



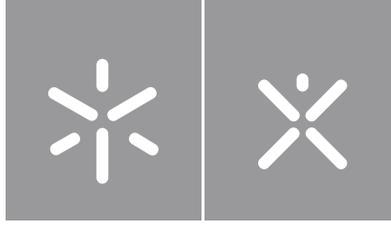
Francisca João Ferreira dos Santos Laranjo

**A construção de competências de uso  
da língua portuguesa na aula de Português  
do 11.º ano do Ensino Secundário**

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação







**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Francisca João Ferreira dos Santos Laranjo

**A construção de competências de uso da  
língua portuguesa na aula de Português  
do 11<sup>º</sup> ano do Ensino Secundário**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Português no 3<sup>º</sup> ciclo  
do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)

**Professor Doutor José António Brandão Carvalho**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

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

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações CC BY-NC-ND

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

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

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

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

## RESUMO

Este relatório surge no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade do Minho. Tomando como temática e metodologia o desenvolvimento de competências da língua portuguesa nos seus diversos domínios, conjugaram-se componentes teóricas, práticas e reflexivas na intervenção pedagógica supervisionada realizada no ano letivo 2022/2023. A intervenção realizou-se entre os meses de outubro de 2022 e maio de 2023, subdividida primariamente pela observação de aulas e posteriormente pela prática pedagógica com intervenção da estagiária numa turma do décimo primeiro ano do Ensino Secundário do Curso de Ciências Socioeconómicas. As metodologias e as atividades apresentadas são exemplos de algumas das práticas de ensino aplicadas que serviram de meio para o estudo e discussão fundamentada de conclusões relativas aos domínios da língua portuguesa e à aquisição de conhecimentos e competências por parte dos alunos. Verificou-se que as condicionantes a que os professores estão sujeitos obrigam a desenhos de aulas ainda muito marcadas por diferenças quanto ao tempo conferido para o trabalho dos diversos domínios, e que o contexto escolar assim como as características da turma devem ser fatores essenciais a ter em conta no género de atividades a aplicar, no desenho e na adaptação dos materiais de ensino.

**Palavras-chave:** Alunos; Competências de uso da língua; Práticas escolares; Português

## **ABSTRACT**

The report presented in this document arises within the reach of the pedagogical internship related to the Master's degree in Portuguese teaching in the 3rd cycle of basic and secondary education, in Universidade do Minho. Having as theme and methodology the development of competences of the Portuguese language in its various domains, where the theoretical, practical and reflective components were combined in the supervised pedagogical practices during the 2022/2023 school year. The intervention took place from October of 2022 to May 2023, subdivided primarily by observation of classes and later by pedagogical practice where the intern was assigned a class of the eleventh grade of secondary school inserted in the socioeconomic sciences course. The methodologies and activities presented are examples of some of the teaching practices applied, also served as means for the study and discussion of conclusions related to the domains of the Portuguese language and the acquisition of knowledge and skills by the students. It was found that the constraints to which teachers are subject to, compel the scheme of classes leading to irregularities in terms of time allocated to work the different language domains. It was also concluded that the school context and class characteristics are essential factors to take into account in the type of activities to be applied as well as in the design and adaptation of teaching materials.

**Key-words:** Language competences; Portuguese; School practices; Students

## ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE .....	iii
RESUMO .....	iv
ABSTRACT .....	v
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	2
1.1. O agrupamento e a escola.....	2
1.2. Caracterização da turma .....	2
1.3. Ciclos de intervenção pedagógica .....	3
1.4. Dimensão de investigação-ação .....	5
CAPÍTULO II - PRÁTICA LETIVA: APRESENTAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS .....	7
2.1. Domínio da Oralidade.....	7
2.1.1. Enquadramento teórico.....	7
2.1.2. Atividades desenvolvidas .....	8
2.1.3. Compreensão oral.....	8
2.1.4. Expressão oral .....	12
2.2. Domínio da Leitura.....	14
2.2.1. Enquadramento teórico.....	14
2.2.2. Atividades desenvolvidas .....	15
2.2.3. Pré-leitura .....	15
2.2.4. Leitura .....	18
2.2.5. Pós-leitura.....	21
2.3. Domínio da Escrita .....	24
2.3.1. Enquadramento teórico.....	24
2.3.2. Atividades desenvolvidas .....	25
2.4. Domínio da Gramática.....	31
2.4.1. Enquadramento teórico.....	31
2.4.2. Atividades desenvolvidas .....	33

CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES FINAIS E REFLEXÃO PESSOAL NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA .....	38
BIBLIOGRAFIA .....	40
ANEXO I: Cartaz da atividade extracurricular.....	42
ANEXO II: Grelha de observação de aula .....	43
ANEXO III: Questionário referente à componente investigativa do processo de investigação-ação .....	44
ANEXO IV: Planificação da aula do dia 21 de abril .....	45
ANEXO V: Planificação da aula do dia 5 de Maio.....	50
ANEXO VI: Planificação da aula do dia 10 de maio .....	56

### ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exercício de preenchimento de espaços, compreensão oral.....	9
Figura 2 - Exercício de compreensão oral .....	10
Figura 3 - Exemplos da atividade de expressão oral produzidos pelos alunos.....	12
Figura 4 - Atividade de pré-leitura, aula do dia 1 de fevereiro.....	15
Figura 5 - Atividade de pré-leitura, plataforma Mentimeter.....	17
Figura 6 - Respostas ao questionário de leitura .....	19
Figura 7 - Atividade pós-leitura, notícias .....	22
Figura 8 - Tabela atividade de pós-leitura.....	22
Figura 9 - Atividade pós-leitura, Instagram stories, aula 15 de Março .....	23
Figura 10 - Atividade de escrita, planificação .....	26
Figura 11 - Exemplos produzidos pelos alunos.....	29
Figura 12 – Exemplos dos resultados da atividade de escrita .....	30
Figura 13 - Cartoon Luís Afonso, 27-03-2023, Diário de Notícias .....	33
Figura 14 - Exercício de gramática aula do dia 21 de abril .....	34

### ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma das intervenções.....	5
---------------------------------------------	---

## INTRODUÇÃO

O presente relatório incide no estágio realizado no ano letivo de 2022/2023, integrado no Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Assumindo uma perspetiva de investigação-ação este documento reúne um conjunto de ações que foram implementadas durante a prática pedagógica supervisionada assim como informações e reflexões sobre todo o processo de formação profissional para a docência na área do Português.

Com base nas orientações programáticas constantes do documento *Aprendizagens Essenciais* do 11º ano e do plano educativo da escola, procurou-se concretizar o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada previamente elaborado, pondo em prática estratégias de ensino-aprendizagem que seguem uma visão de trabalho articulado entre as diferentes dimensões que integram uma aula de Português. Não obstante da forte presença do domínio da educação literária, que inevitavelmente é o elemento enquadrador de toda a prática, apresentar-se-á um conjunto de atividades que tentaram promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e de conhecimento sobre a língua portuguesa nos domínios da oralidade, leitura, escrita e gramática.

Desta forma, o relatório de estágio encontra-se estruturado em três capítulos. Iniciámo-lo com a apresentação do contexto de intervenção pedagógica e com a apresentação das características do agrupamento escolar e da turma. De seguida, é feita uma referência aos ciclos de intervenção e seus respetivos conteúdos programáticos, terminando-se com a menção às ferramentas aplicadas no processo de investigação-ação. O capítulo dois está subdividido em função dos domínios de uso da língua, expondo-se, para cada um deles, aspetos enquadrados pela fundamentação teórica que, por sua vez, sustentam a descrição das sequências didáticas desenvolvidas. Referem-se ainda perspetivas sobre os procedimentos metodológicos e estratégias de intervenção utilizadas de modo a analisar e retirar conclusões sobre os resultados obtidos.

O terceiro e último capítulo integra as considerações finais, sintetizando as reflexões sobre todo o processo de formação nas suas dimensões conceptuais, estratégicas e axiológicas, refletindo-se também de forma pessoal sobre as diferentes dimensões da prática profissional.

## **CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

### **1.1.0 agrupamento e a escola**

A intervenção pedagógica, realizada durante o ano letivo 2022/2023, foi implementada numa Escola Secundária, sede de um agrupamento de escolas do concelho de Braga. Considerado um dos maiores do país, este agrupamento de escolas que se encontra disperso por uma área geográfica que inclui cinco freguesias, existe desde abril de 2013. Uma vez que integra todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino profissional e modalidades de educação de adultos, conta com cerca de 3000 alunos matriculados. Possui assim um forte Projeto Educativo que se distingue pela sua verticalidade na vasta oferta educativa, assim como pela educação de referência na formação de crianças com espectro de autismo no ensino básico e secundário.

No que diz respeito ao território educativo do agrupamento, este possui um património arquitetónico, histórico e social ímpar, estando o agrupamento orientado para a comunidade local através de articulações e parcerias estratégicas. É um agrupamento que a nível socioeconómico está caracterizado pelo Ministério da Educação no patamar de contexto mais favorecido, com apenas 20% dos alunos apoiados pelo serviço de ação social escolar.

A Escola Sede localiza-se numa zona do núcleo central da cidade com elevada densidade populacional e possui infraestruturas que integram diversos serviços, desde um pavilhão multiusos com parede de escalada a uma biblioteca e um centro de recursos com equipamentos informáticos. À vista disso, a oferta de atividades extracurriculares, clubes e projetos desenvolvidos é também extensa.

### **1.2. Caracterização da turma**

O alvo da intervenção pedagógica foi uma das turmas do 11º ano de escolaridade do curso de Ciências Socioeconómicas, constituída por 25 alunos, quatorze do sexo masculino e onze do feminino. Era uma turma sem alunos com necessidades educativas específicas, mas que contava com dois alunos que tinham tido uma retenção no ano escolar anterior. Em termos de nacionalidades, 88% dos alunos eram provenientes de Portugal, um aluno de Angola, outro do Brasil e outro da China. Três dos vinte e cinco alunos não tinham o Português como língua materna.

O perfil da turma caracterizava-se como heterogéneo tanto no que toca às atitudes e interesses como às disciplinas de que os alunos mais e menos gostavam e à forma de ocupação dos seus tempos livres. No entanto, segundo os dados presentes no documento interno da escola de caracterização da turma, ao qual foi concedido acesso e que serviu de suporte às informações atrás descritas, 96% dos alunos responderam que pretendiam estudar até ao Ensino Superior, tendo dezanove dos alunos se considerando como alunos médios, cinco como bons e um que não apresentou resposta. A turma apresentava uma média de resultados escolares que se situavam num nível intermédio e nenhum aluno tinha obtido uma classificação negativa como nota final da disciplina de Português no ano escolar anterior.

Notava-se ainda que, ao nível do aproveitamento e comportamento, a maioria adotava um comportamento passivo, demonstrando falta de iniciativa própria para a participação, para o acompanhamento da aula e registo de apontamentos. Existiam alunos mais conversadores e perturbadores em momentos pontuais, no entanto, quando incentivados para a participação ou para a realização de atividades lançadas pela docente, acabavam todos por responder de forma positiva. Quanto às maiores dificuldades, vários alunos vocalizaram que o domínio da gramática e da expressão escrita eram duas das áreas onde mais falhavam. Este aspeto foi comprovado logo na primeira fase do estágio, ou seja, no período de observação de aulas, em que, através do acesso ao *Padlet* da turma foi possível analisar algumas das atividades de escrita que já tinham realizado e comprovar que realmente existiam falhas na escrita, nomeadamente, na capacidade de argumentação, na coesão do texto e na falta de uso de sinais de pontuação. As classificações que obtiveram no primeiro teste de avaliação e as cotações baixas no domínio da gramática também vieram reiterar os aspetos em cima referidos. Concluiu-se, portanto, que em parte não tinham consolidado aprendizagens e conhecimentos anteriores, uma vez que a maioria dos conteúdos gramaticais já tinham sido introduzidos em anos escolares anteriores.

### **1.3. Ciclos de intervenção pedagógica**

A intervenção pedagógica respeitou as orientações presentes no documento das *Aprendizagens Essenciais* de Português para o 11º ano do Ensino Secundário, assim como o projeto educativo da escola. Partindo dos conteúdos da Educação Literária como enquadreadores de toda a restante prática e tendo em conta as orientações da professora titular, construiu-se um plano de intervenção concretizado entre janeiro e maio que assumiu textos literários de diferentes

autores e géneros produzidos entre os séculos XVII e XIX como ponto de partida para abordagem de diferentes conteúdos. Desta forma, os ciclos de intervenção foram constituídos por conjuntos de aulas de 90 minutos, divididas pelas sequências de ensino-aprendizagem, conforme ilustrado na tabela 1.

