ao modo como as ideias se organizam e o conteúdo, que remete para o tema e para os conceitos apresentados.

A combinação de critérios propõe classificar os textos, combinando regras que representam dois polos da comunicação, a estrutura do texto e a intenção de comunicação.

Por fim, a última variável deste modelo é o contexto, que se refere tanto às condições em que se encontra o leitor, dadas as suas estruturas e processos, quanto ao meio em que se insere. O contexto pode ser classificado em três tipos: o psicológico (interesse, motivação e intenção do leitor pelo texto), o social (onde se encontram as formas de interação que surgem no decorrer da

atividade entre o leitor e o professor ou entre ele e os seus pares), e, por fim, o contexto físico: representa as condições materiais em que o aluno desenvolve a sua leitura.

Estas três componentes funcionam em conjunto para favorecer a compreensão na leitura, ou seja, quanto mais próximas estiverem umas das outras, melhor será o resultado. Mas, quando uma destas variáveis falha, a compreensão pode ficar condicionada.

2.5.4. A leitura na aula de língua

O discurso sobre a leitura é bastante complexo, uma vez que é a forma como os humanos interpretam a realidade. Para a aquisição desta competência é necessária a intervenção da escola, pois ela encarrega-se de “facilitar a todos os indivíduos a capacidade de utilizar a leitura para todas as funções sociais, funções que podemos sintetizar nos três usos da leitura representados na escola: a adaptação a uma sociedade urbana e pós-industrial que exige o seu uso constante na vida quotidiana, a potencialização do conhecimento e o excesso à experiência literária” (Colomer, 2003, pp. 161-162). Isto significa que atualmente a leitura é intrínseca em praticamente a todas as tarefas diárias, a própria sociedade já nos força a saber ler, pois simples tarefas diárias exigem leitura, seja para poder fazer compras e saber ler os rótulos, seja para preencher papéis, ler cartas, etc. Contudo, o simples facto de alguém conjugar palavras e saber o seu significado, não faz do indivíduo um bom leitor. É na escola que se preparam os alunos para esta competência, para serem capazes de ler, reter informação e obter novos conhecimentos.

Além disso, a leitura não permite apenas entender o significado das frases, é um processo bem mais complexo em que o professor deve ter atenção a algumas estratégias de ensino, uma vez que nos tempos que correm assistimos a uma revalorização do papel do professor que lhe proporciona um lugar de destaque na sala de aula. Cabe ao docente planificar a intervenção que irá aplicar, tendo por base que cada aluno é diferente, se encontra com diferentes habilidades, e, portanto, exige um acompanhamento próprio.

Devem expor-se as crianças a situações de leitura integral, para facilitar a sua aprendizagem. “O professor não divide a habilidade a adquirir em sub-habilidades” (Giasson, 1993, p. 50), proporciona-lhe o máximo de apoio e, à medida que a criança for evoluindo, tornar-se mais autónoma, e o apoio por parte do professor diminuirá também. A leitura integral é importante, pois coloca todas as sub-habilidades apresentadas anteriormente (como as variáveis, as estruturas e os processos do leitor) a funcionar como um todo e não de forma individualizada,

uma vez que o aluno só progride se for capaz de trabalhar com todas estas competências em simultâneo.

Cabe à escola e ao professor orientar os alunos nas várias etapas do ensino da compreensão na leitura. Giasson (1993) apresenta cinco etapas às quais se deve ter atenção, com o objetivo de compreender um texto: a primeira é ao definir e precisar a utilidade da estratégia a aplicar; na segunda, o professor precisa tornar o processo cognitivo transparente ao explicar o que se passa na mente de um leitor ao longo deste processo, uma vez que não é possível observar de forma direta a parte cognitiva; numa terceira etapa, é necessário interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia. O professor necessita explicar o modo como utilizar qualquer método e, dadas as respostas dos alunos, há que lhes explicar o porquê das suas respostas estarem ou não corretas. Na quarta etapa deste modelo, é importante favorecer a autonomia na utilização da estratégia, levando à consolidação da aprendizagem. Nessa altura, o aluno já é autónomo na aplicação das suas estratégias e, enquanto isso, o professor vai acompanhando os alunos com mais dificuldade; na última etapa, é essencial assegurar a aplicação da estratégia ao incentivar os alunos a aplicarem os métodos ensinados nas suas leituras pessoais.

O objetivo deste modelo de ensino é tornar o aluno autónomo nesta prática e procurar dar um sentido ao texto. Este percurso, numa fase inicial, é responsabilidade do professor, uma vez que deve direcionar os alunos para a estratégia mais conveniente. Mais tarde, de forma gradual, vai passando para responsabilidade do aluno e, só no final, é total responsabilidade do mesmo, dando-se por concluído este modelo, uma vez que existe autonomia na atribuição de sentidos e é possível dominar facilmente estratégias fornecidas pelo docente.

Para além destas habilidades que se desenvolvem, também a leitura permite adquirir muito vocabulário. A partir dos textos lidos fora do contexto escolar, desenvolve-se o vocabulário de forma indireta, “o contributo das leituras pessoais é, precisamente, o fator mais suscetível de explicar a rapidez da aquisição do vocabulário e a disparidade desta aquisição nos alunos” (Giasson, 1993, p. 255), ou seja, quanto maior for o hábito de leitura, maior será a diversidade do vocabulário do aluno.

2.5.5. Atividades propostas com base na competência de leitura

Tal como as sequências didáticas apresentadas para o domínio da escrita, também as da leitura se inserem em atividades com os mesmos textos. A do 8.º ano vai ao encontro da obra

Diário de Anne Frank, de Anne Frank, e a do 9.º insere-se no texto dramático *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente.

Para as duas turmas, as atividades foram pensadas de modo a estimular os conhecimentos do aluno, relacionar com o que já sabiam e poder organizar esses conhecimentos, de forma a relacioná-los com o texto que iriam ler.

Com base nas *Aprendizagens Essenciais de Português* (Ministério da Educação, 2018, p. 6) e naquilo que o aluno deve aprender ao longo do ano letivo, esta atividade seguiu algumas das estratégias de ensino orientadas para o perfil dos alunos: ativaram conhecimento prévio; colocaram questões a partir de elementos paratextuais; à medida que leram, puderam sugerir hipóteses a partir de deduções extraídas do texto; localizaram informação explícita e deduziram informação implícita; criaram uma ligação entre o tema desenvolvido no texto e a sua realidade vivida; e também adquiriram saberes relacionados com a organização do texto própria do género a que pertence

Na primeira turma, no dia 7 de março de 2022, às 8h20, numa aula de 100 minutos, depois de abordadas questões como as características e a estrutura de um diário, foi feita uma questão de pré-leitura. Aproveitou-se a ilustração presente no manual, sem qualquer exercício relacionado com a figura e coloquei-a no *PowerPoint* de apresentação (Anexo IX) com o intuito de realizar um exercício de pré-leitura.

Com uma primeira questão, foi pedido aos alunos que, para além de observarem a ilustração, a relacionassem com o contexto que eles próprios conheciam da autora e da sua história. Numa segunda questão, já direcionada para o título, mas ainda sem ler o excerto, os alunos tiveram de comentar quais as perspetivas daquilo que seria o excerto e o que poderia Anne Frank ter escrito que pudesse proporcionar o título “Desabafos”.

Pretendeu-se, com a atividade, que os alunos relacionassem novos saberes, com outros já consolidados, de modo a torná-los leitores competentes. Para além da curiosidade que lhes desperta, ativa o conhecimento prévio em relação ao assunto e expande as suas expectativas quanto à leitura do texto (Balça & Azevedo, 2016). Para esta atividade, foi adotada a estratégia de exploração de elementos paratextuais, ou seja, as ilustrações, levando os alunos a perceber de que modo esta imagem poderia estar relacionada com a obra. É importante pensarem sobre o texto, mesmo ainda antes de o ler na íntegra.

Este tipo de exercícios fomenta no aluno uma curiosidade para a história apresentada. “Uma vez associados a questões de ativação estratégica da informação, podem auxiliar o aluno a mais fácil ou adequadamente interpretar o texto” (*Ibidem*).

Este exercício foi realizado de forma oral, permitindo-lhes partilhar opiniões com os colegas e debater sobre as suas ideias. Houve tempo para as diversas intervenções e só depois de ler o texto se puderam, ou não, comprovar.

O texto foi disponibilizado em suporte digital para que todos pudessem acompanhar e, assim, foi possível que um aluno o lesse em voz alta para todos os colegas. O objetivo deste pedido foi criar um contexto favorável a que todos acompanhassem com o mesmo ritmo. Como numa turma existem sempre alunos mais participativos e que gostam de ler em voz alta, foi possível que o fizessem sem prejudicar a variável contexto inserida no modelo de compreensão da leitura citado uma vez que se sentiam confortáveis em ler para a turma sem se atrapalharem durante a leitura.

Foram colocadas ao mesmo nível as três variáveis do modelo de compreensão na leitura (Giasson, 1993), o leitor, o texto e o contexto, a fim de existir um melhor entendimento daquilo que está a ser lido e para que depois haja a capacidade de responder a questões sobre o texto e reter novos conhecimentos acerca dos conteúdos lecionados.

À medida que a leitura decorria o professor devia direcionar os alunos num sentido correto que lhes permita passar pelos processos de compreensão na leitura, melhorando as suas capacidades e a sua perceção do texto.

Partindo destas estratégias, os alunos trabalham em prol da aquisição de novos conhecimentos, capacidades e atitudes como realizar vários tipos de leitura de forma autónoma, seja em voz alta seja em silêncio, conseguindo explicitar o sentido global de um texto, baseando-se nas inferências feitas pelo mesmo e reconhecendo a forma como está estruturado. Partindo da leitura, devem ser capazes de identificar temas, ideias principais, pontos de vista, factos e opiniões, à medida que vão tirando apontamentos e sublinhando o texto.

Na turma de 9.º ano, a atividade de leitura a apresentar insere-se também, tal como a da escrita, no texto dramático *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, e incide mais precisamente na cena VII, referente à personagem “A alcoviteira”. Foi posta em prática no dia 2 de fevereiro de 2022, às 10h, numa aula de 100 minutos. Foi desenvolvida com base numa atividade de *Estudo em Casa* e tinha como objetivo os alunos entenderem qual o papel de uma alcoviteira no século XVI, o contexto em que se inseriam e a forma como trabalhavam, para que percebessem o conteúdo da cena a estudar.

Baseei-me nas ações a desenvolver na disciplina de Português apresentadas nas *Aprendizagens Essenciais de Português* (Ministério da Educação, 2018, p. 6) em que o aluno deve sublinhar e parafrasear segmentos do texto relevantes para a construção do sentido; mobilizar experiências e saberes como ativação do conhecimento prévio; colocar questões a partir de elementos paratextuais e textuais; localizar informação explícita extrair informação implícita a partir de pistas linguísticas; inferir informação a partir do texto; e expandir e aprofundar conhecimentos adquiridos no processo de leitura - compreensão de textos.

Antes de começar a abordar a obra, os alunos tiveram de dar os seus pareceres quanto à palavra “alcoviteira”, pois, tendo evoluído semanticamente ao longo dos anos, o significado que possuía antes, não é mais o de hoje. Foram apresentando os seus conhecimentos quanto a este conceito e, no final, foi feita uma comparação com o significado do século XVI e o de hoje.

Para o exercício de pré-leitura (Anexo X), foram apresentadas duas imagens à turma, dois quadros que representam a prática das alcoviteiras, mas em meios sociais diferentes, para que os alunos identificassem as personagens dos quadros, as atitudes que deixavam transparecer e o que representavam. O objetivo foi enquadrar o contexto social em que se vivia na altura, inferir os seus conhecimentos sobre a época, e, a partir das suas ideias, mostrar o modo como as alcoviteiras eram vistas. Partindo dos elementos implícitos nas imagens, os alunos foram dando os seus pareceres e, no final, fizeram uma comparação dos dois quadros.

Terminado o exercício, passamos à leitura do texto dramático, que foi possível encenar, permitindo aos alunos participar de forma voluntária. Sendo esta obra escrita em Português arcaico, para além da sua leitura do texto, os alunos fizeram uma segunda leitura silenciosa para que observassem cada palavra de forma minuciosa e procurassem os significados das palavras desconhecidas. Foi-lhes dado tempo e silêncio ao longo da realização desta tarefa, para que cada um pudesse ler ao seu ritmo e entendesse o que o texto pretende transmitir, pois, cada aluno tem um ritmo diferente. Só depois da realização destas tarefas é que passamos para a análise do texto propriamente dita.

No final da atividade, o aluno obteve estes novos conhecimentos, sendo capaz de realizar vários tipos de leitura, explicitar o sentido global do texto, identificar os temas e as ideias principais do mesmo, reconhecer a sua estrutura e referir pontos de vista e apreciações críticas.

2.6. Em torno do domínio da oralidade

2.6.1. Significado de oralidade

A competência da oralidade surge ainda antes de o indivíduo entrar na escola. A capacidade de comunicar oralmente surge a partir do contacto com o meio. Contudo, pelo facto de se aprender ouvindo e não haver um ensino da língua até ao momento em que se inicia a escolaridade, é inevitável que a comunicação oral da criança não tenha um vocabulário alargado e que as suas frases não estejam bem formuladas.

Uma vez que a criança já se expressa oralmente (embora de modo informal), este domínio é, por vezes, deixado de parte na sala de aula, não lhe sendo dedicado tanto tempo de ensino, o que, conseqüentemente, provoca nos alunos dificuldades “quer na fluência linguística, quer, ainda, nas próprias competências de comunicação inerentes à timidez, insegurança e falta de hábitos de trabalho com esta competência verbal” (Machado, 2016, p. 98).

Esta falta de segurança perceptível nos momentos em que é necessário fazer exposições orais, sejam ou não para avaliação. Os alunos sentem-se retraídos, surgindo uma sensação de desconforto visível a quem assiste, ficando menos descontraídos. Por vezes, os alunos preferem não ser avaliados a fazer apresentações orais diante de um público, o que só comprova o facto de existir uma necessidade urgente em trabalhar este domínio, preparando os alunos para saber expressar e compreender o oral, seja de modo formal seja informal, para saber ouvir e falar.

A competência de se expressar permite que os alunos sejam melhores falantes, enquanto compreender o oral os torna melhores ouvintes, preparando-os para um futuro autónomo no que respeita a esta competência, que será imprescindível ao longo das suas vidas. A oralidade é “um domínio transversal a todas as disciplinas, em todos os ciclos de escolaridade e, ainda, complementar do domínio da escrita, sendo consensual que um deficiente domínio do sistema linguístico condicionará o acesso a todos os outros saberes, podendo levar ao insucesso na aprendizagem.” (Machado, 2016, p. 98). Um ensino incompleto da escrita pode proporcionar maus resultados académicos nos alunos, não por não dominarem os conteúdos, mas por não saberem expressar-se. O mesmo acontece com a oralidade, em que a língua é o mecanismo de produção de conteúdos e de receção do aluno. Se o aluno não estiver apto a ouvir e a produzir um discurso, poderá ter dificuldade em compreender o significado daquilo que é transmitido nas aulas.

Segundo Amor (1993), aprende-se a falar falando, podendo esta competência ser de uso formal ou informal, unidirecional, quando se trata de apresentações para um público, em que

existe pouca intervenção dos ouvintes, ou bidirecional, quando existe uma reação e intervenção por parte de quem está a ouvir. Vejamos, então, algumas características dos vários usos da língua.

2.6.2. Usos formais e informais da língua

Contrariamente ao uso informal da língua, o formal exige um conhecimento “das convenções próprias de cada género discursivo e das estruturas textuais prototípicas, um domínio dos distintos registos linguísticos, um controlo sobre o uso dos conectores metadiscursivos, etc” (Lomas, 2003, p. 91).

Para a preparação do discurso oral formal, é utilizado o suporte escrito, sendo este bem mais complexo e exigente do que o uso informal. Este uso da língua é gerido pelo enunciador que detém uma estrutura dinâmica, pois precisa de adequar sistematicamente o seu discurso ao contexto de produção e ao público para quem vai ser transmitido.

As dificuldades dos alunos no processo oral iniciam-se logo na primeira fase, por não apresentarem conhecimentos gerais, nem conhecimentos sobre os temas a abordar no discurso. A falta de saber sobre um tema leva a uma dificuldade na seleção de conteúdo que, em consequência disso, gera conflito na sua organização, já que os alunos não são capazes de organizar textos coesos por falta de saber no uso dos conectores. Para além das dificuldades de preparação do discurso, no momento em que este é verbalizado com base nas ideias selecionadas, organizadas e preparadas, os alunos demonstram dificuldades em controlar aspetos como os linguístico-discursivos. Também não dominam as estratégias que tornam o discurso mais agradável e de melhor compreensão para o público-alvo. Esta fase do discurso é de “carácter irreversível e imediato das situações orais, evidente no momento da produção discursiva, provoca, em alguns casos, uma sobrecarga cognitiva que pode afetar a eficácia das intervenções dos alunos” (Lomas, 2003, p. 104).

Tendo em conta que o discurso oral formal é mais complexo do que o informal, deve ser bem planificado e até ensaiado antes de ser exposto ao público, para que se possam fazer as alterações necessárias e consequentemente dar segurança e confiança a quem vai apresentar.

Quanto ao uso informal da língua, a fala é considerada a forma mais fácil de produzir um discurso extenso e difícil de colocar no papel.

Neste tipo de comunicação, não estamos apenas perante o discurso oral verbal mas também perante um discurso não verbal, pois “o uso do olhar, gestos e posições que se realizam de acordo com regras e convenções conhecidas, interpretáveis pelo interlocutor e que ajudam a

sustentar e amplificar a mensagem emitida pelo falante, facilitando a sua compreensão” (Lomas, 2003, p. 114), ou seja, perante o discurso oral, nem tudo o que é dito é o que o interlocutor vai entender, pois pode também ser revelada informação que não esteja explícita nas palavras, mas possa estar implícita na comunicação não verbal.

Contrariamente à linguagem formal, a informal não exige uma variedade de termos tão alargada, sendo o léxico da linguagem informal mais pobre, pois “utiliza sobretudo as palavras de maior frequência, de tal modo que o núcleo do léxico, a sua parte fundamental, fica, por assim dizer, fortalecida” (Lomas, 2003, p. 115).

A produção oral relaciona-se com a memória de curto prazo, sendo, por isso, menos controlada por parte do emissor. Este tipo de discurso, o oral, não possui um ritmo de produção autónomo, uma vez que o falante deve continuar a falar e a tomar a palavra sempre que o interlocutor e o contexto o exijam. Assume-se, portanto, que a comunicação oral é de carácter fragmentário, “as pausas na programação, as hesitações, as mudanças de programa, as autocorreções as frases incompletas e em geral sintaxe partida/ quebrada” (Lomas, 2003, p. 116). Não existe um planeamento prévio daquilo que vai ser dito, sendo o que se diz pensado no momento.

A fragmentariedade do discurso oral informal verifica-se em falantes competentes, não sendo vista como uma competência linguístico-comunicativa fraca, contudo, a fala na forma mais planificada é melhor compreendida quando é dita com fluidez, sem muitas autocorreções.

Tanto no discurso oral formal como no informal, a comunicação bidirecional exige reciprocidade entre o produtor e o recetor, seja de forma verbal, seja não verbal. Para que o discurso seja devidamente compreendido, os dois necessitam de ser competentes, tanto na compreensão como na expressão oral. Vejamos agora algumas características desses discursos.

2.6.3. Características da compreensão e da expressão orais

Entende-se por compreensão oral “a competência responsável pela atribuição de cadeias fónicas produzidas de acordo com a gramática de uma língua” (Duarte, Ferraz & Sim-Sim, 1997, p. 26) e por expressão oral a “capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática de uma língua” (*idem*, p. 28).

A comunicação não advém simplesmente do saber falar, sendo necessário também saber ouvir, pelo que num diálogo existem também os dois intervenientes, o recetor e o produtor.

No 3.º Ciclo do Ensino Básico, as características da compreensão do oral, segundo Ferraz (2007) devem-se à capacidade de extrair informação de discursos de diferentes géneros formais e públicos do oral, cuja complexidade e duração exijam focalização da atenção por períodos prolongados.

A expressão oral exige a capacidade de utilização de recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão, requerendo também o conhecimento vocabular e gramatical exigido nos géneros formais e públicos do oral, necessários para o prosseguimento de estudos e para a entrada na vida profissional.

Apesar da compreensão e da expressão do oral se relacionarem, no que diz respeito ao desenvolvimento, “a primeira precede sempre a segunda” (*Idem*, p. 26), o que significa que quando aprende a língua, a criança compreende primeiro e só mais tarde consegue produzir o que já compreende, o que faz destas duas competências dissociáveis.

2.6.4. A oralidade na escola e na aula de Português

Amor (1995) refere que a comunicação que encontramos em contexto escolar já detém estatutos e papéis pré-definidos. Numa aula, pode dizer-se que o professor fala incansavelmente, sem que os alunos possam intervir ou questionar. O excesso da palavra por parte do professor faz com que se distraiam, percam o foco e deixem de ouvir.