Para além destas intervenções, houve a participação em outras atividades extracurriculares, nomeadamente, uma visita de estudo do 11º ano à Cadeia da Relação do Porto e uma ida ao teatro para assistir a uma encenação de *Os Maias*.

O momento letivo do dia dezasseis de fevereiro destaca-se das restantes intervenções por ter sido criada com o intuito de favorecer uma maior ligação entre a escola de estágio e a Universidade do Minho. Procedeu-se ao convite ao professor Sérgio Sousa, docente da universidade que tinha lecionado unidades curriculares durante a licenciatura e o mestrado das estagiárias, e que possui diversos trabalhos e estudos sobre a vida e a obra de Camilo Castelo Branco. Deste modo, organizou-se uma intervenção (Anexo I), que teve lugar no auditório da escola, e que foi precedida por um jogo interativo criado pela estagiária através do uso da ferramenta online *Quizizz*, uma vez que, para além da turma de estágio houve a participação de mais outras três turmas do 11ºano de escolaridade.

	<b>Data</b>	<b>Duração</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Domínios</b>
2º PERÍODO	6/01/2022	90'	<i>Frei Luís de Sousa</i> , Almeida Garrett	Educação Literária Oralidade Leitura Gramática
	27/01/2023	90'	<i>Amor de Perdição</i> , Camilo Castelo Branco	Educação Literária Leitura Escrita
	1/02/2023	90'	<i>Amor de Perdição</i> , Camilo Castelo Branco	Educação Literária Leitura Oralidade Gramática
	16/02/2023	90'	<i>Amor de Perdição</i> , Camilo Castelo Branco. Palestra e jogo didático	Educação Literária Oralidade
	1/03/2023	90'	<i>Sonetos Completos</i> , Antero de Quental	Educação Literária Leitura Oralidade Gramática
	15/03/2023	90'	<i>Os Maias</i> , Eça de Queirós	Educação Literária Leitura Oralidade Gramática

	17/03/2023	90'	<i>Os Maias</i> , Eça de Queirós	Educação Literária Leitura Escrita
3º PERÍODO	21/04/2023	90'	<i>Os Maias</i> , Eça de Queirós	Educação Literária Leitura Gramática Escrita
	5/05/2023	90'	<i>O Sentimento dum Ocidental</i> , Cesário Verde	Educação Literária Leitura Oralidade Gramática
	10/05/2023	90'	<i>O Sentimento dum Ocidental</i> , Cesário Verde	Educação Literária Leitura Escrita Gramática

Tabela 1 - Cronograma das intervenções.

#### 1.4. Dimensão de investigação-ação

No que diz respeito à componente investigativa, os procedimentos e as estratégias adotadas que tanto asseguraram a recolha de informação como possibilitaram a crítica reflexiva foram aplicados nos diversos momentos de intervenção pedagógica.

Primariamente, e durante toda a fase de observação das aulas da professora titular, procedeu-se ao registo de aspetos relacionados com as práticas da docente, dinâmicas da aula, atitudes, características, dificuldades e aprendizagens dos alunos. Estas anotações para além de incluírem os registos de observação de aula organizados cronologicamente em forma de diário de bordo incluíram, por vezes, registos das aprendizagens dos alunos pela via de grelhas (Anexo II).

Uma vez identificadas as características da turma a partir da observação e da recolha destas informações foram planeadas as estratégias e os modelos de aula. Nesta fase, fez-se uma planificação cronológica para o ano letivo, definindo-se os momentos de intervenção e quais as unidades didáticas a abordar. Perante os dados que já tinham sido recolhidos e que se entendiam como falhas da turma, nomeadamente, a fraca participação, dificuldades na argumentação e nos conteúdos gramaticais tal como foi já referido no ponto 1.2, foi prestada atenção aos conteúdos e à diversidade de materiais a trazer para que os alunos se sentissem motivados e confiantes para agir.

Numa segunda fase, no que toca à recolha de evidências acerca do desempenho e das aprendizagens construídas pelos alunos, recorreu-se às produções resultantes das tarefas realizadas, para além do que era aferido em aula. Estas produções eram requisitadas ou

publicadas nas plataformas digitais usadas pela turma, como é o caso do *Padlet*<sup>1</sup>. Recolheram-se sobretudo materiais digitais realizados individualmente, que correspondiam a atividades de escrita, de gramática e de oralidade. No contexto de aula, os diálogos estabelecidos, as participações dos alunos e os exercícios de sistematização foram os elementos mais utilizados para confirmar se estariam ou não a adquirir e desenvolver competências.

Quanto ao desempenho da professora estagiária, e seguindo a metodologia de investigação-ação que empreende uma postura crítica e reflexiva sobre todos os elementos da prática pedagógica, as ações adotadas incluíam as reuniões e os diários dialogados com a professora orientadora na escola, com o professor orientador na universidade e com as colegas do núcleo de estágio. Essas práticas foram fundamentais para a recolha de uma série de dados qualitativos em forma de registos pessoais que foram depois convertidos na construção de um diário. Este diário foi ordenado cronologicamente e por sequências didáticas. Em forma de tópicos foram registados os aspetos a melhorar, os aspetos que resultaram em aula e os que não resultaram, a receção das atividades por parte dos alunos, as alterações a efetuar nas aulas seguintes e uma apreciação global da prática pedagógica da estagiária.

As reuniões e trocas de ideias com os envolvidos no núcleo de estágio e conhecedores da realidade da turma, resultaram num fator importante para a extração de observações que conseqüentemente permitiam uma alteração das metodologias e um ajuste no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Na primeira aula supervisionada, uma vez que foi a primeira intervenção na turma, utilizou-se ainda um questionário online constituído por 6 perguntas, com o objetivo de recolha das perceções e *feedback* dos alunos de forma anónima (Anexo III).

---

<sup>1</sup> *Padlet* – ferramenta educacional digital constituída por quadros visuais que formam um mural e permitem registar, organizar e partilhar conteúdo.

## **CAPÍTULO II - PRÁTICA LETIVA: APRESENTAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

Em termos de organização, o presente capítulo encontra-se subdividido pelos diversos domínios de uso da língua, apresentando, em primeiro lugar, um enquadramento teórico fruto de pesquisa bibliográfica. Esse enquadramento permitiu selecionar os principais aspetos subjacentes a cada domínio, funcionando, numa segunda parte, como suporte para a fundamentação teórica das atividades escolhidas para ilustrarem esses mesmos princípios. São, portanto, em segundo lugar, apresentadas, no mínimo, duas atividades para cada domínio, selecionadas dentro do conjunto de todas as práticas pedagógicas desenvolvidas pela estagiária ao longo do estágio. Seguindo um critério de escolha pessoal apresentam-se algumas das atividades que se destacaram quanto ao valor e tempo despendido na sua construção e aplicação na turma, assim como as que variaram no que toca à obtenção de resultados positivos e negativos.

Desta forma, este capítulo inclui ilustrações e explicações das diversas atividades, informações acerca do momento da aula em que foram desenvolvidas, os procedimentos e estratégias metodológicas usadas, os objetivos que pretendiam atingir e justificações do porquê das suas aplicações. Por fim, termina-se com uma breve reflexão e avaliação de forma a expor se as atividades foram de fácil ou difícil concretização, qual foi a reação dos alunos perante as mesmas e o que foi possível aferir sobre as aprendizagens que eles adquiriram.

### **2.1. Domínio da Oralidade**

#### **2.1.1. Enquadramento teórico**

Citando Amor (1995, p. 62), “O oral é, talvez, a zona do ensino-aprendizagem da língua materna – e, provavelmente, não só no caso do Português – em que se pode detetar um maior número de equívocos e a que, em contradição, menor atenção se dedica.” É verdade que é a forma de linguagem que se adquire primeiro e a que ocorre com mais naturalidade, no entanto, a dimensão sociointeracionista da linguagem não pode ser descurada do espaço pedagógico, uma vez que subsistem os problemas de apropriação e especialização linguística-comunicativa. O número de alunos que não possui uma correta argumentação e fluência nos seus discursos é elevado.

No contexto pedagógico, para além da filosofia do aprender fazendo, é expectável que o aluno saiba ouvir e falar como condição de alargamento do seu potencial comunicativo. A oralidade, quando bem trabalhada na aula de Português, segue sobretudo objetivos de interação, expressão e apropriação dentro do desenvolvimento da área da comunicação. Por essa razão, Amor (1995) reforça que a prática da oralidade no desenvolvimento de aula deve seguir os seguintes pressupostos: a distribuição do tempo de intervenção pelos parceiros de intervenção, de modo a que se aumente o número de oportunidades de palavra a ser tomada por todos os alunos; deve existir uma circulação intersubjetiva da comunicação proporcionando possibilidades de interações ricas e transformadoras; e deve-se ainda criar contextos sugestivos e formulações de problemas, para que sejam um ponto de partida que origine intervenções com diferentes propósitos comunicativos. É, portanto, um processo de aprendizagem do oral nas suas diferentes modalidades que levará à tomada de consciência desse saber, e que posteriormente poderá ser aperfeiçoado e usado em novas situações pelo indivíduo.

### **2.1.2. Atividades desenvolvidas**

Uma vez que o documento das *Aprendizagens Essenciais* de Português do 11º ano do Ensino Secundário divide o domínio da Oralidade pela competência de compreensão oral e expressão oral, serão apresentadas duas atividades, uma por cada vertente.

### **2.1.3. Compreensão oral**

Nas duas aulas lecionadas relativas à unidade didática de *Cesário Verde, Cânticos do Realismo*, constou nas planificações um momento de pré-leitura que aliava o domínio da oralidade ao domínio da leitura. Uma dessas atividades consistiu na audição da versão adaptada pela Rádio Comercial da música “Lisboa, menina e moça”, juntamente com um exercício de completamento de espaços apresentado de seguida na figura 1.

*Lisboa Menina e Moça*

Canção de Carlos do Carmo

No Castelo, ponho um cotovelo  
Em Alfama, descanso o olhar  
E assim desfaço o novelo  
De azul e mar

À Ribeira encosto a cabeça  
A almofada da cama do Tejo  
Com lençóis bordados à pressa  
Na cambraia de um beijo

Lisboa, menina e moça, menina  
Da luz que os meus olhos veem tão pura  
Teus seios são as colinas, varina  
Pregão que me traz à porta, temura

Cidade a ponto luz bordada  
Toalha à beira-mar estendida  
Lisboa, menina e moça, amada  
Cidade, mulher da minha vida

No Terreiro, eu passo por ti  
Mas da Graça, eu vejo-te nua  
Quando um pombo te olha, sorri  
És mulher da rua

Lisboa no meu amor, deitada  
Cidade por minhas mãos despida  
Lisboa, menina e moça, amada  
Cidade, mulher da minha vida

Cidade a ponto luz bordada  
Toalha à beira-mar estendida  
Lisboa, menina e moça, amada  
Cidade, mulher da minha vida

Lisboa, menina e moça, menina  
Da luz que os meus olhos veem tão pura  
Teus seios são as colinas, varina  
Pregão que me traz à porta, temura

E no bairro mais alto do sonho  
Ponho o fado que soube inventar  
Aguardente de vida e medronho  
Que me faz cantar

Figura 1 - Exercício de preenchimento de espaços, compreensão oral.

No que toca à compreensão oral, e mais uma vez segundo as diretrizes das *Aprendizagens Essenciais*, pretendia-se atingir objetivos como: “a compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais” para a “identificação de informação explícita e dedução de informação implícita a partir de pistas textuais”. Esta atividade de pré-leitura serviu também de mote para a discussão oral sobre a representação da cidade e do seu valor, tópico que depois fazia uma ponte para o estudo da primeira parte do poema *O Sentimento dum Ocidental*.

Utilizando o áudio da música foi dada uma oportunidade para os alunos irem preenchendo os espaços (figura 1) no texto que lhes foi fornecido em papel. Verificou-se com esta atividade que a tipologia de exercício de completamento de espaços é muito bem recebida pelos alunos, envolvendo todos ativamente.

A sequência didática foi desenhada para ter continuidade numa segunda atividade em que os alunos escutavam agora o áudio da leitura do poema *Ave Marias*, disponibilizado pela *Escola Virtual*, de modo a repararem e interpretarem as diferentes entoações e intenções comunicativas, com a finalidade de construírem uma comparação entre a música e o poema. De seguida, procediam ao preenchimento de uma tabela identificando os aspetos semelhantes e os de contraste entre as duas formas de manifestação artística, conforme apresentado na figura 2.