Para além do excesso na fala, o professor utiliza o discurso para transmitir o seu conhecimento, fá-lo de forma direta ou a partir de questões. Contudo, este método não é eficaz, uma vez que tem a finalidade de reconstituir um saber pré-definido, sendo que as questões colocadas “não são verdadeiras perguntas, porque quem as formula não só já conhece as respostas, como tem ainda um poder de as avaliar como legítimas” (Amor, 1997, p. 67). Perante estes métodos de transmissão de conhecimento, o aluno praticamente não precisa de falar ao longo da aula, e se o fizer, não é para falar por iniciativa própria, mas sim para responder ao que lhe é pedido, não proporcionando o início de um diálogo, tornando-se a aula de Português num monólogo por parte do professor, o que contradiz a teoria de que o aperfeiçoamento de uma língua se adquire falando.

Para uma melhor prática da oralidade em sala de aula, é necessário que o seu desenvolvimento siga determinadas características, como o tempo da palavra disponibilizado para cada elemento da turma. Esta deve ser proporcionada a todos num ritmo ajustado às suas capacidades. Cabe ao docente criar contextos sugestivos, ou seja, momentos que permitam

intervenções com diferentes propósitos comunicativos, seja em registo formal seja informal. Machado (2016) defende que o docente deve proporcionar aos seus alunos instrumentos e ferramentas essenciais que permitam a aprendizagem com a criação de momentos específicos e efetivos para o exercício da oralidade.

“A capacidade de comunicar adquire-se porque primeiro se ouve e se escuta” (Ferraz, 2007, p. 28), sendo importante o ensino da oralidade estar direcionado no sentido de “reforçar a capacidade de escutar” (*Ibidem*), uma vez que ajuda no desenvolvimento das capacidades cognitivas e melhora a socialização. Entende-se por saber ouvir apreender o essencial de uma mensagem: compreender e interpretar o conteúdo; identificar pormenores relevantes; inferir o sentido de palavras desconhecidas; e fazer um juízo sobre o rigor da comunicação (Ferraz, 2007).

2.6.5. Atividades do domínio do oral

A propósito do texto *Saga* de Sophia de Mello Breyner Andresen e no seguimento de uma atividade de escrita (Anexo XI) em que os alunos tiveram de escrever um texto de opinião em torno da questão: “Devem os pais interferir na escolha de profissão dos filhos?”, foi desenvolvido um debate com os alunos do 8.º ano. Para além de terem oportunidade de escrever o texto, serviu também para partir de base para o debate realizado em sala de aula. Este exercício realizou-se dia 25 de janeiro de 2022, às 8h20, numa aula de 50 minutos.

Esta atividade proporcionou aos alunos desenvolver pensamentos, ponderar sobre os melhores argumentos a utilizar na defesa das suas ideias e, acima de tudo, planificar o que pretendiam transmitir, sendo que a planificação também é uma fase importante na produção do discurso oral formal. Esta atividade foi-lhes comunicada na aula anterior à sua realização para que preparassem a sua argumentação e, no próprio dia, serem expostos à produção, receção e análise dos discursos apresentados.

Permitiu-se não só antecipar o seu discurso, mas também “desenvolver a capacidade de se ouvir a si próprio, pois só com esta valência lhe será possível tornar-se capaz de analisar as suas produções discursivas e, se necessário, proceder a ajustamentos ou correções” (Machado, 2016, pp. 98-99), e analisar o discurso dos colegas de modo a adaptar o seu. Uma situação comunicativa oral bidirecional padece do fator imprevisibilidade, necessitando os alunos de adaptar o texto de acordo com as intervenções dos colegas e, portanto, por vezes devem acrescentar ou retirar informações que estivessem previamente preparadas de modo a tornar o discurso coerente.

Como não podiam estar todos de acordo, o debate foi decorrendo, todos ouviram as ideias apresentadas e puderam contestar de forma moderada as suas opiniões.

Esta atividade direcionada para a competência da oralidade, tanto da compreensão quanto da expressão oral, permitiu aos alunos “expor, explicar e dar opinião em situações de discussão de diversos pontos de vista” (Ministério da Educação, 2018, p. 3).

Uma vez que a escola deve proporcionar momentos de aprendizagem da compreensão e da expressão oral, tendo por base os conhecimentos e capacidades, esta atividade serviu para que o aluno fosse capaz de compreender as ideias centrais do texto, uma vez que se desenvolveu a partir do texto *Saga* e teve de ser relacionado com as suas próprias opiniões e conhecimentos já consolidados acerca do assunto; também permitiu aos alunos avaliar argumentos quanto à validade e adequação aos objetivos comunicativos; e, por fim, sintetizar a informação recebida de forma a dar uma resposta.

Quanto à expressão oral, foi-lhes possível fazer uma exposição para apresentar ideias e opiniões; o trabalho prévio à atividade permitiu ao aluno planificar e avaliar o seu próprio texto oral, tendo em conta a intenção comunicativa e fazer correções e alterações se necessário; e por fim, puderam ainda desenvolver um discurso com vocabulário e recursos gramaticais diversificados, uma vez que a fase da planificação o permitiu.

Já no 9.º ano de escolaridade, a realização de atividades diretamente relacionadas com o ensino da oralidade não foi possível. Esta competência foi maioritariamente trabalhada a partir das questões colocadas. Por vezes, as respostas geravam discórdia e os alunos debatiam várias opiniões, contudo, não era algo previamente preparado.

De modo a dar início ao texto poético, partindo do poema *E tudo é possível* de Ruy Belo, foi desenvolvida uma atividade de compreensão oral aos alunos (Anexo XII) a desenvolver no dia 16 de maio de 2022, às 9h10, numa aula de 50 minutos. O objetivo era ouvirem o poema e, no final, darem uma opinião de como foi lido, comentar a entoação, o ritmo, e se estava, ou não, de acordo com o texto e com aquilo que o autor pretendia.

Todos deram as suas opiniões e debateram a interpretação do mesmo. Contudo, esta questão encontra-se maioritariamente direcionada para o discurso oral informal, uma vez que não houve qualquer tipo de preparação para as respostas mencionadas pelos alunos. O que foi dito foi pensado na hora e os alunos não tiveram oportunidade de reformular ou fazer correções. O exercício teria maior sucesso se a partir do tema principal do poema, se o professor proporcionasse

aos alunos uma “experiência de aprendizagem de expressão oral orientada” (Machado, 2016, p. 100), pois permitiria uma maior aptidão para o oral.

Esta atividade teria de ser constituída por três fases, preparação, produção e avaliação. Segundo Machado (2016), na primeira fase, os alunos entrariam em contacto com as características dos vários géneros discursivos e do contexto em que ocorrem. Na segunda, já teriam em conta a intenção e o contexto daquilo que pretendia transmitir. Por último, na terceira fase, com base em critérios específicos de auto e heteroavaliação, deveriam tomar consciência não só do seu desempenho, como também dos colegas, permitindo melhorar futuras produções verbais. À medida que o aluno se torna capaz de realizar estas três etapas, então significa que está a evoluir na competência oral.

No final do ano letivo, segundo o Ministério da Educação (2018), as atividades desenvolvidas para uma melhoria da compreensão do oral tornam o aluno capaz de analisar e organizar textos orais, tendo em conta o género e o objetivo comunicativo. Permite-lhes selecionar argumentos tendo em conta a sua validade, a força argumentativa e a adequação aos objetivos comunicativos.

Quanto à expressão oral, o objetivo das atividades desenvolvidas para a melhoria desta competência, também segundo o Ministério da Educação (2018), são tornar os alunos aptos a fazer variadas exposições orais, seja para apresentação de temas, ideias ou opiniões; seja para permitir intervir em debates com contributos pertinentes; e, por fim, para saber argumentar as suas opiniões e posições de modo a defender ou refutar ideias, conclusões ou propostas.

Uma atividade de desenvolvimento da competência da oralidade implica a compreensão e expressão do discurso oral. Este domínio não foi devidamente desenvolvido junto do 9.º ano. Embora a atividade tivesse uma parte de compreensão oral, no que respeita a expressão oral não seguiu as três fases mencionadas anteriormente, preparação, produção e avaliação, o que torna a atividade pouco eficiente no que diz respeito a novas aprendizagens.

2.7. Domínio do conhecimento explícito da língua

2.7.1. Conceito de gramática

O conceito de gramática, ou de conhecimento explícito da língua, diz respeito à estrutura e organização interna de uma dada língua natural observável nas realizações dos falantes. Fonseca (1994), citado por Silva (2016, p. 131), menciona a gramática como parte do ensino: “aprender

a falar uma língua não é interiorizar um sistema de regras gramaticais em abstrato [...]. A gramática pedagógica tem, pois, de alargar-se às dimensões textual e accional”.

A gramática não se restringe a um sistema de regras que devemos conhecer para saber falar. O ensino da gramática desenvolve-se juntamente com outros domínios (leitura, escrita e oralidade), sendo propostas atividades que permitam aos alunos colocar em prática o conhecimento explícito da língua, juntamente com a realização de atividades que abrangem outros conteúdos. O objetivo destes exercícios é “levar o aluno a dominar ‘regras e processos gramaticais’, mobilizando-os num ‘uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita’” (Silva, 2016, p. 134). Pretende-se que os falantes aumentem a “consciência linguística, tendo em vista objetivos instrumentais e atitudinais” e obtenham “um conhecimento reflexivo, objectivo e sistematizado da estrutura e do uso do português padrão” (Ferraz, 2006, p. 40).

2.7.2. Competência linguística e competência comunicativa

A competência linguística é o “conhecimento implícito que o falante-ouvinte ideal tem do conjunto finito de regras que permitem a formação de todos os enunciados possíveis da sua língua” (Tusón, 2006, p. 35).

Quando se fala desta competência, existe uma tendência em se pensar que para a possuir basta saber gramática. Não descartando a importância do domínio em questão, devem realçar-se outros fatores importantes, tanto na fala quanto na escrita. De facto, “adquirir uma língua implica não só apropriar-se do seu léxico e da sua gramática, mas também, e muito principalmente, da forma de utilizar esse código ou sistema em situações reais de comunicação” (Tusón, 2006, pp. 35-36).

Contrariamente à competência linguística, a comunicativa indica a “habilidade para actuar” (Gumperz e Hymes, 1972, citados por Tusón, 2006, p. 38), ou seja, “aquilo que o falante precisa de saber para comunicar de forma eficaz, em contextos socialmente significativos” (*Idem*, p. 38). Não basta apenas conhecer o código linguístico, mas também “o que dizer a quem, e como dizê-lo de maneira apropriada numa dada situação. [...] Em poucas palavras, tudo aquilo que implica o uso linguístico num contexto social determinado (*Idem*, p. 38).

Por fim, a competência linguística distingue-se ainda da comunicativa, na medida em que a primeira explica aspetos gramaticais comuns a todos os seres humanos, independentemente das determinantes sociais, enquanto a segunda se refere aos falantes como membros de

comunidades, desempenhando certos papéis, tornando o uso linguístico como processo de autoidentificação e orientação das suas atividades (Tusón, 2006), ou seja, a competência comunicativa valoriza mais o tratamento da língua no uso, enquanto à linguística importa mais a forma como está expressa.