<p style="text-align: center;"><i>Lisboa, Menina e Moça</i> Vs. <i>O Sentimento dum Ocidental- Ave Marias</i></p>		
Aspetos de “O sentimento dum ocidental” que se <b>aproximam</b> da canção:	Referência a lugares e figuras de Lisboa (Tejo e varinas).	Descrição de pontos da cidade associando-os a outras realidades.
Aspetos de “O sentimento dum ocidental” que <b>contrastam</b> da canção:	Cesário retrata uma Lisboa noturna e melancólica;  Na canção a cidade é luminosa e alegre.	Cidade analisada criticamente;  A canção celebra Lisboa pelo que ela tem de deslumbrante.

Figura 2 - Exercício de compreensão oral

Com este exercício de preenchimento e síntese pretendia-se que os alunos se afastassem da compreensão literal e interpretassem a intenção comunicativa subjacente utilizando a compreensão inferencial para a reorganização da informação.

Retomando o que Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) indicam como função da escola, ou seja, que se deve ensinar os alunos a saber ouvir de modo a identificarem o essencial da mensagem, a aprenderem o fio condutor de uma exposição, a identificarem os pontos críticos de um argumento e a participarem de forma apropriada e eficaz numa discussão em grupo, conclui-se que para além das atividades propostas refletirem tais pressupostos, foram ainda benéficas ao exporem os alunos a discursos orais de natureza e níveis de complexidade diferentes.

Ao longo das várias práticas letivas, os recursos interativos, principalmente os áudios da *Escola Virtual* foram recorrentemente utilizados para a audição dos textos e excertos em estudo, dado que se mostraram como um meio importante em exercícios que promoviam o desenvolvimento linguístico e mestria na compreensão oral dos alunos.

Relativamente à metodologia e desenho das atividades, verificou-se que os alunos aderiam facilmente a tipologias de exercícios de preenchimento de espaços ou de escolha verdadeiro/falso. No entanto, de forma mais concreta, nesta segunda parte da atividade de compreensão oral com o exercício de preenchimento da tabela surgiram dificuldades a identificar um segundo aspeto de aproximação da poética à música, assim como na correspondência do tema musical à forma de celebração da cidade. Os alunos identificaram apenas o tema como forma de valorização da cidade, mas falharam na sua argumentação e desenvolvimento do ponto de vista em debate. Ainda assim, a estrutura em tabela permitiu a organização de ideias e a facilitação de processos interpretativos.

Notou-se que, à luz dos objetivos estabelecidos no projeto de estágio assim como na teoria da Didática da Língua Portuguesa, é importante ter sempre em conta uma dinâmica de trabalho relacional entre os domínios de uso da língua. Isto significa que esta atividade também poderia ter sido transformada numa atividade de pós-leitura com o objetivo de sistematização e reorganização da informação inferida pela leitura. Talvez dessa forma, trabalhando a leitura com o acesso dos alunos aos dois textos escritos, eles tivessem conseguido completar a tabela com maior facilidade. Contudo, esse fator também se tornou numa evidência de que existiu uma maior complexidade na compreensão oral do texto, e que de forma geral os alunos apresentavam entraves à compreensão de textos em suportes audiovisuais devido à sua fraca capacidade de atenção e concentração. O desenvolvimento de competências orais necessita de mais espaço na aula de Português bem como de maior dedicação por parte dos alunos e dos docentes. O facto de a avaliação deste domínio representar uma percentagem reduzida da nota final da disciplina, tal como o facto de no próprio exame nacional esta componente não ser contemplada cria uma predisposição menos favorável para o seu trabalho contínuo. É verdade que os manuais escolares utilizam já muitos textos e géneros orais como recursos ao serviço da motivação dos alunos, mas é necessário trabalhá-los também numa lógica de complexidade crescente e desenvolver mais as propostas apresentadas no *Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Secundário* relativas ao domínio da oralidade.

### 2.1.4. Expressão oral

Para o trabalho da componente da expressão oral a estagiária construiu uma atividade intitulada “Deambulação por Braga” (Anexo V).

Perante a impossibilidade de se realizar uma aula de campo, foram dadas indicações aos alunos para que, como trabalho de casa e tendo em conta as características estudadas na unidade didática de Cesário Verde, deambulassem pela cidade e gravassem um áudio descritivo. Este áudio de expressão oral deveria incluir: as sensações experienciadas; a identificação dos espaços; as referências temporais; os sentimentos despertados; entre outros aspetos relevantes. Teriam também de tirar uma fotografia ilustrativa do espaço que iriam descrever e publicar os dois elementos no *Padlet* da turma (Figura 3).

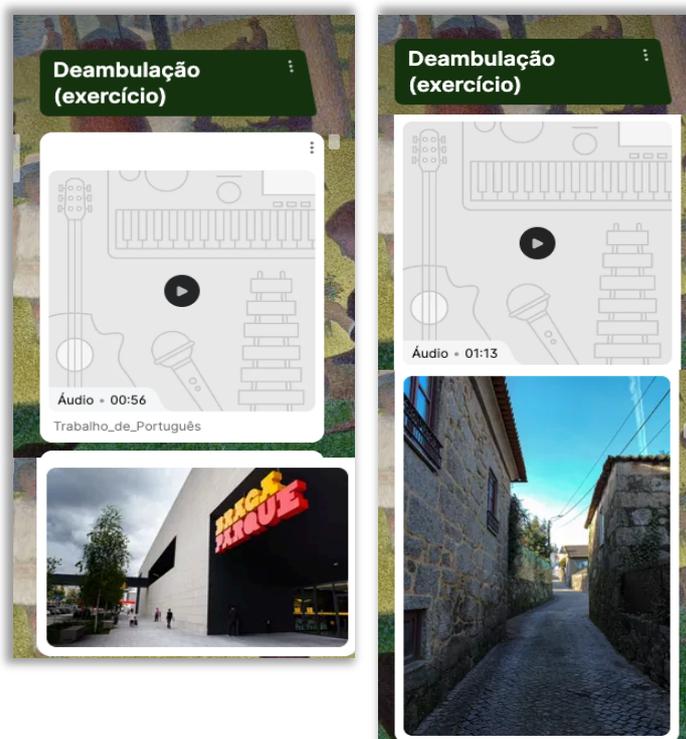


Figura 3 - Exemplos da atividade de expressão oral produzidos pelos alunos

Esta foi uma atividade desenhada para ter continuidade na aula seguinte com a sua transformação num exercício de escrita, pelo que foi desde logo transmitido aos alunos que seria essencial a realização da primeira parte de forma a poderem prosseguir.

A adesão foi grande, os alunos seguiram as indicações dadas e ficaram motivados com esta abordagem. Conseguiu-se cumprir o objetivo de promoção de uma aprendizagem ativa fora da

sala de aula, desafiando os alunos para o desenvolvimento de trabalho autônomo sem a possibilidade de se “esconderem” dentro de um grupo ou de um porta-voz.

Desta forma, procurou-se, tal como sugere Amor (1995), criar um contexto sugestivo como ponto de partida para uma intervenção com um propósito comunicativo bem definido. Para além do mais, sendo a turma caracterizada pela passividade e dificuldade no desenvolvimento de argumentações, a estagiária desenhou a atividade com a consciência de que era necessário insistir no trabalho do domínio da oralidade ao longo do ano letivo, tentando-se encontrar estratégias adequadas às particularidades da turma.

Analisando as evidências recolhidas salienta-se que para a gravação do áudio muitos dos alunos escreveram um guião do que iriam dizer e depois procederam à sua leitura, o que, por sua vez, pode sugerir algumas dificuldades na expressão oral em termos de fluência e expressividade. Por outro lado, notou-se que ao fazerem isso houve da parte deles um processo de planificação cuidada de forma a selecionarem a informação relevante para o objetivo da atividade.

Estes resultados levaram a que se investisse num constante reforço da participação dos alunos, direcionando o diálogo e definindo estratégias que permitissem uma dinâmica de aula fluída com interações aluno-professor. A expressão oral seguindo a forma de pequenas intervenções por via da participação, foi sempre requerida em todas as aulas, principalmente através das atividades de pré-leitura que abriam espaço para o diálogo. No entanto, após as intervenções pedagógicas realizadas, concluiu-se que este é um domínio exigente em termos da conceção e desenvolvimento de boas atividades.

A nível pessoal, no desempenho do papel de docente/estagiária, este foi um fator desafiante por terem existido certas dificuldades face à necessidade de reformular as questões e o discurso em aula perante os fracos contributos orais ou a falta deles que a turma colocava. Ou seja, o exercício que o professor tem de fazer de imediato quando interage com a turma e com o contributo das intervenções orais dos alunos foi reforçado através de diferentes formas de colocação das questões orais, tentando envolver, motivar os alunos e conduzi-los às possibilidades de resposta.

Para além das reflexões acerca deste domínio acima proferidas, sublinha-se que é imperativo romper com as práticas habituais das disciplinas de línguas restringirem a oralidade, e principalmente a componente de expressão oral, aos trabalhos de apresentação oral que os alunos têm de realizar em cada período do ano letivo. Uma vez que a esses trabalhos é atribuída uma percentagem da nota da disciplina, está-se já à partida a limitar a avaliação àquele único momento.

## **2.2. Domínio da Leitura**

### **2.2.1. Enquadramento teórico**

No que diz respeito ao domínio da leitura prevalece a necessidade de trabalho do mesmo tendo em conta a sua natureza processual. Autores como Giasson (1993) reforçam que o ato da leitura deve ser visto numa perspetiva interativa em que entram o leitor, o texto e o contexto como variáveis indissociáveis do processo de leitura. Assim sendo, essa torna-se numa grande razão de não ser correto trabalhar a compreensão literal de um texto como definição limitada e universal, “[...] é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar” (Sim-Sim et. al, 1997, p. 28). Deste modo, ao abordar um texto, o leitor recorre aos processos de leitura de diferentes níveis, mas de forma simultânea: “a compreensão não é a simples transposição do texto para a mente do leitor, mas uma construção do sentido que ele próprio faz” (Giasson, 1993, p.35). Estes processos de leitura iniciam-se ao nível da frase (microprocessos) para que ao compreender a informação nela contida se acrescente outra que advém das ligações interfrásicas (processos de integração). Posto isto, o leitor estabelece generalizações/resumos da compreensão global do texto (macroprocessos) e ao ir para além do texto e efetuando inferências (processos de elaboração) consegue refletir sobre a maneira de compreensão do texto (processos metacognitivos) o que permite que o leitor construa sentido. Perante um processo tão interativo, o modo como são conjugados os elementos fará uma diferença e refletir-se-á num melhor ou pior resultado da compreensão leitora.

Segundo o estudo “Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário”, disponibilizado pelo Plano Nacional de Leitura e pelo CIES-Iscte, verifica-se que na população em idade escolar existe um desinteresse geral no que toca à atividade de ler e que o número médio de livros lidos por prazer decresce com o aumento da idade dos alunos. Acredito que, de certa forma, uma das razões passe pelo facto de as leituras voluntárias que são propostas aos alunos nas aulas de Português se transformarem antes em leituras normalizadas onde os textos são utilizados como objetos. E ao serem dissecados para se estudar as suas componentes formais, acaba por restar pouco espaço para que o leitor-aluno tenha perante eles uma postura ativa. Para além do mais, Dionísio (1990) afirma ainda que para retirar prazer na leitura é necessário que o leitor goste do processo. Portanto, sem dúvida que o desafio do docente e da escola está no

encontro de um equilíbrio entre a orientação da leitura para o sentido do texto e o não comprometimento do prazer de ler.

### 2.2.2. Atividades desenvolvidas

Uma prática que se tornou um valor recorrente ao longo da maioria das aulas lecionadas foi o relacionar dos temas em estudo com perspectivas e temáticas da contemporaneidade de forma a contribuir para uma compreensão leitora mais eficaz. Os alunos eram incentivados para o confronto de ideias de modo a desenvolverem as suas capacidades argumentativas e a aproximarem os seus conhecimentos do mundo com a literatura. Em vista disso, a maioria das aulas foram divididas por três momentos: atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

### 2.2.3. Pré-leitura

Duas das atividades de pré-leitura que valem a pena ser mencionadas enquadraram-se na unidade didática 3- *Camilo Castelo Branco, Amor de Perdição* e na unidade 4- *Eça de Queirós, Os Maias* (numeração segundo o manual escolar *Letras em Dia 11*).

A aula do dia 1 de fevereiro contemplou o estudo do capítulo XIX de *Amor de Perdição* e as temáticas do amor-paixão no romantismo, a morte como libertação do herói romântico e a relação entre as personagens da novela. Como introdução da aula, a estagiária projetou no quadro um conjunto de imagens que retratavam a temática amorosa segundo diferentes formas de arte, apresentadas na Figura 4.