2.7.3. O ensino da gramática na aula de Português

Na aula de Português, o domínio da gramática é o, em geral, que menos tempo vê dispensado para a sua aprendizagem por parte do professor. Lidon (2006, p. 20) refere que “ouvindo aprende-se a falar, lendo, aprende-se a escrever”. É na escola que a criança desenvolve o conhecimento explícito da língua. Acostumados aos seus hábitos adquiridos pelo meio onde se inserem, são confrontadas com novos hábitos linguísticos quando têm contacto com a escola, adquirem novos modelos e novas regras que condicionam o uso da língua (Ferraz, 2007), sendo também expostos ao “domínio da variedade padrão e normativa da língua assim como aos registos elaborados, formais, literários, etc, que lhe estão associados” (Lidon, 2006, pp. 20-21).

Considera-se também que o conhecimento explícito da língua estará concluído quando “o sujeito for capaz de analisar a forma como se exprime, de compreender os desvios relativamente ao que se apreende quando ouve ou quando lê” (Ferraz, 2007, p. 39).

Enquanto uns recorrem ao processo de memorização para afirmar que se sabia gramática, outros recorrem a novos métodos de ensino que permitem ao aluno descobrir como funciona a gramática por um método de descoberta que será abordado a seguir.

A gramática deve ser um suporte, uma ajuda, um meio de obter uma maior competência nos restantes domínios. Tendo em conta que os objetivos gerais do ensino da língua são a escrita, o oral e a leitura (Lidon, 2006), a gramática serve de veículo para uma maior competência destes domínios, ou seja, a gramática lecionada na escola deve ser “menos importante e mais útil do que até agora tem sido” (*Idem*, p. 30), não nos podemos focar apenas nas regras que dela fazem parte, mas na forma como devemos fazer uso dela diariamente.

2.7.4. Método da aprendizagem pela descoberta

O ensino da gramática tem sido um dos apontados como sendo de maior dificuldade por parte dos alunos na aula de língua, sobretudo porque o ensino tradicional deste domínio está ainda muito enraizado nas aulas de Português. Por método tradicional entende-se a “exposição de regras, feita pelo professor, seguida da realização de exercícios ou da aplicação pelos alunos”

(Silva, 2016, p. 129). Contrariamente a este método, a nova abordagem do ensino da gramática defende que “terá de ser o aluno, assumindo um papel mais ativo, a descobrir e reconstruir os seus conhecimentos formais sobre a estrutura e o funcionamento da língua, ao mesmo tempo que desenvolve capacidades verbais de utilização da língua” (Silva, 2016, p. 129). Este método definido por Lomas (2006) como “aprendizagem por descoberta”, surge para tentar combater algumas insuficiências do método tradicional e consiste na “aprendizagem em que os estudantes constroem o seu conhecimento de maneira autónoma e sem a intervenção do professor. Esta forma de aprender exige uma atitude de busca activa através de métodos indutivos ou hipotético-dedutivos” (*idem*, p. 214).

Uma vez que os alunos possuem um conhecimento implícito da língua quando entram na escola, cabe ao professor levar o aluno a descobrir e explicitar conhecimentos gramaticais que fazem já parte da sua comunicação no quotidiano e tornar a gramática implícita em explícita. Essencial para a aprendizagem deste domínio é que surja integrado com os restantes, e aquando das sequências de aprendizagem das aulas, é importante que os alunos façam parte da descoberta e “participem na construção do seu conhecimento sobre a língua” (Silva, 2016, p. 143).

Existem quatro fases para uma boa concretização da aplicação deste método. A primeira corresponde à organização de dados linguísticos que o professor tem de fazer; na segunda, partindo desses dados, os alunos precisam de observar e compará-los para fazer generalizações e descobrir regras ou conceitos; na terceira, são realizados exercícios de treino e memorização das descobertas feitas anteriormente; e, por fim, numa última fase, necessitam fazer uma avaliação dos conhecimentos sobre o tópico tratado.

Este método não deve ser posto em prática apenas em determinados anos de escolaridade, mas sim ao longo de todo o percurso escolar. Ter um bom conhecimento da gramática da língua ajuda a melhorar os restantes domínios, uma vez que “as competências verbais (ouvir, falar, ler, escrever) estão dependentes do conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua, enquanto sistema e enquanto norma” (Silva, 2006, p. 126).

Se o ensino escolar da língua valorizar “atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecer os meios de as potencializar (competências instrumentais) em detrimento de conteúdos meramente informativos” (Silva 2006, p. 126), pode concluir-se que, para que se seja competente no uso da língua, é necessário “dominar saberes, saber-fazer, saber-ser, saber tornar-se” (Ferraz, 2007, p. 28), o que possibilita

ao aluno ser autónomo e estar preparado para se relacionar em comunidade, sendo que a língua é o principal meio de comunicação entre os seres humanos.

Embora o método pela descoberta seja adequado para o ensino da gramática, ao longo do estágio não foi possível realizá-lo, uma vez que se aplica a novos conteúdos e os lecionados foram apenas revisões de matérias anteriores.

2.7.5. Atividades propostas para o domínio da gramática

Inserido no domínio da gramática, tanto para a turma do 8.º ano, quanto para a turma do 9.º ano, foram-lhes entregues fichas de atividades (Anexos VIII e IX, respetivamente). As sequências a abordar não eram conteúdos novos, mas sim revisões de matérias abordadas anteriormente. Na primeira turma, foram estudadas as orações coordenadas, enquanto na segunda, as funções sintáticas.

Para a turma do 8.º ano, foi preparada uma ficha (Anexo XIII), para ser realizada dia 10 de março de 2022, às 11h50, em que as duas primeiras páginas correspondiam ao esclarecimento das orações coordenadas, juntamente com quadros que mencionavam os tipos de orações coordenadas existentes. As duas folhas seguintes correspondiam a exercícios que os alunos teriam de resolver.

Para o 9.º ano na atividade (Anexo XV) realizada no dia 17 de maio de 2022, às 9h10, a propósito das funções sintáticas, foram distribuídas pelos alunos, primeiramente, algumas folhas com alguns quadros que distinguem os diferentes tipos de funções sintáticas da língua portuguesa e se expunha a sua definição e a forma como os alunos poderiam identificá-la (Anexo XIV). Logo a seguir, foi-lhes entregue outra ficha que continha os exercícios que tinham de resolver.

Depois de se ter explicado o método da descoberta não foi possível aplicá-lo nas duas turmas, assim sendo, o que se observa nestas atividades não vai ao encontro daquilo que foi defendido até agora. As atividades desenvolvidas foram mais direcionadas para o ensino tradicional, aquele que consiste em transmitir regras de utilização da gramática e depois colocar os alunos a realizar exercícios. Para além de não seguir os métodos de ensino defendidos anteriormente, também não está a ser abordada em simultâneo com outros domínios, pois as questões da ficha dispensada aos alunos são exercícios soltos sem qualquer referência a textos ou conteúdos abordados anteriormente.

No que respeita a novas aprendizagens, esta atividade revelou-se não ser a mais adequada. Primeiramente, porque o facto de terem sido entregues explicações dos conteúdos

antes dos exercícios tornou o trabalho dos alunos básico, bastava procurar nos quadros das explicações as respostas, sem terem de perceber a lógica ou o modo como estava a ser utilizado, fazendo com que não adquirissem novos conhecimentos e muito menos entendessem a importância da utilização da gramática em diversos contextos da comunicação.

2.8. Conclusão das atividades

O estágio desenvolvido ao longo do ano letivo de 2021/2022 foi bastante enriquecedor ao nível de conhecimentos profissionais. Apesar do número mínimo de lecionação ser de 24 horas, ao longo desse ano houve um acompanhamento por parte da professora estagiária em todas as aulas.

Sabe-se que o ensino não depende apenas do professor ou do aluno, mas sim das duas partes em conjunto e, como tal, nem sempre se torna fácil esta prática. Nem tudo correu bem, houve descuidos ao longo das intervenções, tal como se viu nas aulas dedicadas à gramática que poderiam ter sido realizadas de forma diferente e mais cativante para o aluno. Contudo, aprende-se todos os dias e este estágio permitiu conhecer o ensino na posição de professora. Todas as pessoas são estudantes algum dia, mas a posição do professor só eles a conhecem a fundo.

Apesar de algumas situações que não tenham corrido tão bem, como por exemplo numa fase inicial a gestão do tempo, mas que melhorou com o avançar das intervenções, de uma forma geral o estágio e as aulas lecionadas correram bem. Os alunos mostraram-se entusiasmados e motivados a aprender mais.

Em suma, este ano foi vantajoso para a prática profissional, uma vez que permitiu aprender e evoluir enquanto professora.

CAPÍTULO III – CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO PROJETO À LUZ DOS SEUS OBJETIVOS

Considerações finais

Tendo a língua um papel fundamental no processo educativo, pretende-se que a escola seja um local de bem-estar, crescimento e que promova aprendizagens a todos os que por ela passam.

O ensino da língua materna é importante não só no que respeita ao desenvolvimento da comunicação, da escrita e do oral, mas também para o conhecimento da literatura e da cultura que fazem parte dessa mesma língua.

Ao longo do ano de estágio foram colocadas em práticas metodologias de ensino para os vários domínios. Analisaram-se ao longo deste trabalho teorias defendidas por vários autores que foram postas em prática consoante o domínio a lecionar.

Na escrita, o método de Flower & Hayes (1981), que aplica o modelo da planificação, redação e revisão, citado por Carvalho (2013) em vários dos seus textos, afirma que, para uma boa aprendizagem da escrita, os alunos envolvidos devem passar por estas três fases do processo, de modo a obter melhores resultados, tendo sido, portanto, o método aplicado ao longo do ano. Planear, escrever e corrigir os próprios textos ajudou-os a identificar os seus próprios erros, a assumirem a responsabilidade de os corrigir sem que seja o professor a dizer o que está errado.

No que respeita à leitura e à educação literária também se analisaram ao longo deste relatório os processos de leitura (Giasson, 1993), que permitem ao leitor uma melhor compreensão do texto, tendo em conta as três variáveis do processo: o leitor, o texto e o contexto. Durante as aulas, este modelo foi posto em prática, estudando-se textos e criando contextos adequados aos alunos de forma a facilitar-lhes a compreensão dos mesmos, ajudando no desenvolvimento das respostas aos questionários de educação literária apresentados.

Quanto à oralidade, foi feita uma análise do uso formal e informal da língua, do uso de cada um na aula de Português, sendo as atividades propostas aos alunos mais direcionadas para o formal, uma vez que abrange maior variedade de vocabulário e uma preparação prévia do discurso. Já o informal é utilizado nas restantes atividades, visto não ser necessário um vocabulário tão alargado e não haver tanta preparação do texto.

A compreensão e expressão do oral são igualmente importantes neste domínio pois, havendo um recetor e um produtor de uma mesma mensagem, é necessário que se compreenda o conteúdo para que se possa produzir o discurso de resposta e assim criar um diálogo. Ao longo do tempo, estas competências vão melhorando e este mecanismo torna-se automático.

As atividades de oralidade desenvolvidas com os alunos permitiram-lhes preparar argumentos sobre um determinado assunto e expor o tema à turma, debatendo ideias, aumentando o seu poder de argumentação e aprender a comunicar diante do público, sendo que, cada vez mais, os alunos se sentem retraídos por ter de o fazer.

Quanto aos exercícios de gramática podiam ter sido realizados de uma outra forma. Foi exposto um método considerado eficiente junto dos alunos, o método de aprendizagem pela descoberta, que significa levar os alunos a descobrir por si próprios as regras e princípios para que mais facilmente as apliquem. O método utilizado ao longo do ano de estágio foi o tradicional, em que o professor ensina as regras teóricas e os alunos devem aplicá-las nos exercícios. Este método serviu apenas para que os alunos decorassem as regras, mas não as soubessem aplicar na prática.

Ao longo das aulas postas em prática ao longo deste ano, o manual escolar serviu de apoio, juntamente com outras ferramentas, como o uso de plataformas que permitiram a exibição dos textos e dos exercícios de forma digital, tendo em conta que nem sempre os alunos compareciam com o material necessário para a aula. Foi-lhes possível, por isso, acompanhar os textos e os exercícios a partir da projeção da professora.

Sendo a língua a ferramenta de um conhecimento essencial que nos permite comunicar de forma eficaz, é importante dar atenção ao ensino do Português, pois proporciona o desenvolvimento de competências que permitirão aos alunos serem seres autónomos e participar ativamente na sociedade.

Com base no projeto apresentado no início do ano letivo, cumpriram-se os objetivos propostos. Na educação literária, foram interpretados textos com base na análise da representação de experiências e dos valores, realizando questões de resposta escrita e oral sobre o texto literário, como referia o projeto. Quanto à leitura foi realizada de várias formas, em voz alta, silenciosa ou autónoma. Já na escrita planificaram-se e elaboraram-se textos que cumpriam objetivos explícitos, seguindo-se um método que permitiu escrever com correção sintática, vocabulário variado e o uso correto da ortografia e da pontuação. Foi também feita a revisão do texto, reformulando-o de forma adequada. No domínio da oralidade, como referia também o projeto apresentado, os alunos argumentaram e debateram ideias e opiniões de forma coesa sobre um determinado assunto ou texto. Tendo em conta os objetivos apresentados face aos resultados obtidos por parte das duas turmas pensa-se terem sido cumpridos todos eles, em termos globais.

Por fim, na gramática surgiram algumas complicações, pois o método aplicado não foi o mais adequado, o que significa que, no projeto, se apresentavam objetivos relativamente a este domínio que mencionavam conhecer aspetos básicos de diversos planos, como o fonológico, morfológico, classes de palavras, sintático, semântico e textual-discursivo, não tendo sido possível os alunos obterem novos conhecimentos e, por isso, não ter sido uma atividade bem-sucedida.

Referências bibliográficas

- Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a leitura: Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (1995). *Didáctica do Português: Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, F. & Balça, Â. (2016). Formar leitores literários, competentes e críticos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In A. C. Silva (Org.), *Questões Atuais da Educação em Línguas dos domínios do ensino de Português a uma política de língua*. (pp. 79-93). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Balça, Â., & Azevedo, F. (2017). *Leitura e Educação Literária*, 30(1), 217–221.
- Balça, Â., & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: Os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 18(37), 131-153.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bernardo, A. A., Martins, E. D., & Moura, A. A. (2018). O processo de construção do conhecimento e os desafios no ensino-aprendizagem. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 22(1), 410-421.
- Carvalho, J. A. B. (2001). *O ensino da escrita*. Universidade do Minho. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA. Consultado em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%c3%a9%20Brand%c3%a3o%2073-92.pdf>.
- Carvalho, J. A. B. (2011). Escrever para aprender: Contributo para a caracterização do contexto português. *Interações*, (19), 219–237.
- Carvalho, J. A. B. (2012). Ensinar e aprender a escrever no século XXI: (Re)configurando um velho objeto escolar. *Anais do SIELP*, 2(1), 1-12.
- Carvalho, J. A. B., & Barbeiro, L. F. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, 18(24), 609–792.
- Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: Uma visão integradora. *Interações*, (27), 186-206.

- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em literatura. In C. Lomas (Ed.), *O valor das palavras: Falar, Ler e Escrever nas aulas*. (pp. 159-176). Porto: Edições Asa.
- Cros, A., & Vilá, M. (2003). Os usos formais da língua oral e o seu ensino. In C. Lomas (Ed.), *O valor das palavras: Falar, Ler e Escrever nas aulas*. (pp. 91-107). Porto: Edições Asa.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018*, Série I de 2018-07-06. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção Geral da Educação (2021). O soneto: Retrato Próprio, de Bocage. In *Estudo em Casa*. Rádio Televisão Portuguesa.
- Direção Geral da Educação (2021). A cena da Alcoviteira no "Auto da Barca do Inferno". In *Estudo em Casa*. Rádio Televisão Portuguesa.
- Duarte, I., Ferraz, M. J., & Sim-Sim, I. (1997). *A língua materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, I. M. (2001). O Português, na escola, hoje. *Noesis*, 59.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Caminho.
- Fonseca, F. I., & Fonseca, J. (1977). Conclusão: Para a definição da aula de Português. Em *Pragmática linguística e ensino do Português* (pp. 127-153). Coimbra: Livraria Almedina.
- Fonseca, I. F. (1994). *Gramática e pragmática: Estudos de linguística geral e linguística aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Lidon, J. M. C. (2006). Que gramática para a escola? Sobre árvores, gramáticas e outras formas de se andar pela Rama. In C. Lomas (Ed.), *O valor das palavras (II): Falar, Gramática, leitura e cultura de massas na aula*. (pp. 19-31). Porto: Edições Asa.
- Lobo, A. R. (2013). *Avaliação de Manuais Escolares de Português* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação). Consultado em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12145/4/ANA_LOBO.pdf

- Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir. Para uma didática do "saber falar" e do "saber ouvir". In C. Lomas (Ed.), *O valor das palavras: Falar, Ler e Escrever nas aulas*. (pp. 109-145). Porto: Edições Asa.
- Machado, I. P. (2016). 'A falar é que a gente se entende': um projeto de promoção de competências no domínio da oralidade. In A. C. Silva (Org.), *Questões Atuais da Educação em Línguas dos domínios do ensino de Português a uma política de língua*. (pp. 79-93). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico: 8º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico: 9º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodríguez, J., & Seoane, D. A. (2017). A investigação sobre manuais escolares e materiais curriculares. *Revista Lusófona de Educação*, 36, 9-24.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno: Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), 103-115.
- Santos, O. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In F. I. Fonseca (Ed.), *Pedagogia da escrita: Perspectivas*. (pp. 127-153). Porto: Porto Editora.
- Silva, A. C. (2016). A reconstrução do conhecimento gramatical escolar nos novos livros de Português do 3.º Ciclo: funções, conteúdos, métodos e natureza. In A. C. Silva (Org.), *Questões Atuais da Educação em Línguas dos domínios do ensino de Português a uma política de língua*. (pp. 129-147). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Silva, A. C. (2006). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. C. (2016). O domínio da gramática em manuais de Português: Método(s), atividades, conteúdos e avaliação. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos linguísticos*, 137-158.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Ministério da Educação.

- Tusón, A. (2006). A competência gramatical como parte integrante da competência comunicativa. In C. Lomas (Ed.), *O valor das palavras (II): Falar, gramática, leitura e cultura de massas na aula*. (pp. 33-53). Porto: Edições Asa.
- Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2017). «Ler antes de ler». Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. In F. L. Viana, I. Ribeiro & S. Barrera (Orgs.), *DECOLE-Desenvolvendo competências de letramento emergente* (pp. 17-37). Porto Alegre: Penso.

ANEXOS

Anexo I – Inquérito entregue aos alunos no início do ano letivo

Ensino de Português Ano de escolaridade: 8.º ano Inquérito		
A Leitura, a Escrita e a Oralidade na aula de Português		
<p>Interserido no âmbito do 2.º ano de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, este inquérito tem como objetivo recolher informações para a intervenção das professoras estagiárias. As respostas são anónimas e confidenciais, sendo que os resultados serão fruto de análise, para efeitos de validação do projeto e relatório de intervenção pedagógica, mas nunca divulgados fora do contexto de estágio. Agradecemos a vossa participação.</p>		
Sexo: Feminino <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>	Idade: _____
I. A aula de Português		
1) Gostas da disciplina de Português? Justifica a tua resposta.		

2) Qual foi a matéria que mais gostaste de abordar até à data? Justifica a tua resposta.		

3) Qual foi a que menos gostaste? Justifica a tua resposta.		

4) Na tua opinião, de que forma poderia o professor de Português tornar a participação dos alunos mais interessante e divertida?		

II. Leitura

1) Gostas de ler?

- Gosto muito Não gosto
 Gosto Não gosto nada

2) Com que frequência costumavas ler livros impressos?

- Todos os dias Uma vez por semana
 Mais de 3 vezes por semana Esporadicamente
 Nunca

Leio textos em formato digital



Se respondeste nunca, podes avançar para a sétima questão.

4) Quando lês, quanto tempo dedicas a esta prática?

- Mais de 3 horas Entre 1 a 2 horas
 Entre 2 a 3 horas Menos de uma hora

5) Quando foi a última vez que terminaste um livro?

- Menos de um ano Mais de um ano Nunca acabei
 Menos de um mês Não me recordo

6) Por que motivo costumavas ler?

- Por gosto pessoal Por obrigação
 Por dever escolar Por outro motivo:
Qual? _____

7) Se na segunda questão deste inquérito respondeste nunca, indica agora qual o motivo por que nunca o fazes.

- Preço dos livros Dificuldade em compreender os textos Pouco interesse nos livros
 Dificuldade em aceder a livros Dificuldade em ler Outro:
Qual? _____

8) Assinala o tipo de livros que mais te agradam (escolhe no máximo três opções):

- | | | |
|--|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Banda desenhada | <input type="checkbox"/> Romances | <input type="checkbox"/> Saúde/doença |
| <input type="checkbox"/> Diários | <input type="checkbox"/> Contos | <input type="checkbox"/> Arte |
| <input type="checkbox"/> Biografias | <input type="checkbox"/> Aventuras | <input type="checkbox"/> Animais/natureza/Planeta Terra |
| <input type="checkbox"/> Policiais | <input type="checkbox"/> Ciência | <input type="checkbox"/> Outros |
| <input type="checkbox"/> Ficção científica | <input type="checkbox"/> Técnicos | |

9) Como classificas a tua competência de leitura?