Figura 4 - Atividade de pré-leitura, aula do dia 1 de fevereiro

Os alunos foram convidados a proceder à leitura das imagens para que, de seguida, fizessem uma apreciação oral de como essas mesmas imagens podiam estar ou não estar relacionadas e quais as diferentes conceções de amor que estariam ali representadas, tendo em atenção as épocas históricas. Obedeceram-se a objetivos e estratégias presentes nas *Aprendizagens Essenciais* tais como: a expressão, com fundamentação, de pontos de vista suscitados por leituras diversas através de estratégias que envolvam a realização de diferentes modos de ler e de diferentes tipos de leitura; e a mobilização de experiências e saberes como ativação de conhecimento prévio.

A partir da leitura e apreciação das imagens foi feito um *brainstorming* dos sentimentos e das palavras que elas mesmas suscitavam, registando-se ao mesmo tempo no quadro as sugestões dadas. Posto isto, no momento seguinte os alunos procederam a uma pesquisa na internet para comprovar se o significado atribuído e discutido em conjunto na turma estava realmente de acordo com o que as imagens representavam e se encontravam nesses significados as palavras registadas. Assim, através da solicitação de inferência de informação através de uma leitura multimodal que permitia a discussão e ativação dos esquemas cognitivos, preparou-se a leitura do capítulo XIX de *Amor de Perdição*. Ou seja, esta atividade de pré-leitura envolveu objetivos como a mobilização de conhecimentos, a formulação de hipóteses e inferências, a tomada de opiniões e a utilização de materiais de pesquisa, ao mesmo tempo que preparava a introdução da temática a abordar em aula. Esta estratégia e tipologia de exercício foi pensada devido ao excerto trabalhado na aula possuir um certo grau de dificuldade de compreensão vocabular o que, conseqüentemente, poderia também dificultar a construção de sentido por parte dos alunos. Para além da identificação e a inferência terem sido as operações de leitura dominantes, a atividade demonstrou que o trabalho articulado entre o domínio da leitura e da oralidade favoreceu a participação oral dos alunos com a ativação e construção de competências enciclopédicas através da partilha dos diversos indivíduos.

Retomando o que diz Dionísio (1990) pela asserção de que uma das condições necessárias para a construção dos sentidos textuais e do prazer na leitura partir do envolvimento produtivo do leitor, privilegiou-se com sucesso, em todas as aulas lecionadas, as atividades de pré-leitura como meio de levar os alunos a estabelecerem relações entre o mundo do texto e o da sua experiência pessoal.



#### **2.2.4. Leitura**

Em relação aos segundos momentos das aulas, ou seja, os correspondentes às atividades de leitura propriamente ditas, estes foram desenhados quase sempre com a finalidade de orientar os alunos na leitura do texto, transferindo-se para eles a responsabilidade da recriação dos significados textuais, indo ao encontro do que Dionísio (1990) defende:

[...] por referência a conhecimentos literários, os leitores deixam de estar interessados apenas em analisar o texto como uma construção para, sobretudo, considerar as implicações estéticas e ideológicas desse *constructo*, bem como em explorar, reflectida e reflexivamente, a sua identidade e processos de leitura. (citado em Thomson, 1987)

Seguiu-se, portanto, uma filosofia de orientação da leitura e de ensino explícito que defendia que se antes de ler o leitor ficar informado do que vai encontrar ou daquilo que deve encontrar, ou seja, se lhe forem dadas instruções, ele terá maiores possibilidades de ser bem-sucedido no exercício de compreensão.

Na aula do dia 21 de abril, relativa a *Os Maias* de Eça de Queirós, conforme a planificação presente no Anexo IV, aplicou-se um questionário de leitura que foi fornecido aos alunos antes de estes procederem à leitura do excerto em estudo. Pela leitura prévia do questionário, os alunos tomavam consciência de aspetos a identificar aquando da leitura e iam também formulando hipóteses acerca do conteúdo do texto, ou seja, eram “guiados” na ativação dos microprocessos até aos processos de elaboração (Giasson, 1993).

Nesta aula utilizou-se a plataforma *Google Forms* em vez de se distribuir o questionário de leitura em papel, uma vez que esta ferramenta permitia projetar as respostas dos alunos e ter acesso imediato às possibilidades de resposta de toda a turma. Em vista disto, foi possível identificar quais as perguntas onde existiram falhas na compreensão e quais precisavam de ser retomadas ou melhor clarificadas, como é o caso das duas questões apresentadas (figura 6), nas quais se verificou uma maior dispersão nas respostas dos alunos.

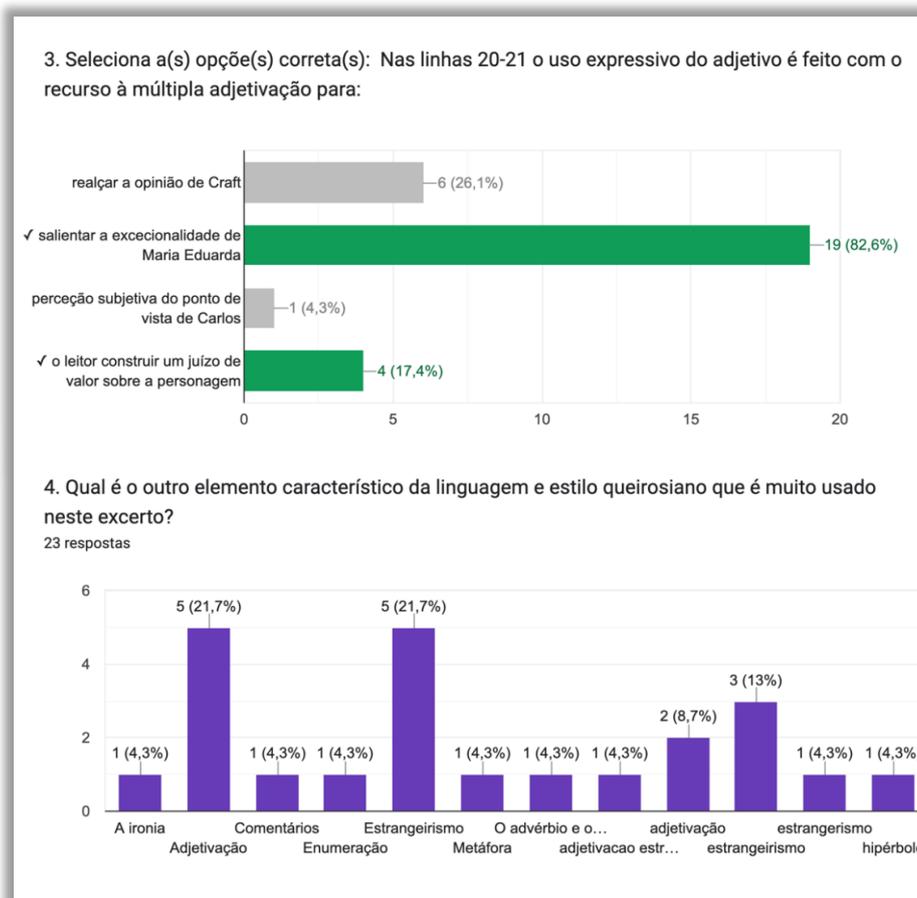


Figura 6 - Respostas ao questionário de leitura

Numa reflexão após a prática pedagógica chegou-se à conclusão que a natureza das próprias perguntas e o modo como elas foram formuladas pode não ter sido o ideal, existindo, portanto, uma relação entre as respostas dos alunos e a forma de colocação das questões. Na prática, observando a questão número 3 verifica-se que a maior parte dos alunos respondeu de forma correta ao facilmente identificarem, segundo o texto, os adjetivos como referentes a Maria Eduarda. No entanto, devido à natureza da questão e à formulação das opções apresentadas denota-se que estas não foram construídas da melhor maneira por suscitarem diferentes interpretações. A questão nº 3 foi construída numa primeira fase para que as opções corretas fossem as que se apresentam no gráfico a cor verde, no entanto, a opção “realçar a opinião de Craft” também deveria ser considerada como certa, uma vez que o excerto em questão e a indicação do número das linhas correspondem à fala dessa personagem. A construção desta pergunta pretendia uma ativação de conhecimentos de verificação textual seguidos depois de conhecimentos extratextuais. Ou seja, essa opção correspondia ao papel do narrador, que não queria realçar a opinião de Craft, mas sim fazer com que o leitor ficasse com mais informações sobre a nova personagem - Maria Eduarda, algo que não foi bem clarificado.

Constata-se que os movimentos de compreensão que os alunos aplicaram ficaram sobretudo pela primeira fase de verificação textual e identificação, não tendo ido além da compreensão textual e leitura literal, enquanto o objetivo do questionário de leitura era o desenvolvimento de competências leitoras que levassem os alunos a ativar processos elaborativos de tomada de consciência enquanto leitores.

Na questão nº 4 depreende-se que os alunos teriam de mobilizar conhecimentos prévios acerca da obra e do autor para depois os verificarem na compreensão textual. Apesar de esta questão se desviar da compreensão textual propriamente dita e valorizar as informações acerca dos autores das obras em estudo, ou seja, aproxima-se do género de questão que normalmente é privilegiada pelos programas escolares, houve o esforço para construí-la de modo a conjugar também aspetos de compreensão textual do excerto em causa.

A segunda atividade de leitura, apresentada de seguida, foi elaborada na aula de dia 10 de maio relativamente à unidade 6- Cesário Verde, *Cânticos do Realismo*. Os alunos tinham iniciado o estudo do poema “Sentimento dum Ocidental” na aula anterior, portanto já estavam familiarizados e contextualizados com certas temáticas de Cesário Verde, prosseguindo-se nessa aula para a leitura da parte II- *Noite Fechada*.

A atividade de leitura proposta consistiu em dividir as estrofes pelas diferentes filas de alunos, tendo em conta a distribuição em sala de aula, para que por grupos procedessem à análise literária. Foram dadas instruções para identificarem as palavras-chave, os sentimentos, os intervenientes retratados, os recursos expressivos e seus significados, entre outros aspetos que considerassem relevantes. Ou seja, depois da leitura das estrofes e através do trabalho em grupo tinham de ser os próprios alunos a, numa primeira fase, retirar o sentido e significado da leitura.

A finalidade da atividade passava sobretudo por obrigar os alunos a fazerem essa análise literária de forma autónoma, transferindo para eles a responsabilidade da recriação dos significados textuais sem a intervenção do professor.

Os resultados da atividade divergiram. Houve grupos que descodificaram os significados e que de forma coerente construíram o sentido e chegaram às várias dimensões interpretativas no contexto do poema, enquanto que outros grupos apresentaram dificuldades no vocabulário, na compreensão das metáforas e das imagens criadas pelo sujeito poético. Essa não compreensão dos referentes necessários para fazer inferências mostrou, conseqüentemente, dificuldades em vários processos de compreensão leitora.

Estes resultados foram interessantes para a reflexão e recolha de evidências de que os alunos necessitam de readquirir e aprofundar competências ao nível da leitura, estruturação e organização interna e externa do texto, e linguagem. Se é durante a leitura que o aluno mais se envolve com o texto e estabelece conexões, questiona e cruza informações acerca do mundo empírico e histórico-factual, é importante experimentar uma relação afetiva com o texto e dar-lhes oportunidades de partilharem as emoções que o mesmo lhes provocou (Azevedo, 2007, p.72). Portanto, não são só as tradicionais perguntas de interpretação que devem ser aplicadas, mas sim exercícios como o realizado que permite ir ao encontro de perguntas de descodificação de sentidos e de estruturas léxico-gramaticais para que se desenvolva o domínio linguístico ao mesmo tempo das estruturas semânticas e pragmáticas da língua.

### **2.2.5. Pós-leitura**

Na vertente relativa aos momentos de pós-leitura que decorriam numa parte final da aula, após a realização dos questionários de leitura ou após a análise literária conjunta, serão apresentadas duas atividades em que se obtiveram diferentes resultados, sendo que uma delas estava enquadrada na unidade nº 2 – *Almeida Garrett, Frei Luís de Sousa* e outra na unidade nº 4 – *Eça de Queirós, Os Maias*.

A prática pedagógica do dia 6 de janeiro incidiu no estudo do ato III de *Frei Luís de Sousa* e nas temáticas do Sebastianismo/anti-sebastianismo. Uma vez que as atividades após a leitura constituem momentos de balanço, de confirmação ou não de expectativas e de reorganização de ideias (Azevedo, 2007), constituíram-se como objetivos o encorajamento de respostas pessoais que proporcionassem oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas. Os alunos iriam assim confrontar as mentalidades do séc. XIX com a atualidade de modo a identificar elementos que marcam a intemporalidade da obra literária. Para isso foram disponibilizados os links de duas notícias selecionadas pela docente estagiária, apresentando diferentes visões sobre a temática sebastianista (figura 7). A atividade exigia que os alunos acessem às notícias pelos seus telemóveis e preenchessem uma tabela, presente na figura 8, previamente projetada no quadro.