- Muito boa Razoável Muito má
 Boa Má

III. Escrita

1) Gostas de escrever?

Gosto muito Gosto Não gosto Não costumo escrever

2) O que é, para ti, escrever bem? Justifica a tua resposta.

3) Com que frequência costumavas escrever de forma voluntária, fora do contexto escolar?

Todos os dias Uma vez por semana Escrevo mensagens em formato digital
 Mais de 3 vezes por semana Esporadicamente

4) De que forma costumavas organizar um texto quando escreves?

Planifico, textualizo e faço a revisão.
 Planifico e escrevo logo o texto.
 Escrevo de imediato o texto final.
 Não organizo as ideias, mas, no final, faço um aperfeiçoamento do texto.

5) Que dificuldades sentes quando escreves?

6) Como classificas a tua competência na escrita?

Muito boa Razoável Muito má
 Boa Má

IV. Oralidade

1) Sentes algum desconforto quando realizas atividades de oralidade na sala de aula? Se sim, porquê?

2) Consideras-te um aluno/a participativo/a? Porquê?

3) Gostas de apresentar trabalhos expositivos? Justifica a tua resposta.

5) Que tipo de atividades gostarias que se realizassem na sala de aula no que diz respeito à competência oral?

6) Como classificas a tua competência na oralidade?

Muito boa
 Boa

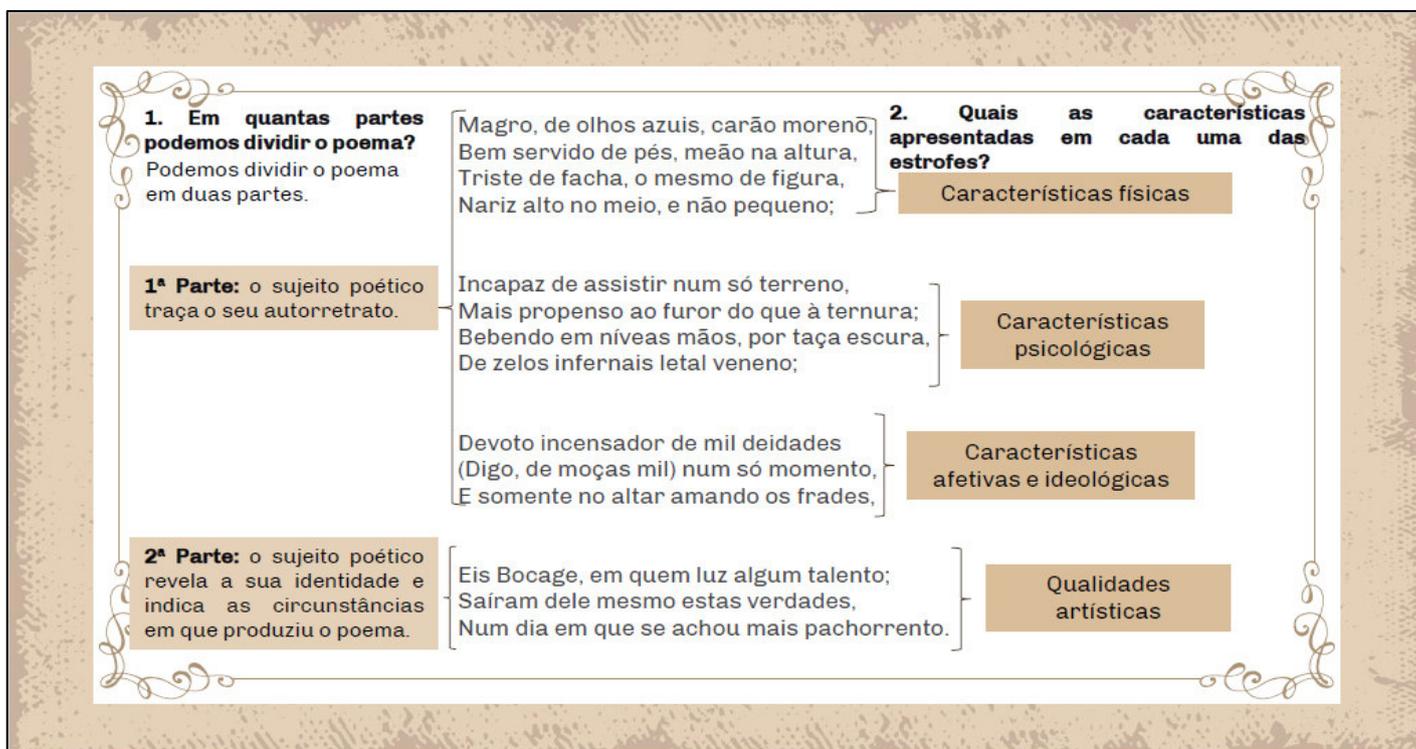
Razoável
 Má

Muito má



Fonte: biografia criada pela professora estagiária e usada na aula do dia 30-05-2022

Anexo III – Análise do poema “Magro, olhos verdes, carão moreno”, de Bocage



Fonte: adaptado pela docente a partir da obra *Estudo Em Casa* e usada no dia 30/05/2022

Análise formal

1- ESTROFE → 2 quadras;
2 tercetos;

2- ESQUEMA RIMÁTICO → abba-abba-cdc-dcd;

3- TIPOS DE RIMA → Rima emparelhada;
Rima interpolada;
Rima cruzada;

4- MÉTRICA → 10 sílabas métricas;
Verso decassílabo.

Ma/gro/, de o/lhos/ azuis/, ca/rão/ mo/re/no

(a) Magro, de olhos azuis, carão moreno,
(b) Bem servido de pés, meão na altura,
(b) Triste de facha, o mesmo de figura,
(a) Nariz alto no meio, e não pequeno;

Rima interpolada

(a) Incapaz de assistir num só terreno,
(b) Mais propenso ao furor do que à ternura;
(b) Bebendo em níveas mãos, por taça escura,
(a) De zelos infernais letal veneno;

Rima emparelhada

(c) Devoto incensador de mil deidades
(d) (Digo, de moças mil) num só momento,
(c) E somente no altar amando os frades,
(d) Eis Bocage, em quem luz algum talento;
(c) Saíram dele mesmo estas verdades,
(d) Num dia em que se achou mais pachorrento.

Rima cruzada

Fonte: adaptado pela docente a partir da obra *Estudo Em Casa* e usada no dia 30/05/2022

Anexo V – Questionário de educação literária sobre o poema “Magro, olhos verdes, carão moreno”, de Bocage

Questionário página 217 do manual

1. Embora se trate de um autorretrato, o sujeito poético fala de si próprio na 3ª pessoa. Em que momento do poema ele revela a sua identidade?

O sujeito poético revela a sua identidade no último terceto, verso 12 “Eis Bocage, em que luz algum talento”.

2. Este poema pode ser dividido em duas partes. Indica-as, referindo o assunto de cada uma.

Este poema pode ser dividido em duas partes. A **primeira parte** corresponde às duas quadras e ao primeiro terceto, onde o sujeito poético traça o seu autorretrato. A **segunda parte** corresponde ao último terceto, em que o sujeito poético revela a sua identidade e indica as circunstâncias em que produziu o soneto.

2.1. Na primeira parte, distingue as estrofes referentes ao retrato físico e ao retrato psicológico.

Retrato físico: versos 1-4.

Retrato psicológico: versos 5-11.

Continuação

3. Identifica algumas características psicológicas do sujeito poético, associando os versos transcritos (1ª coluna) aos adjetivos correspondentes (2ª coluna).

a. “Incapaz de assistir num só terreno” (verso 5)	1. colérico
b. “Mais propenso ao furor do que à ternura” (verso 6)	2. anticlerical
c. “Bebendo [...] / De zelos infernais letal veneno” (versos 7 - 8)	3. apaixonado
d. “Devoto incensador de mil deidades” (verso 9)	4. ciumento
e. “E somente no altar amando os frades” (verso 11)	5. inconstante

Soluções: a-5; b-1; c-4; d-3; e-2

3.1. Acrescenta mais dois traços de personalidade não referidos no quadro.

Exemplos: triste, talentoso...

Agora sou eu o poeta...

Como pudeste estudar nesta aula, Bocage, neste soneto fez o seu autorretrato. Neste momento, tu vais ser o poeta. Escreve o teu autorretrato num poema, seguindo as características de um soneto. O teu poema deve ter 4 estrofes, duas quadras e dois tercetos, seguindo o esquema rimático abba-abba-cdc-dcd.

No final, a professora recolhe todos os textos e lê para a turma. Os alunos terão de adivinhar a quem corresponde cada descrição.

REDAÇÃO DA PÁGINA DE UM DIÁRIO

- Face à situação pandémica pela qual todos passamos, sabemos o que é ficarmos privados de sair à rua. Anne Frank ficou escondida durante anos num anexo secreto. Embora não seja pelos mesmos motivos, também nós sentimos o sufoco que é não podermos sair das nossas casas durante dias, nem estar com outras pessoas sem ser com a família.
- Escreve a página de um diário, seguindo as características que a esta dizem respeito, em que relates um dia vivido durante a pandemia. Escreve sobre o que fizeste, sentiste e pensaste nesta fase da tua vida.
- Imaginas-te na situação de Anne Frank? Durante esse tempo que estiveste fechado em casa, teres acesso apenas a materiais limitados e viver assim durante anos? Serias capaz de suportar esse tempo todo?

Fonte: Criação da estagiária. Realizada no dia 30/03/2022

Anexo VIII – Escrita de um texto expositivo sobre a personagem “O Judeu” do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente

Exercício

Escreve um texto expositivo, com o mínimo de **70** e o máximo de **120 palavras**, no qual presentes linhas fundamentais de leitura da cena do Judeu.

O teu texto deve incluir uma parte introdutória, uma parte de desenvolvimento e uma parte de conclusão.

Organiza a informação que consideres mais pertinente, tratando os tópicos apresentados a seguir.

- Percurso cénico do Judeu.
- Símbolo(s) de que se faz acompanhar.
- Pretensão do Judeu.
- Argumentos de acusação.
- Sentença.

Costa, F. , Magalhães, O. & Magalhães V. (2021), *Diálogos 9 Chegar a bom porto... Preparar a Prova Final*. Porto: Porto Editora

Fonte: Costa, Magalhães, & Magalhães, 2021, p. 11. Utilizado no dia 08/02/2022

Anexo IX - Atividade de pré-leitura sobre o texto “Desabafos” do *Diário de Anne Frank*, de Anne Frank

1- Observa a ilustração. Relaciona-a com o contexto que conheces sobre a vida da autora.