Figura 7 - Atividade pós-leitura, notícias

		Sebastianismo	Anti-sebastianismo
<p><b>Anti-sebastianismo</b></p> <p><b>Intemporalidade do mito e transcendência para a atualidade séc. XXI</b></p> 	<p><b>Frei Luís de Sousa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personagens</li> <li>- Conotação do mito</li> <li>- Elementos ou passagens da obra</li> </ul>		
	<p><b>Século XXI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação da notícia</li> <li>- Frase/expressão comprovativa</li> </ul>		

Figura 8 - Tabela atividade de pós-leitura

O *feedback* desta atividade foi bastante positivo por ter cumprido com os objetivos de consolidação e compreensão das temáticas através do recurso a exemplos da atualidade, o que por sua vez contribuiu para a literacia e motivação dos alunos. Verificou-se que com atividades que cativam os alunos e lhes dão liberdade para usar recursos digitais, mais facilmente eles ficam predispostos a expressar as suas opiniões e dúvidas. Relativamente à tipologia do exercício confirmou-se como sendo uma opção positiva, tendo os próprios alunos vocalizado que gostaram da sistematização em forma de tabela.

Já a segunda atividade de pós-leitura desenvolvida na prática pedagógica enquadrada na unidade nº 4, sobre a temática da influência da tese Naturalista na intriga secundária do romance *Os Maias*, tinha como objetivo colocar os alunos na posição de questionadores e investigadores acerca da saúde mental e das condicionantes da cultura, família e meio no ser humano. Perante

o objetivo do estabelecimento de ligações entre o tema desenvolvido no texto e a realidade atual, os alunos deveriam manipular unidades de sentido e serem eles próprios a trazer uma questão para discussão em turma. Como forma de motivação, a estagiária pensou em utilizar a rede social Instagram e utilizar a funcionalidade de InstaStories onde os alunos teriam de criar uma sondagem ou pergunta relacionada com a temática, podendo ou não publicar o produto final nas suas contas da rede social. O objetivo seria que ao publicarem *online* conseguissem respostas para depois as apresentarem e discutirem perante o resto da turma. Os alunos que não quisessem publicar na sua rede social tiravam printscreen e publicavam no *Padlet* da turma conforme o ilustrado na figura 9.

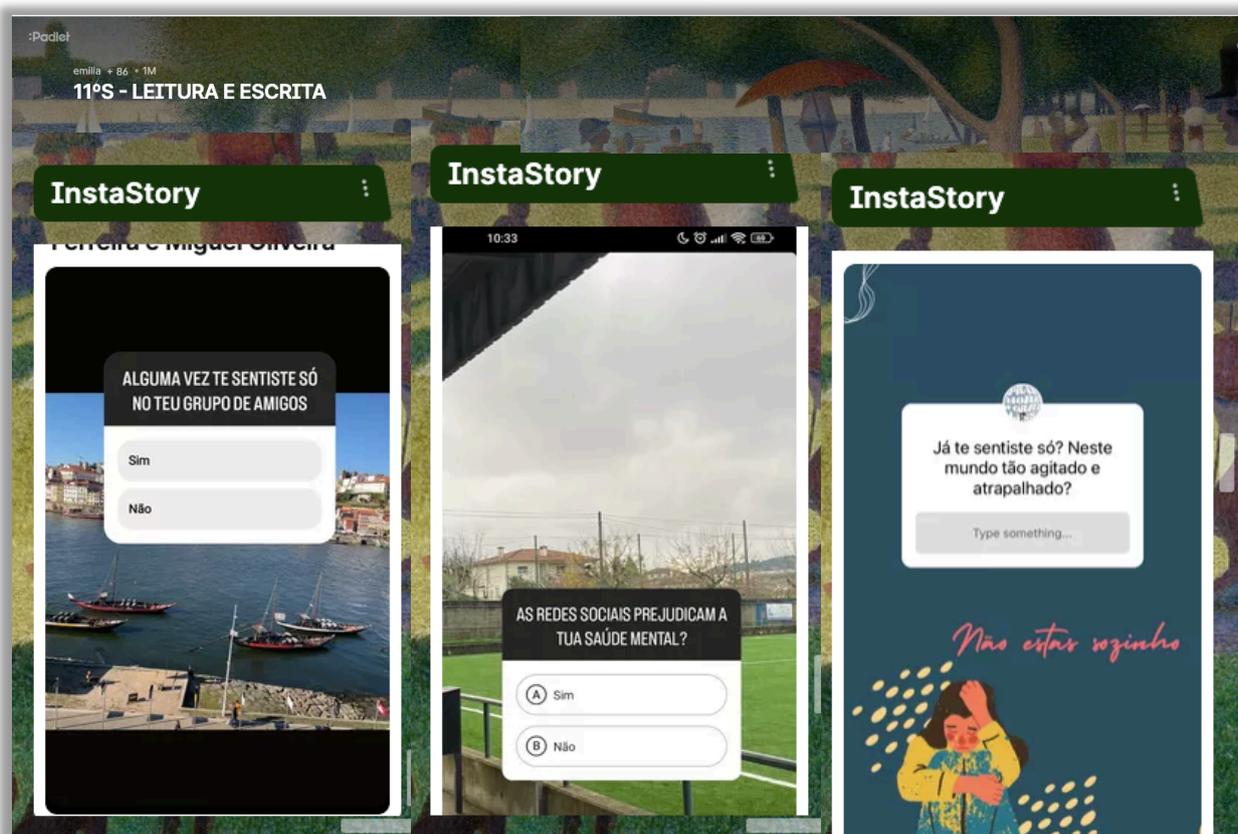


Figura 9 - Atividade pós-leitura, Instagram stories, aula 15 de Março

Desta forma, pretendia-se que os alunos desenvolvessem processos interpretativos que conjugassem os seus conhecimentos do mundo com a consolidação dos tópicos posteriormente discutidos em aula. Outra das finalidades principais desta atividade partia da concessão de liberdade dada aos alunos, colocando-os no papel de indivíduos ativos. Ou seja, foi pensada e desenhada para que desenvolvessem um pensamento de nível cognitivo mais elevado de forma a serem capazes de questionar e formular uma questão dentro do tema.

Pretendia-se chegar a um momento de debate sobre se a saúde mental seria ou não um problema, qual a razão de Pedro da Maia optar pelo suicídio, quais os fatores que mais condicionam o ser humano e quais aqueles que contribuem para o que cada indivíduo é. No entanto, as formulações dos alunos divergiram e houve dificuldade por parte da estagiária em ligar os momentos e redirecionar para os objetivos inicialmente pensados.

Numa reflexão posterior à intervenção nesta aula, concluiu-se que os resultados desta atividade não foram atingidos na totalidade, provavelmente devido a uma falta de clareza nas diretrizes fornecidas aos alunos. Teria sido mais proveitoso a explicação do exercício através de algum suporte escrito ou através da projeção de tópicos no quadro, direcionando assim os alunos para o pretendido.

## **2.3. Domínio da Escrita**

### **2.3.1. Enquadramento teórico**

Os valores didáticos subjacentes ao ensino da produção textual indicam “o ato de ensinar a escrita como prolongado no tempo e não circunscrito a uma aula, daí derivando um trabalho no processo e não apenas no produto final” (Pereira e Cardoso, 2013, p. 9). No entanto, o espaço destacado para a escrita nas aulas de Português é limitado, e, na maioria das vezes, os docentes fazem da escrita um instrumento de avaliação e não de ensino. Com isto quer-se dizer que os alunos desenvolvem tarefas por escrito, mas não desenvolvem tarefas de escrita. O docente e o aluno devem-se afastar de uma abordagem focada no produto, dando atenção à Planificação, Redação e Revisão, definidas no modelo de Flower & Hayes (1981), como componentes do processo cognitivo implicado na tarefa de escrita (Carvalho, 2019, p. 198).

É ainda importante realçar que em contexto escolar a escrita enquanto objeto, projeta-se para além do espaço da disciplina. A escrita é também um instrumento de construção e expressão do conhecimento que potencia aprendizagens. Portanto, deve-se investir em dinâmicas que envolvam os géneros discursivos e potenciem a participação dos alunos, tal como afirma Carvalho (2014):

Se compete à escola dotar os alunos do conhecimento sobre uma grande diversidade de géneros textuais e da capacidade de os produzir e ler, e que grande parte destes géneros se distancia dos universos textuais do aluno, também deve ser tido em conta que a implicação destes últimos

universos textuais nas tarefas de ensino aprendizagem contribui para um maior envolvimento do aluno. (p. 191)

No ensino secundário, o trabalho do domínio da escrita insiste na aquisição de técnicas e de modelos diversificados, no entanto o foco ainda predomina nos produtos da escrita e não na prática e na reflexão sobre o processo. É verdade que os manuais escolares cada vez mais fornecem indicações para a preparação do texto, formulando as atividades para que os alunos considerem aspetos como a exploração do tema, a intencionalidade comunicativa, a adequação e a organização das ideias, no entanto, os exercícios para o trabalho da planificação e revisão textual são escassos ou superficiais.

### **2.3.2. Atividades desenvolvidas**

Seguindo os pressupostos em cima indicados, as atividades de escrita trabalhadas nas práticas pedagógicas focaram-se mais nas componentes de planificação e redação. Devido à limitação do tempo não foi possível dedicar aulas inteiras a este domínio, no entanto, persistiu o objetivo de consciencializar e formar os alunos para estratégias corretas de planificação da escrita.

A aula do dia 17 de março, sobre o conteúdo de educação literária relativo à obra *Os Maias*, focou-se na conclusão das temáticas relativas à intriga secundária, partindo do exercício de leitura de construção de *Instagram stories*, previamente referido, para um exercício de escrita sobre o texto de opinião trabalhando especificamente a componente de planificação.

Os objetivos principais desta atividade eram que os alunos fizessem uma planificação tendo em conta o tema e a situação de escrita e selecionassem a informação relevante conforme as características do género textual a produzir. Uma vez mais, pretendia-se cumprir os objetivos para competência de escrita de textos de natureza expositiva e argumentativa presentes nas *Aprendizagens Essenciais* deste ano de escolaridade.

Como a atividade desenhada fazia uma ponte com os assuntos e com a atividade de leitura previamente realizada, a tarefa de ativação de conteúdo já estava assegurada. O foco dos alunos seria agora a seleção, organização e transformação desse conteúdo. Foi-lhes fornecido um *template* construído sobre a forma de esquema, apresentado na figura 10, para que tomassem consciência dos processos de planificação.

Normalmente, os alunos quando são confrontados com um exercício de escrita, desprezam a etapa de planificação, o que acaba por se refletir nas suas produções escritas através de falhas na coesão e na estrutura do tipo de texto que estão a produzir.

Propôs-se assim uma atividade de facilitação processual focada nas marcas de um género textual que pressupõe o uso de argumentos e exemplos (figura 10).

**Nome:**

**Planificação – Texto de opinião**

1. Indica as fontes e a informação que recolheste que te permitiu definir a tua perspetiva pessoal. (gráficos, notícias, imagens, feedbacks, outros textos de opinião etc...)
  
2. Define o ponto de vista que desejas explicitar e esquematiza os argumentos e respetivos exemplos que fundamentam a tua perspetiva.

Tópicos a desenvolver	
<b>Título</b> [sugestivo e cativante, antecipando a opinião do autor sobre o tema]	
<b>Introdução</b> [Explicação do ponto de vista a defender]	
<b>Desenvolvimento</b> [apresentação de dois argumentos e exemplos ilustrativos]	1º argumento:
	Exemplo:
	2º argumento:
	Exemplo:
<b>Conclusão</b> [reforço e remate-síntese adequado ao desenvolvimento do tema]	

Figura 10 - Atividade de escrita, planificação

Esta atividade foi fundamental na medida em que o esquema serviu de referência futura para as restantes produções escritas que os alunos tiveram de desenvolver ao longo do ano. Na aplicação do exercício verificou-se que através da explicação do modelo, os alunos iniciavam mais facilmente os seus exercícios de escrita sem se sentirem “perdidos” dado que ao procederem ao preenchimento conseguiam estruturar quais as ideias a incluir no texto de opinião.

Em exercícios anteriores, em que era dada a indicação para a escrita de um texto de opinião, os alunos partiam de imediato para a sua redação sem qualquer planificação, caso essa não fosse solicitada pelo enunciado do exercício. Isso depois refletia-se nas suas produções, principalmente, com a falta de um segundo argumento e com a falta de exemplos concretos que sustentassem o argumento apresentado. Foi possível aferir que esta componente do domínio da escrita não foi muito trabalhada em anos anteriores, não estando, inclusivamente, os alunos habituados e consciencializados para a sua importância durante o processo de escrita.

A longo prazo comprovou-se que os alunos aprenderam que no desenvolvimento de um texto de opinião teriam de ser mais claros e objetivos ao apresentar um primeiro argumento seguido de um exemplo ilustrativo e depois um segundo argumento novamente seguido por outro exemplo que o comprovasse. Citando Camps (2005): “os estudos sobre a expressão escrita desencadearam uma mudança decisiva no ensino da redação, de tal modo que o texto deixou de ser o objetivo do ensino dando lugar ao processo. A ênfase recaiu no ensino das estratégias de resolução de problemas de composição e na capacitação dos aprendentes para levar a cabo um controlo adequado do processo de produção textual.” Essa ênfase no processo e nas vantagens que daí advêm, juntamente com as dificuldades observadas, foram os fatores desencadeadores da criação desta atividade.

De seguida, pela imagem 11, são apresentados dois exemplos de evidências recolhidas que ilustram as tipologias de respostas dos alunos.



### Planificação – Texto de opinião

1. Indica as fontes e a informação que recolhiste que te permitiu definir a tua perspetiva pessoal. (gráficos, notícias, imagens, feedbacks, outros textos de opinião etc...)

A minha opinião;

<https://www.adeb.pt/publications/estigma-e-saude-mental>

2. Define o ponto de vista que desejais explicitar e esquematiza os argumentos e respetivos exemplos que fundamentam a tua perspetiva sobre o modo como a sociedade olha para a questão da saúde mental.

	Tópicos a desenvolver	
<b>Título</b> [sugestivo, cativante antecipando a opinião do autor sobre o tema]	A saúde mental e o desrespeito da sociedade acerca dela	
<b>Introdução</b> [Explicação do ponto de vista a defender]	A saúde mental é um tema cada vez mais recorrente na sociedade. Este tema é muito sensível, e cabe-nos a todos tentar ajudar as pessoas que estão a passar por essa situação mas na minha opinião as pessoas em geral não se mostram muito compreensivas, nem preocupadas, com este tema.	
<b>Desenvolvimento</b> [apresentação de dois argumentos e exemplos ilustrativos]	1º argumento:	A exclusão de pessoas com doenças mentais dos grupos sociais
	Exemplo:	Pessoas com doenças mentais tem a tendência para se isolar socialmente, cabe-nos a nós falar com essas pessoas, e ajudá-las a sentir-se integradas.
	2º argumento:	A estranheza das pessoas, quando uma pessoa quando tem uma doença mental ou já teve, assumir um cargo importante.
	Exemplo:	Uma pessoa com uma doença mental ser responsável por uma fábrica. A sua qualidade com gestora, não tem haver com a sua saúde ou não saúde, mas com os seus talentos, da sua destreza, entre outras componentes.
<b>Conclusão</b> [reforço e remate-síntese adequado ao desenvolvimento do tema]	Para concluir, este assunto tem que ser encarado pela população, com mais normalidade e tem que haver mais entre-ajuda para as doentes mentais se sentirem integrados na sociedade	

Figura 11 - Exemplos produzidos pelos alunos

Pela observação da figura 11 e análise de todas as respostas dadas pelos alunos à atividade que foram recolhidas para evidências das aprendizagens, verifica-se que mesmo estando a atividade estruturada em esquema, persistiram dificuldades no preenchimento conciso em forma

de tópicos. Isto provavelmente justifica-se devido ao facto de os alunos não realizarem exercícios de planificação textual e estarem habituados a seguir um “modelo de explicitação do conhecimento” (Carvalho, 2001, p.78). Não diferenciam o conteúdo do rascunho para o conteúdo do texto final que elaboram e sentem a necessidade de usarem a planificação como espelho das suas produções escritas.

Na aula do dia 10 de maio realizou-se outra atividade relativa ao domínio da escrita, desta vez como continuação da tarefa da aula anterior para a atividade intitulada de “Deambulação por Braga”, relativa à sequência da unidade 6 Cesário Verde, *Cânticos do Realismo*. O objetivo seria que os alunos transformassem os dados recolhidos com a atividade de expressão oral para a escrita de uma ou mais estrofes. A única indicação dada foi que se podiam inspirar nos poemas estudados até à data, para que as suas produções escritas fossem ao encontro das características estudadas na obra poética de Cesário Verde. Os textos produzidos foram submetidos no *Padlet*, sendo assim possível projetar no quadro, ler e discutir-se em turma as propriedades do texto, assim como quais as visões e representações da cidade a que cada aluno chegou (Figura 12).

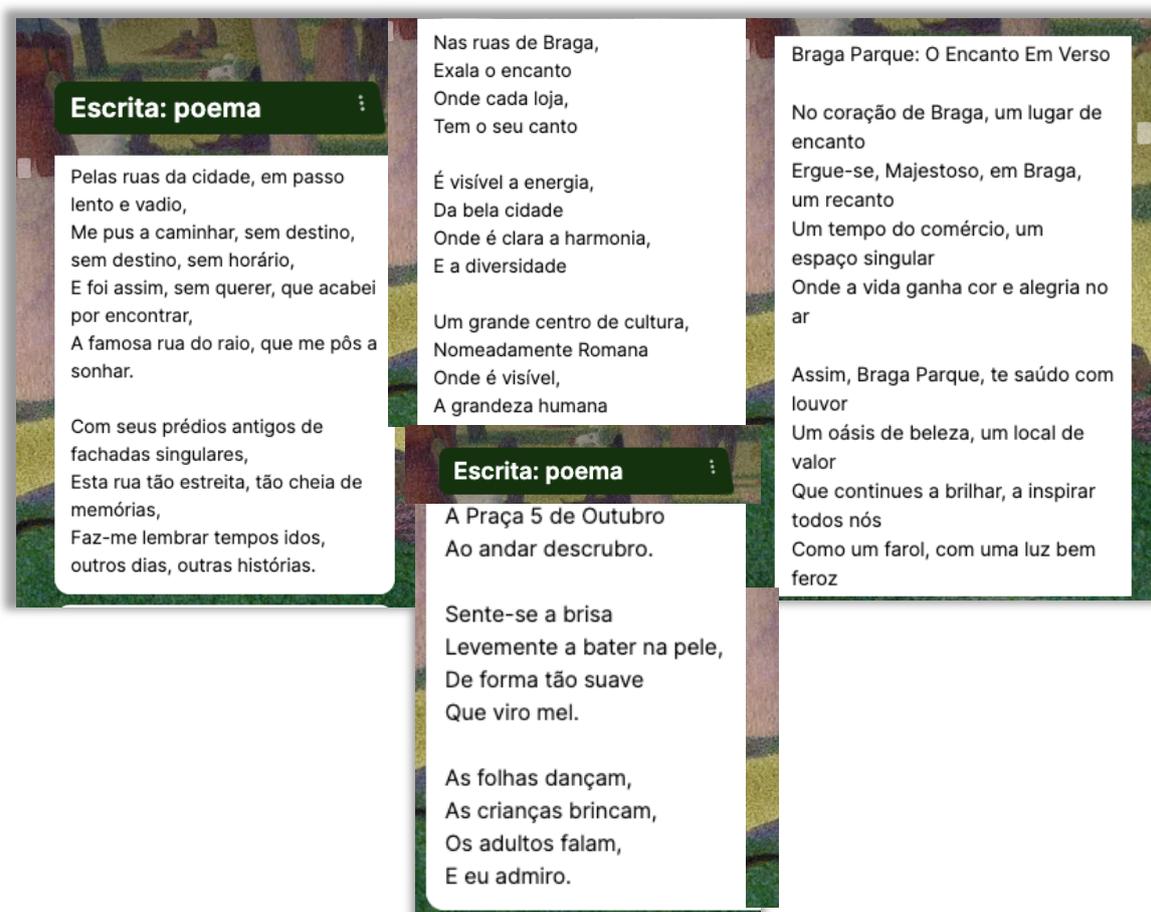


Figura 12 – Exemplos dos resultados da atividade de escrita

Camps (2005) afirma que o ato de escrever é necessário para aprender a escrever, mas que não é o suficiente: “As actividades de ler e escrever consistem em participar na comunicação verbal humana. Para aprender a ler e a escrever, os alunos têm que participar em actividades diversas de leitura e escrita, com finalidades, interlocutores e âmbitos de interacção diversos.”

Esta atividade surpreendeu pela positiva uma vez que a recuperação de conhecimento e das ideias já formadas a partir de um armazenamento explícito de conhecimento na memória, vindo da primeira parte da atividade começada na aula anterior, fez com que a transformação para a escrita se tornasse um fator muito bem conseguido por parte dos alunos. Notou-se que a manipulação de ideias e a transformação do conhecimento para a sua tradução em texto poético foi mais fácil fruto dos processos anteriores. Acredito também que ao ter existido um trabalho articulado que ligou o domínio da oralidade ao da escrita, resultando nestas produções de textos escritos subjacentes ao oral produziu uma metodologia enriquecedora, adicionando outra camada à capacidade de reflexão crítica sobre os seus próprios trabalhos. Tal como Carvalho (2003) indica:

A passagem da comunicação oral, face a face, para a comunicação escrita, com um destinatário distante, tem, na opinião de Bereiter e Scardamalia (1987), implicações cognitivas profundas, constituindo um passo decisivo em direção ao pensamento formal, já que pressupõe a transição de um sistema de produção linguística baseado em inputs fornecidos por um interlocutor para um sistema que implica a produção autónoma de um texto que tem de funcionar, também ele, autonomamente.

## **2.4. Domínio da Gramática**

### **2.4.1. Enquadramento teórico**

No contexto educativo, o domínio da Gramática é definido por Duarte (2008) como “uma acepção alargada, designando tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento.” (p.17), demonstrando que o seu ensino deve ocorrer por via de atividades de aprendizagem gramatical que não sejam desprovidas de um contexto e que não sejam a mera exposição de paradigmas e regras. Isto significa, que não se valoriza só o carácter utilitário/instrumental, em que os alunos decoram a gramática ou utilizam a gramática adquirida

naturalmente, a chamada de gramática implícita ou interiorizada, mas sim o saber cognitivo sistemático e refletido de modo a desenvolver os desempenhos comunicativos e aperfeiçoar outras competências.

Dentro destes valores, o que se procurou fazer nas aulas lecionadas foi a adoção de uma abordagem do domínio da gramática interligando-o aos restantes domínios. Esta escolha pedagógica começava logo com o questionamento de alguns elementos significativos que apareciam ao longo da análise literária, ou seja, era principalmente uma tomada de consciência de aspetos linguísticos em contexto que se pretendia passar aos alunos.

Fernanda Irene Fonseca (1994) indo ao encontro desta argumentação, declara que:

os conhecimentos de Linguística do docente não devem ser “adaptados”, aplicados na aula de Português que ele prepara e vai lecionar, mas devem estar implicados nela. Isto significa que não deverá haver uma transposição simplificada de conhecimentos, mas antes uma implicação desses conhecimentos na busca das melhores soluções pedagógicas. [...] A mudança de perspectiva da análise de textos do mero nível informacional para a consideração da conformação linguística das informações parece-nos não só lucrar com o conhecimento teórico, por parte do professor de Português, de ensinamentos quer da Pragmática linguística quer da Linguística de Texto mas até mesmo exigí-lo. (citado em Duarte, 2006, pp. 99-100)

Os desafios didáticos para o trabalho eficaz deste domínio são enormes. Acompanhar o aluno na aprendizagem do uso da língua através de uma conceção da gramática como suporte/meio e não um fim, pressupõe a conceção de materiais que incluam um equilíbrio entre um entendimento totalizante do campo disciplinar, ou seja, que se explique tanto uma conceção de um elemento linguístico como ato isolado assim como a operacionalização desse entendimento ao nível dos diversos domínios. E pela análise dos materiais disponíveis na generalidade dos manuais escolares com que se teve contacto, verifica-se que o domínio da gramática representa uma mancha espacial significativamente menor relativamente aos restantes domínios. Para além disso, muitos dos exercícios não mobilizam as aprendizagens pela descoberta, ficando na maior parte dos casos por questões de identificação acompanhadas de anexos gramaticais com conhecimentos declarativos.