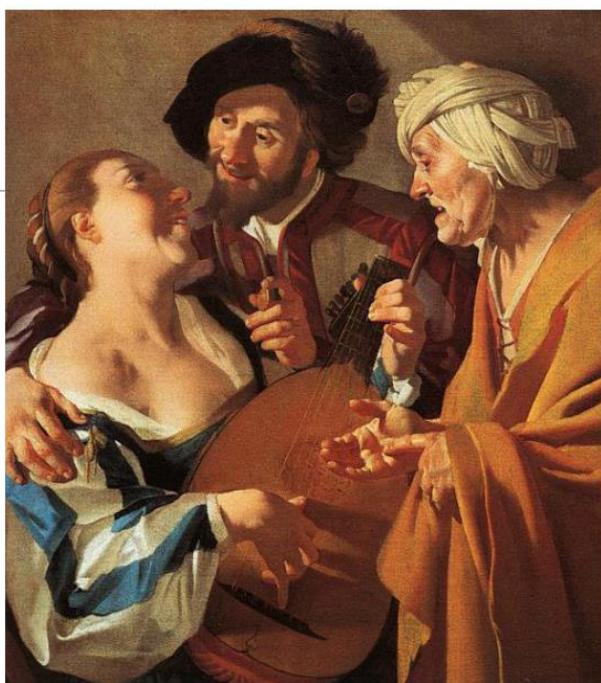
2- Partindo do título “*Desabafos*”, qual a tua perspetiva na leitura do texto? O que poderá Anne Frank ter escrito no seu diário?

Fonte: Criação da estagiária. Realizada no dia 30/03/2022

Anexo X - Atividade de pré-leitura sobre a personagem “A Alcoviteira” do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente



Quadro 1: Uma Alcoviteira, Lucas Cranach



Quadro 2: A Alcoviteira, Dirck Van Baburen

Observa os dois quadros apresentados:

- 1) Indica as figuras representadas em cada um;
- 2) As atitudes de cada personagem;
- 3) O que ambas representam.

Fonte: adaptado pela docente a partir da obra *Estudo Em Casa* e usada no dia 02/02/2022

Anexo XII - Atividade de compreensão do oral: opinião sobre a interpretação de Nuno Lopes na leitura o poema “E tudo é possível”

02

Audição do poema

Interpretação pelo ator Nuno Lopes



1.1. Exprime a tua opinião sobre a forma como o poema foi dito.

Fonte: Costa, Magalhães, & Magalhães, 2021, p. 240. Utilizado no dia 10/03/2022

Nome: _____ Número: _____

Turma: 8º1

Ficha de trabalho
Orações coordenadas

Coordenação

As orações coordenadas estabelecem relações entre si, no interior de uma frase complexa, sem dependerem umas das outras.

A coordenação entre orações pode ser sindética, ou seja, feita por uma conjunção ou locução conjuncional, ou assindética, isto é, quando não são utilizadas conjunções ou locuções conjuncionais para estabelecer a coordenação entre orações.

A relação de coordenação pode ter diferentes valores.

Orações coordenadas



	Valor/ Ideia que transmitem	Conjunções/ Locuções conjuncionais coordenativas	Exemplos
ORAÇÃO COORDENADA COPULATIVA	Ideia de ligação, de adição Nota: as orações coordenadas copulativas podem ser assindéticas quando não existem conjunções ou locuções conjuncionais a liga-las.	E Nem Nem... nem Não só... mas também Não só... como (também)	O gato miava <u>e o cão ladrava</u> . Eles concluíram os trabalhos, <u>desligaram as luzes, foram dormir</u> . (Oração coordenada assindética)
ORAÇÃO COORDENADA DISJUNTIVA	Ideia de alternativa	Ou Ou... ou Nem... nem Ora... ora Quer... quer Seja... seja	Fico aqui <u>ou vou para a biblioteca</u> .
ORAÇÃO COORDENADA ADVERSATIVA	Ideia de contraste	Mas	A campanha tocou, <u>mas ninguém a ouviu</u> .
ORAÇÃO COORDENADA CONCLUSIVA	Ideia de conclusão (relativamente ao dito na oração anterior)	Logo	Viste todos os filmes deste realizador, <u>logo não vais querer perder o seu novo filme</u> .
ORAÇÃO COORDENADA EXPLICATIVA	Ideia de explicação (do que foi dito na oração anterior)	Pois Que	O João não dormiu, <u>pois tem umas olheiras profundas</u> .

1. Associa as orações sublinhadas, na coluna A, à sua classificação na coluna B. Escreve, em cada quadrado da coluna A, o número correspondente da coluna B.

COLUNA A	COLUNA B
(A) Ele vai de férias, <u>pois tem as malas feitas.</u>	(1) oração coordenada copulativa
(B) Não compreendo o teu ponto de vista, <u>mas quero ouvir-te.</u>	(2) Oração coordenada adversativa
(C) Não vi o filme <u>nem li o livro.</u>	(3) Oração coordenada disjuntiva
(D) Ele treina todos os dias, <u>logo vai ganhar a maratona.</u>	(4) Oração coordenada conclusiva
(E) Em tempos de aulas, ora estudo sozinho <u>ora trabalho com os colegas.</u>	(5) Oração coordenada explicativa

A- ____

C- ____

E- ____

B- ____

D- ____

2. Classifica as orações sublinhadas nas frases.

A) Não só fui ao futebol como também falei com os jogadores.

Resposta: _____

B) Este cão está obeso, logo faz pouco exercício.

Resposta: _____

C) Naquele dia, nem queria pensar em nada nem pretendia falar com ninguém.

Resposta: _____

3. Forma frases complexas, incluindo uma oração do tipo indicado.

A) Telefona imediatamente ao João. O João está muito triste. (*Oração coordenada explicativa*)

Resposta: _____

B) Os alunos deviam começar por ler a obra. Os alunos deviam conhecer o autor e a sua época. (*Oração coordenada disjuntiva*)

Resposta: _____

C) Telefonei a todos os meus conhecidos. Não consegui os apoios necessários. (*Oração coordenada adversativa*)

Resposta: _____

4. Assinala a única opção que completa corretamente cada uma das afirmações.

4.1) A única frase que inclui uma oração coordenada copulativa é

- (A) Não consegui ler o livro na íntegra, nem o João.
- (B) Não como doces: nem chocolates nem bolos.
- (C) Cheguei a casa: encontrei o António e a Rita.
- (D) Naquele dia, os pássaros não cantavam, as flores não dançavam.

4.2) A única frase que não inclui uma coordenada explicativa é

- (A) Levanta-te, que vamos sair.
- (B) Levanta-te, começa a trabalhar.
- (C) Eles já se conheciam, pois cumprimentaram-se calorosamente.
- (D) Ele vai para casa, pois pegou nas chaves do carro.

Bom trabalho!



Anexo XIV – Quadros fornecidos aos alunos do 9.º ano sobre as funções sintáticas

Funções sintáticas

Na frase, os grupos de palavras relacionam-se entre si. A estas relações damos o nome de função sintática. Ao nível da frase, existem três funções sintáticas: sujeito, vocativo e predicado.

1. Sujeito

DEFINIÇÃO	Função sintática desempenhada pelo(s) constituinte(s) que concorda(m) com o verbo.	<u>O João</u> espirrou. <u>As árvores e as flores</u> floriram. <u>O que escrevi</u> ganhou um prémio.
COMO IDENTIFICAR?	<ul style="list-style-type: none"> ● Pode ser substituído pelo pronome pessoal <i>ele, ela, eles, elas</i> ou pelo pronome demonstrativo <i>isto</i>. ● Pode responder à pergunta: <i>-quem?</i> ou <i>o que é que? + predicado</i> 	<u>Ele</u> espirrou <u>Elas</u> floriram <u>Isto</u> ganhou um prémio. Quem espirrou? <u>O João</u> . O que floriu? <u>As árvores e as flores</u> .
TIPOS DE SUJEITO	Simples	
	Constituído apenas por um grupo nominal.	<u>O João</u> celebrou.
	Composto	
	Constituído por mais do que um grupo nominal.	<u>A Rita e a Joana</u> chegaram a casa.
	Subentendido	
	Não está expresso na frase, mas pode ser identificado.	O João chegou. [-] Estava cansado. (Pelo contexto, identifica-se o constituinte <i>O João</i> como sujeito da segunda frase.)
	Indeterminado	
Aponta para a entidade indeterminada e corresponde a <i>alguém, há quem</i> .	Diz-se que vai chover. (Alguém diz, Há quem diga,...)	

2. Vocativo

DEFINIÇÃO	Função sintática desempenhada pelo constituinte que serve para chamar o interlocutor.	
COMO IDENTIFICAR?	- Na escrita, é sempre delimitado por vírgulas. - É uma função sintática opcional. - Pode ser antecedido da interjeição <u>Ó</u> .	Regista isto, <u>António</u> ! <u>Ó Maria</u> , acende a luz!

3. Predicado

DEFINIÇÃO	Função sintática desempenhada pelo grupo verbal.	
COMO IDENTIFICAR?	Pode ser constituído por: - Verbo; - Verbo + predicativo do sujeito; - Verbo + complemento(s) e/ ou modificador(es) do grupo verbal.	O Rui <u>cantou</u> . (verbo) O Rui <u>é simpático</u> . (verbo + pred. sujeito) Ela <u>guardou um segredo</u> . (verbo + compl. direto) Tu <u>ofereceste o trabalho à associação ontem</u> . (verbo + compl. direto + compl. indireto + modificador do grupo verbal)

No interior do grupo verbal (constituente com função de predicado), podemos identificar as seguintes funções sintáticas: complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo, complemento agente da passiva, predicativo do sujeito, predicativo do complemento direto e modificador do grupo verbal.

4. Complemento direto

DEFINIÇÃO	Função sintática desempenhada por um grupo nominal que integra o predicado. O constituinte com esta função integra o predicado e completa o sentido do verbo.	Ele conhece <u>a diretora</u> . Ele ofereceu <u>bolos de chocolate</u> .
COMO IDENTIFICAR?	- Pode ser substituído pelo pronome pessoal <i>o, a, os, as</i> . - Pode responder à pergunta - <i>o que é que?</i> ou <i>quem é que?</i> + sujeito + verbo - verbo + <i>quem?</i> ou <i>o quê?</i>	Ele conhece- <u>a</u> . Ele ofereceu- <u>os</u> . Quem é que ele conhece? - <u>A diretora</u> . Ofereceu o <u>quê?</u> - <u>Bolos de chocolate</u> .