### 2.4.2. Atividades desenvolvidas

Uma vez que se estabelece que um procedimento didático não deve aparecer no “vazio”, mas deve sim alimentar-se de outros procedimentos, o trabalho do domínio da gramática seguiu uma abordagem inter-relacional dos domínios da linguagem, reforçando uma perspetiva designada por Hannon (2000) de “modelo pluralista”, que acentua a natureza social e contextualizada dos eventos de literacia.

Assim sendo, as atividades de gramática propostas partiam do texto literário em estudo ou então utilizavam outras tipologias textuais que estivessem relacionadas com os assuntos abordados na aula em questão. Exemplo disto foram os exercícios que se realizaram na aula do dia 21 de abril referentes à modalidade de reprodução do discurso a partir de um episódio de *Os Maias*. Segundo um trabalho inter-relacional dos domínios da linguagem e através do incentivo das capacidades argumentativas dos alunos relacionadas com temáticas da atualidade, iniciou-se a abordagem deste novo conteúdo gramatical através do questionamento oral sobre o cartoon apresentado de seguida na figura 13.



Figura 13 - Cartoon Luís Afonso, 27-03-2023, Diário de Notícias

Desta forma, o conteúdo gramatical foi apresentado aos alunos de forma mais próxima do seu contexto real podendo-se comprovar que já possuíam conhecimentos e conseguiram identificar a passagem do discurso direto para o indireto e vice-versa, assim como pela tipologia do exercício foi possível articular uma análise enunciativa da produção oral e da produção escrita. Após este momento de partilha de conhecimentos e procedimentos associados à modalidade de reprodução do discurso e transformação de enunciados, foi introduzido o novo conteúdo relativo ao discurso indireto livre. Por via dos recursos digitais da ferramenta *Google forms* a estagiária criou um conjunto de exercícios ilustrados na figura 14, utilizando desta vez excertos de *Os Maias* exemplificativos deste novo conteúdo.

1. Identifica e transcreve diferentes exemplos de modalidades de reprodução do discurso.

1 ponto

Esse mundo de fadistas, de faias<sup>1</sup>, parecia a Carlos merecer um estudo, um romance. Isto levou logo a falar-se do *Assommoir*<sup>2</sup>, de Zola e do realismo – e o Alencar imediatamente, limpando os bigodes dos pingos de sopa, suplicou que se não discutisse, à hora aseada do jantar, essa literatura *latrinária*. Ali todos eram homens de asseio, de sala, hem? Então, que se não mencionasse o *excremento*!

Pobre Alencar! O naturalismo; esses livros poderosos e vivazes, tirados a milhares de edições; essas rudes análises, apoderando-se da Igreja, da Realeza, da Burocracia, da Finança, de todas as coisas santas, dissecando-as brutalmente e mostrando-lhes a lesão, como a cadáveres num anfiteatro; esses estilos novos, tão precisos e tão dúcteis<sup>3</sup>, apanhando em flagrante a linha, a cor, a palpitação mesma da vida; tudo isso (que ele, na sua confusão mental, chamava a *Ideia Nova*), caindo assim de chofre e escangalhando a catedral romântica, sob a qual tantos anos ele tivera altar e celebrara missa, tinha desnor-teado o pobre Alencar e tornara-se o desgosto literário da sua velhice. [...]

A sua resposta

2. Atenta na frase: “e o Alencar imediatamente, limpando os bigodes dos pingos de sopa, suplicou que não se discutisse, à hora aseada do jantar, essa literatura *latrinária*.”

1 ponto

Identifica o verbo introdutor do relato do discurso.

A sua resposta

2.1 Identifique na frase uma oração subordinada substantiva completiva.

1 ponto

A sua resposta

3. Reescreve os segmentos da fala do Alencar no discurso indireto. Indica o tempo e modo verbal das formas verbais modificadas.

1 ponto

Assim atacado, entre dois fogos, Ega tropejou: justamente o fraco do realismo estava em ser ainda pouco científico, inventar enredos, criar dramas, abandonar-se à fantasia literária! A forma pura da arte naturalista devia ser a monografia<sup>4</sup>, o estudo seco de um tipo, de um vício, de uma paixão, tal qual como se se tratasse de um caso patológico, sem pitoresco e sem estilo!...

– Isso é absurdo – dizia Carlos –, os caracteres só se podem manifestar pela ação...

– E a obra de arte – acrescentou Craft – vive apenas pela forma...

Alencar interrompeu-os, exclamando que não eram necessárias tantas filosofias.

– Vocês estão gastando cera com ruins defuntos, filhos. O realismo critica-se deste modo: mão no nariz! Eu quando vejo um desses livros, enfrasco-me logo em água de colónia. Não discutamos o *excremento*.

Ega [...], vendo que o Cohen dava um sorriso enfastiado e superior a estas controvérsias de literaturas, calou-se; ocupou-se só dele, [...], lançou com grande alarde de interesse esta pergunta:

– Então, Cohen, diga-nos você, conte-nos cá... O empréstimo faz-se ou não se faz?

A sua resposta

Figura 14 - Exercício de gramática aula do dia 21 de abril

Citando Tusón (2006), retém-se a ideia de que: “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.” Na escola cada vez mais se tem a consciência de que é necessário abandonar um ensino expositivo em detrimento de uma abordagem integrada dos conteúdos metalinguísticos que potencie a reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados em função de diferentes atividades discursivas.

Através destes exercícios os alunos tinham de identificar, transformar, explicar e utilizar intencionalmente modalidades de reprodução do discurso a partir dos excertos da obra literária em estudo. Ou seja, partindo de um grau de dificuldade mais baixo para mais alto foram construídas questões que percorreram as três categorias de análise gramatical (reconhecimento, produção, explicitação). Os alunos foram ainda questionados oralmente para a comparação de dados, dedução de regras e reconhecimento das regularidades através de questões como por exemplo: “Observando o excerto A, será que é possível dividi-lo em sequências onde são utilizadas diferentes modalidades de reprodução de discurso? Demonstra como o delimitavas, indicando as marcas que te levaram a fazer essa divisão.”; “Transforma o enunciado presente no seguinte cartoon em discurso indireto”; “De entre as diversas modalidades de reprodução do discurso, explicita qual é aquela que permite uma maior aproximação à vida interior da personagem e às suas emoções?”

Os exercícios gramaticais foram apresentados aos alunos no formato online através do *Google forms*, dando a indicação para o seu acesso e realização individual, uma vez que essa metodologia foi comprovada como a que resultava melhor na turma no que diz respeito a manter o ambiente de sala sem ruído e a prevenir a dispersão dos alunos. Desta forma foi também possível aferir se cada aluno estava ou não a adquirir o conhecimento, dado que o docente ao circular na sala de aula conseguia conferir e acompanhar pessoalmente o trabalho que cada aluno estava a desenvolver. Após a realização individual dos exercícios, foram então acrescentadas perguntas orais para sistematizar e confirmar a aquisição dos conhecimentos. Já para a fase de correção dos exercícios foi pedida a participação oral dos alunos, mas desta vez para combater a passividade dos alunos no que toca à argumentação e participação optou-se por usar uma estratégia didática mais apelativa. Com recurso a uma aplicação online que criava uma roda da sorte com o nome dos alunos, procedeu-se à projeção no quadro da mesma e através da seleção aleatória os alunos foram chamados a participar e a responder.

Tendo em conta o contexto e perfil da turma do 11<sup>o</sup> ano do secundário onde foi aplicada a sequência didática acima referida, faz-se um balanço positivo. A introdução do tópico gramatical com o recurso ao cartoon possibilitou uma correspondência com a realidade próxima dos alunos e fez com que nesse primeiro diálogo a reflexão sobre a pragmática e a observação dos mecanismos linguísticos fosse para além da frase e da palavra. No que diz respeito às escolhas pedagógicas, nomeadamente a de os alunos fazerem o questionário de avaliação formativa de conhecimentos individualmente e posteriormente serem levados a participar oralmente de forma aleatória através da aplicação online, estas também constaram de momentos de boa adesão por parte da turma fazendo resultar a dinâmica da aula. Contudo, não foi possível concluir a planificação na totalidade uma vez que não restou tempo para finalizar a correção dos exercícios. Situação que em parte foi causada pelos condicionamentos à obrigatoriedade de inclusão na aula de conteúdos do domínio da educação literária como dominantes na planificação. Para além desse fator fez-se ainda um balanço sobre a dificuldade que em certo ponto existe em cortar com os conhecimentos declarativos sobre os tópicos gramaticais. Os próprios alunos estão também muito presos às regras em detrimento de um trabalho de enriquecimento linguístico.

Relativamente à aula do dia 10 de maio, esta estava enquadrada na sequência didática da unidade 6 referente a Cesário Verde e ao estudo da perceção sensorial, da representação da cidade e dos tipos sociais. Por essa razão, para a abordagem de conteúdos gramaticais, escolheu-se partir de um texto expositivo, que de certa forma ia ao encontro das temáticas em estudo, acrescentava informações aos alunos sobre o contexto temporal da época, e era uma forma de incentivar e trazer novos géneros textuais para a sala de aula. Foi então fornecida aos alunos uma ficha (Anexo VI) com o texto expositivo intitulado “O Portugal de Cesário Verde” e cinco questões sobre funções sintáticas, orações subordinadas, mecanismos de coesão e sobre a modalidade e valor modal. Como forma de relembrar e reforçar conteúdos, a ficha foi construída com perguntas de resposta rápidas ou de escolha múltipla, solicitando aos alunos que procedessem a ações de identificação, nomeação e classificação. Apesar de estes verbos de ação não assumirem desde logo exercícios em que é aplicado um conhecimento cognitivo mais elevado, procurou-se disponibilizar na pergunta um excerto do texto curto, obrigando o aluno a ir ao texto e compreender o contexto da(s) frase(s).

A turma demonstrou uma certa apreensão na realização da ficha de gramática uma vez que era um dos domínios em que apresentavam maiores dificuldades, tendo os mesmos já vocalizado

isso anteriormente, o que foi depois comprovado pelas suas avaliações. Era neste domínio que predominavam as falhas e onde havia falta de estudo por parte dos alunos, verificando-se que muitos dos conhecimentos dos anos letivos anteriores ainda não estavam consolidados. Tais condicionantes também foram visíveis com os exercícios apresentados na ficha, sendo que a maior parte das falhas se centrou no exercício nº1 de identificação das funções sintáticas, nomeadamente, existindo dúvidas quanto ao complemento oblíquo, ao complemento do nome e ao modificador do nome.

A recolha de evidências das aprendizagens dos alunos tornou-se importante para a gestão prática em sala de aula na medida em que permitia reavaliar as estratégias a aplicar conforme as necessidades de aprendizagem diagnosticadas através do desempenho dos alunos. A opção por exposição, demonstração, interrogação ou “active learning” foi ajustada segundo a necessidade de revisão, de treino e consolidação, de reaprendizagem ou de progressão.

Em suma, o ensino da gramática deve ser concebido numa perspetiva dinâmica, que tem o seu início no planeamento de uma sequência de aprendizagem, que contempla as várias áreas gramaticais numa visão de complementaridade, assumindo o aluno como capaz de proceder à observação experimental dos dados linguísticos tomados como significativas, para detetar regularidades e regras, obter conclusões e proceder a generalizações que lhe permitam desenvolver aprendizagens relevantes. (Rodrigues et al., 2021, p.508)

Refletindo posteriormente sobre as estratégias de ensino-aprendizagem aplicadas, destaca-se o esforço feito para tentar alterar o estatuto de conhecimento declarativo da gramática nas práticas pedagógicas. Contudo, reconhece-se que ainda existe espaço para que o estudo de assuntos relacionadas com o conhecimento explícito da língua sejam mais trabalhados em aula, levantando-se até questões ao porquê de não se começarem as aulas precisamente pelo trabalho deste domínio. Talvez uma reorganização temporal dos momentos em aula fosse uma boa estratégia para aplicar e perceber se dessa forma as margens para a passagem dos conteúdos gramaticais para “segundo plano” iriam reduzir.

### **CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES FINAIS E REFLEXÃO PESSOAL NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA**

As reflexões e as aprendizagens pessoais integrantes e descritas neste relatório ilustram um percurso de desenvolvimento profissional único e diretamente relacionado com o processo formativo vivenciado. Evidentemente que cada escola e cada turma possui uma realidade particular a ela associada, com desafios e metodologias à sua medida. No entanto, é possível fazerem-se asserções e críticas referentes ao funcionamento geral das práticas escolares da atualidade, uma vez que estão introduzidas num sistema de educação mais ou menos centralizado.