5. Complemento indireto

DEFINIÇÃO	Função sintática desempenhada por um grupo nominal introduzido, normalmente, pela proposição <i>a</i> (simples ou contraída). O constituinte com esta função integra o predicado e completa o sentido do verbo.	A Joana dá rebuçados <u>aos meninos</u> .
COMO IDENTIFICAR?	- Pode ser substituído pelo pronome <i>lhe, lhes</i> . - Pode responder às perguntas - <i>a quem é que?</i> + sujeito + verbo + CD - <i>a quem é que?</i> + sujeito + verbo	A Joana dá- <u>lhes</u> rebuçados. A quem é que a Joana dá rebuçados? <u>Aos meninos</u> .

6. Complemento oblíquo

DEFINIÇÃO	Função sintática desempenhada por um constituinte introduzido por um advérbio ou por uma preposição. O constituinte com esta função integra o predicado e completa o sentido do verbo.	A Ana mora <u>ali</u> . Os rapazes gostam <u>de chocolate</u> .
COMO IDENTIFICAR?	- Não pode ser substituído pelo pronome pessoal <i>lhe, lhes</i> . - Não pode ser retirado da frase.	*Os rapazes gostam. *A Ana mora. (As duas frases ficam incompletas sem o complemento oblíquo; os constituintes <i>de chocolate</i> ou <i>ali</i> não podem ser substituídos pelo pronome <i>lhe</i> .)

7. Complemento agente da passiva

DEFINIÇÃO	Função sintática desempenhada por um constituinte introduzido pela preposição <i>por</i> (simples ou contraída). O constituinte com esta função integra o predicado em frases passivas.	O jornal foi comprado <u>pelos alunos</u> .
COMO IDENTIFICAR?	- Corresponde ao sujeito na frase ativa. - Responde à pergunta - sujeito + verbo na passiva + <i>por quem?/ por que coisa?</i>	Os alunos compraram o jornal. (o constituinte <i>Os alunos</i> aparece como sujeito na frase ativa). O jornal foi comprado por quem? - <u>Pelos alunos</u> .

8. Predicativo do sujeito

DEFINIÇÃO	Função sintática desempenhada pelo constituinte que integra o predicado de um verbo copulativo.	As meninas são <u>italianas</u> . Os alunos estão <u>contentes</u> .
COMO IDENTIFICAR?	Completa um predicado com um verbo copulativo (<i>ser, estar, parecer, permanecer, ficar, tornar-se, revelar-se...</i>)	Ele permaneceu <u>calado</u> . Eles pareciam <u>cansados</u> . Ela revelou-se <u>de confiança</u> . O casaco está <u>além</u> .

9. Predicativo do complemento direto

DEFINIÇÃO	Função sintática desempenhada pelo constituinte que qualifica o complemento direto.	Considero o filme excelente. Compl. direto ← → Predicativo do C.D.
COMO IDENTIFICAR?	<ul style="list-style-type: none"> - Completa o predicado de um verbo transitivo-predicativo (<i>achar, considerar, eleger, nomear...</i>). - Não é substituível pelos pronomes <i>o, a, os, as</i> (que substitui apenas o complemento direto). 	Considero-o excelente. (O pronome <i>o</i> substitui apenas o constituinte <i>o filme</i> , deixando de lado o constituinte <i>excelente</i> que tem outra função sintática.)

10. Modificador do grupo verbal

DEFINIÇÃO	<p>Função sintática que integra o predicado, mas que não é pedida pelo verbo.</p> <p>Acrescenta informação sobre o predicado, referindo o tempo, o lugar, o modo, a causa...</p>	<p>Esteve <u>ontem</u> na escola. (O advérbio <i>ontem</i> não é pedido pelo verbo <i>estar</i>.)</p> <p>Vem <u>já</u> a minha casa. (informação sobre o tempo)</p> <p>Encontrou o Rui <u>além</u>. (informação sobre lugar)</p> <p>A Rita falou <u>com calma</u>. (informação sobre o modo)</p> <p>Ele fugiu <u>de medo</u>. (informação sobre a causa)</p>
COMO IDENTIFICAR?	- Pode ser omitido da frase sem prejudicar a sua correção.	<p>Vem a minha casa.</p> <p>Encontrou o Rui.</p> <p>A Rita falou.</p> <p>Ele fugiu.</p>

11. Modificador do nome

A função de modificador de nome tem lugar no interior do grupo nominal (ou constituinte nominal). Consideram-se duas funções: modificador de nome restritivo e modificador do nome apositivo.

DEFINIÇÃO	<p>Função sintática desempenhada por um grupo de palavras que modifica o sentido de um nome.</p> <p>Pode ser desempenhada por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - um adjetivo; - um grupo preposicional, introduzido pela preposição <i>de</i>; - uma oração subordinada adjetiva relativa. 	<p>O rapaz <i>simpático</i> não veio. O livro <u>avermelhado</u> estava na prateleira. ↳ (Adjetivo)</p> <p>Os jogadores <u>de amarelo</u> ganharam. ↳ (grupo preposicional)</p> <p>O livro <u>que li</u> é muito bom. ↳ (oração subordinada adjetiva relativa)</p>
COMO IDENTIFICAR?	- Pode ser eliminado da frase sem a tornar incorreta. A significação da frase fica, contudo, sem mais vaga.	<p>O rapaz não veio. O livro estava na prateleira. Os jogadores ganharam. O livro é muito bom.</p>

TIPOS DE MODIFICADOR DE NOME	
Modificador do nome restritivo	Modificador de nome apositivo
<p>Grupo de palavras ou oração que restringe/ limita o sentido do nome.</p> <p>É colocado após o nome sem vírgulas.</p> <p>- Os atletas <u>rápidos</u> vão para a musculação.</p> <p>- Os atletas <u>que são rápidos</u> vão para a musculação. (Os modificadores levam a que o nome <i>atletas</i> não se refira àqueles que são lentos. Ou seja, apenas os atletas rápidos- que são rápidos- vão para a musculação.)</p>	<p>Grupo de palavras ou oração que não se restringe/ não limita o significado do nome, acrescentando apenas uma explicação.</p> <p>É colocado após o nome, sempre entre vírgulas.</p> <p>- Os alunos, <u>estudiosos e atentos</u>, estudaram para o exame.</p> <p>- Os alunos, <u>que são estudiosos e atentos</u>, estudaram para o exame. (Os modificadores dão informação extra sobre o nome <i>alunos</i>.)</p>

Fonte: Marques, 2020, pp. 159-162. Utilizado pela professora no dia 17/05/2022

Anexo XV - Atividade de gramática sobre funções sintáticas

Nome:

Nº

Turma: 9º1

Funções sintáticas

Exercícios

1. Preenche a tabela, indicando o tipo de sujeito presente em cada frase.

(A) Foste a casa da minha prima no sábado passado.

(B) O Fernando e eu fomos passear pelo parque.

(C) Acredita-se que os gatos pretos dão azar.

(D) A casa da minha amiga Rita fica nos arredores da vila.

SUJEITO SIMPLES	SUJEITO COMPOSTO	SUJEITO SUBENTENDIDO	SUJEITO INDETERMINADO

2. Associa as expressões sublinhadas, na coluna A, à função sintática desempenhada, na coluna B. Escreve, em cada quadrado da coluna A, o número correspondente da coluna B.

COLUNA A	COLUNA B
(A) Podes vir ao escritório, <u>Luís</u> ? <input type="checkbox"/>	(1) Sujeito
(B) Eu escrevi <u>sobre os resultados da investigação</u> . <input type="checkbox"/>	(2) Vocativo
(C) Bastava <u>um toque</u> para me levantar. <input type="checkbox"/>	(3) Complemento direto
(D) A mala permaneceu no carro todo o dia. <input type="checkbox"/>	(4) Complemento indireto
(E) Vi na tua casa <u>um livro fabuloso</u> . <input type="checkbox"/>	(5) Complemento oblíquo
	(6) Predicativo do sujeito

3. Identifica as funções sintáticas desempenhadas pelas expressões sublinhadas.

- a) Contámos aos pais da Rita toda a verdade. _____
- b) Fomos ultrapassados pelos corredores de fundo. _____
- c) Eu reconheço que este trabalho é fraco. _____
- d) O livro ficou na estante muito tempo. _____
- e) A Rita relatou com calma o sucedido. _____
- f) Os computadores da empresa estavam infetados com vírus. _____

4. Sublinha em cada frase a expressão com a função sintática indicada.

- a) **Sujeito:** Durante a conferência, usou da palavra um especialista na matéria.
- b) **Complemento direto:** Disseram-me que ia chover.
- c) **Modificador do grupo verbal:** A Joana vivia ali desde os cinco anos.
- d) **Predicativo do complemento direto:** O professor designou a Rita delegada de turma.

5. Assinala a única opção que completa corretamente cada uma das afirmações.

5.1. A função sintática comum a todas as expressões sublinhadas é

*Os carros de desporto são bonitos.
Os jovens mais ousados gostam deste modelo desportivo.
O modelo que mais vende é o descapotável.*

- (A) Modificador do grupo verbal (C) Sujeito
- (B) Modificador do nome (D) Predicativo do sujeito

5.2. A função sintática comum a todas as expressões sublinhadas é

*Eu contei-te que tinha chegado atrasado.
Os alunos ofereceram-te uma bela prenda.
Ninguém te transmitiu o meu recado?*

- (A) complemento direto (C) predicativo do sujeito
- (B) complemento indireto (D) complemento oblíquo

5.3. A função sintática comum a todas as expressões sublinhadas é

*O João continuava aborrecido comigo.
O miradouro ficava na encosta do castelo.
Todos pareciam felizes.*

- (A) Complemento direto (C) Predicativo do sujeito
(B) Complemento indireto (D) Complemento oblíquo

6. Assinala a única opção que completa corretamente cada uma das afirmações.

6.1. A única expressão sublinhada com a função sintática de complemento direto encontra-se na frase

- (A) Ele pediu ao Rui que viesse cedo.
(B) Constatou o Rui que era tarde.
(C) Confrontei o Rui com os resultados negativos.
(D) O melhor vendedor é o Rui.

6.2. A única expressão sublinhada com a função sintática de complemento indireto encontra-se na frase

- (A) Ele mostrou-me os resultados do jogo.
(B) Eu ofereci-me para ajudar nos festejos.
(C) Ele fotografou-me no momento do discurso.
(D) Não me viste discursar.

6.3. A única expressão sublinhada com a função sintática de vocativo encontra-se na frase

- (A) Conheci hoje a professora.
(B) Maria, a professora, entrou na escola.
(C) A professora já chegou.
(D) Viu, professora, como fui capaz?

6.4. A única expressão sublinhada com a função de predicativo do complemento direto é

- (A) O João vem referido num livro interessante.
- (B) Comprei um livro interessante.
- (C) Achei o livro interessante.
- (D) O livro é interessante.

Fonte: Marques, 2020, pp. 163-164. Utilizado pela professora no dia 17/05/2022