Considero que é exigido aos professores um constante esforço de adaptação e estimulação dos seus alunos para se chegar a um eficaz processo de aquisição de conhecimentos. Diria que a condicionante do tempo, juntamente com os programas escolares são dois dos grandes desafios que os docentes têm de “navegar”. Ainda assim, existe espaço na aula de língua materna para implementar novas formas de ensinar mesmo com uma liberdade condicionada para novas estratégias e metodologias. Portanto, no papel de docente estagiária com a liberdade limitada que se possui, tentou-se contrariar algumas das situações enraizadas na escola optando-se antes pela adoção de abordagens menos expositivas levando materiais, atividades e diferentes textos para dentro da sala de aula.

Concluiu-se, rapidamente, que é difícil estimular os alunos para a leitura do texto literário e que os resultados de aquisição de competências de uso da língua nem sempre têm sido positivos. Coutinho (2019) afirma que “o aluno que domine os diferentes géneros mais significativos em termos sociais, profissionais e culturais, adquirirá fluência oral e escrita que lhe permita desempenhar bem as futuras funções profissionais”, por essa mesma razão é que a aproximação da defesa da ideia da organização de um programa curricular por géneros de texto onde os alunos teriam a possibilidade de aprender questões sobre a linguagem sem essas estarem sempre restritas à literatura, poderia ser uma boa forma de inverter o ponto de partida e diminuir a resistência para a leitura e literatura. Não obstante, acrescem muitos outros desafios ainda por resolver, nomeadamente a própria predisposição dos alunos à aula de língua materna, caracterizada sobretudo pela falta de motivação e investimento no estudo desta disciplina.

No que respeita à prática pedagógica profissional é de realçar que o contacto com esta escola em particular, assim como as orientações e trabalho desenvolvido com a cooperação da

professora titular, superou as expectativas no que toca ao ambiente escolar experienciado. Existe a consciência de que a escola possuía turmas bastante disciplinadas e já com alguns métodos de trabalho positivos, fatores que nem sempre estão presentes no quadro educativo e social dos restantes contextos escolares existentes no nosso país.

Como nota de reflexão pessoal que apoia os factos elencados acima, denota-se que existiriam benefícios ao contactar com a realidade escolar ainda numa fase intermédia do percurso formativo universitário para a docência. Ao longo da formação enquanto estagiária foi exigido um esforço para corresponder a um processo de ação-reflexão-ação. Identifica-se, portanto, que a ação educativa possui uma componente que vai para além da mera tradução do saber científico, para a experiência contínua, em linha com as palavras de Nóvoa (2003) quando referiu a importância de “os professores se prepararem para um trabalho sobre si próprio, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise”. A docência é um desafio complexo que exige planeamento, mas também capacidade de resposta em tempo real. A dinâmica em sala de aula nem sempre é constituída por alunos cooperativos e ativos perante as ações e atividades propostas. É fundamental estudar o contexto de cada turma e aplicar ações que idealmente favoreçam todos os elementos, mas é também essencial investir nas necessidades de aprofundamento da formação dos docentes e nas condições laborais da profissão.

## BIBLIOGRAFIA

Amor, E. (1995). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologia*. (5a ed.) Lisboa: Texto Editora.

Azevedo, F. (2007) *Formar Leitores – das Teorias às Práticas*. Porto: Lidel.

Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. B. Carvalho; L. F. Barbeiro; A. C. Silva e J. Pimenta (Org.). *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios* [artigo em ata de conferência]. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Carvalho, J. A. (2001). O Ensino da Escrita. In F. Sequeira; J. A. B. Carvalho; A. Gomes (Eds.), *Ensinar a escrever: teoria e prática* [actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita]. Braga

Carvalho, J. A. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. (2014). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interações*, 27, 186-206.

Carvalho, J. A. (2019). *E agora ...já se ensina a escrever? Uma reflexão sobre o impacto da investigação em Didática da Escrita nas práticas pedagógicas* [Comunicação em conferência]. Estudos da Língua Portuguesa: A União na Diversidade, Santarém: I.P. Santarém – E.S.E.

Coutinho, A. (2019). Sobre os Géneros de texto in A. Coutinho & N. Jorge (org.) *Ensinar géneros de texto- conteúdos, estratégias e materiais* (p. 6-9). Lisboa: Nova FCSH/Porto Editora

Dionísio, M. L. (1990). Agora não posso. Estou a ler! *Revista Portuguesa de Educação*, 3, (3), 115-127.

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário: 11º ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/11\\_portugues.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf)

Direção-Geral da Educação (2021). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Edições ASA.

Mata, J., Neves, J. (coords.), Lopes, M. A., Ávila, P. (2020), *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário - Primeiros resultados*, apresentação realizada a 30 de setembro, Lisboa, Iscte.

Nóvoa, A. (2003, Novembro 13). *Currículo e Docência: A pessoa, a partilha, a prudência* [comunicação em colóquio]. 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares.

Pereira, L. & Cardoso, I. (2013) A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores In L. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. UA Editora – Universidade de Aveiro.

Rodrigues, S., Viegas, F., Oliveira, C. (2021). Ensinar gramática. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, (1),499-533.

Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação.

Tusón, A. (2006) A competência gramatical como parte da competência comunicativa. In C. Lomas (Org.) *O valor das Palavras II. Gramática, Literatura e Cultura de Massas na Aula*, 35-36. Edições Asa

PROFESSOR SÉRGIO GUIMARÃES DE SOUSA

# **IMPROVISOS (DE AMOR) DE PERDIÇÃO**

Intervenção sobre a vida e obra de  
Camilo Castelo Branco

**16 DE FEVEREIRO | 11:45H**  
**ESCOLA SECUNDÁRIA CARLOS**  
**AMARANTE**

## ANEXO II: Grelha de observação de aula

Português 11º Ano

### Grelha de observação

Registos de Aula:	Dimensão comportamental			Áreas de competências										Anotações	Avaliação global
				Leitura					Oralidade						
	Interesse e empenho	Colaboração/ Participação	Relacionamento interpessoal	A. Fluência e diction	B. Pertinência de informacao	C. Articulação	D. Raciocínio e resol. de problemas	E. Pensamento crítico	F. Desenv. pessoal e autonomia	G. Correção e clareza do discurso	H. Saber científico e técnico	I. Postura e expressividade	J. Coesão e coerência		
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															
24															
25															

Escala de avaliação: **MB** – Muito Bom; **B** – Bom; **S** – Suficiente; **I** – Insuficiente

**ANEXO III: Questionário referente à componente investigativa do processo de  
investigação-ação**

## Aula Português 6 Janeiro 2023

Descrição do formulário

Qual o momento/aspecto da aula que mais gostaste? \*

Texto de resposta curta

Qual o momento/aspecto da aula que menos gostaste? \*

Texto de resposta curta

Qual/quais a(s) dificuldade(s) que sentiste na compreensão das matérias expostas?

Texto de resposta longa

Há algum aspeto que deveria ter sido abordado de forma diferente? Qual? \*

Texto de resposta longa

Qual/quais a(s) dificuldade(s) que sentiste na compreensão das matérias expostas?

Texto de resposta longa

Há algum aspeto que deveria ter sido abordado de forma diferente? Qual? \*

Texto de resposta longa

Ficaste com dúvidas acerca dos tópicos abordados? Qual? \*

Texto de resposta longa

Sugestão de aspeto(s) a melhorar \*

Texto de resposta longa

## ANEXO IV: Planificação da aula do dia 21 de abril

### Planificação de aula

Francisca Laranjo

<b>Data:</b> 21/04/2023	<b>Português   11º ano S</b>
<b>Tempo:</b> 90 minutos	Ano letivo 2022/2023
<b>Sumário:</b> <i>Os Maias</i> , de Eça de Queirós. Análise literária do episódio da crónica de costumes: O jantar do Hotel Central. Exercícios de gramática sobre a modalidades de reprodução do discurso. Atividade de escrita criativa e pós-leitura.	

Domínios	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Ações estratégicas/Objetivos	Desenvolvimento da aula	Instrumentos de avaliação
<b>Leitura</b> - Interpretação e Compreensão	<b>Leitura</b> - Realizar leitura crítica e autónoma; - Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas; - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa.	<b>Leitura</b> - Interpreta o texto através do questionamento de elementos paratextuais e textuais; - Expande e aprofunda conhecimentos adquiridos no processo de leitura-compreensão do texto; - Estabelece ligações entre o tema desenvolvido no texto e a realidade atual;	<b>1) Pré-leitura:</b> atividade através da plataforma <i>Mentimeter</i>  Leitura e análise textual manual pág 242 a 244 <b>1.1)</b> Questionário de interpretação através do <i>Google Forms</i>	- Observação direta  - Grelhas de controlo de avaliação da oralidade, da escrita e do trabalho de grupo  - Avaliação formativa (exercícios, ficha de trabalho...)  - Recolha de evidências através de plataformas online.
<b>Escrita</b>	<b>Escrita</b> - Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados.	<b>Escrita</b> - Adquire conhecimento relacionado com a propriedade de um texto e com os diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta a finalidade, o destinatário e a situação de produção;  - Expressa-te através da textualização sobre temas interdisciplinares.	<b>2) Visionamento</b> do vídeo da escola virtual "Os Maias: romance realista" <b>2.1)</b> Esquematização dos conceitos de realismo e naturalismo	<b>Atitudes / Valores</b> - Autonomia - Postura e fluência - Empenho / Interesse - Participação - Comportamento
<b>Educação Literária</b> <b>Obras e autores:</b>  - <i>Os Maias</i> , de Eça de Queirós [Cap.I e II]	<b>Educação Literária</b> - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX;  - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos;  - Analisar o valor de recursos expressivos e da pontuação para a construção do sentido do texto;	<b>Educação Literária;</b>  - Lê autonomamente partes da obra;  - Explora e aprofunda temas interdisciplinares suscitados pelas obras literárias em estudo;  - Justifica, de modo fundamentado, as interpretações.	<b>3) Atividade de escrita criativa:</b> os alunos continuam a escrita do excerto, relacionando com problemáticas económicas da atualidade.	
<b>Gramática</b>  - Discurso direto, indireto e indireto livre	<b>Gramática</b>  - Utilizar intencionalmente modalidades de reprodução do discurso (incluindo discurso indireto livre).	<b>Gramática</b>  - Exercitação, no modo oral e escrito, de processos discursivos e textuais que tornem possível analisar propriedades configuradoras da textualidade e as modalidades de reprodução do discurso no discurso.		

## Planificação de aula

Francisca Laranjo

### Descrição

- ⇒ (5 min) Atividade de pré-leitura usando o *Mentimeter*: Sondagem e discussão, solicitando que o aluno com o uso do seu próprio telemóvel indique um lugar de convívio ou lugar onde normalmente as pessoas se reúnem. Projeção live das respostas. Momento de debate e questionamento sobre os assuntos e ambientes presentes nos locais de convívio.
- ⇒ (15 min) Leitura e análise textual do episódio do Jantar do Hotel Central, manual pág 242 a 243. Preenchimento de um questionário de compreensão e interpretação através do Google forms.
- ⇒ (10 min) Visionamento do vídeo “Os Maias: romance realista” da escola virtual. Esquematização e explicação dos conceitos de Realismo e Naturalismo com recurso ao quadro.
- ⇒ (15 min) Leitura e análise textual Texto B manual pág 244.
- ⇒ (15 min) Exercícios de Gramática: discurso direto, indireto e indireto livre. Utilização do Google forms.
- ⇒ (15 min) Atividade de escrita criativa, continuação do excerto do jantar do hotel central através do relacionamento com a atualidade financeira em Portugal.

### Anexo 1 – Pré-leitura Mentimeter



[Click to download the image](#)

### Anexo 2 – Questionário Google forms

#### Interpretação:

<b>1. Carlos compara Maria Eduarda a:</b>	1 ponto
<input type="radio"/> uma deusa	
<input type="radio"/> prata	
<input type="radio"/> ouro	
<b>2. A representação impressionista e sensorial do real no segundo parágrafo (linhas 3 a 10) é conseguida através de:</b>	1 ponto
<input type="radio"/> destaque da cor	
<input type="radio"/> sensações produzidas pelos diferentes sentidos	
<input type="radio"/> uso expressivo do adjetivo e advérbio	

**3. Selecciona a(s) opção(s) correta(s):** 1 ponto

Nas linhas 20-21 o uso expressivo do adjetivo é feito com o recurso à múltipla adjetivação para:

- realçar a opinião de Craft
- salientar a excecionalidade de Maria Eduarda
- perceção subjetiva do ponto de vista de Carlos
- o leitor construir um juízo de valor sobre a personagem

**4. Qual é o outro elemento característico da linguagem e estilo queirosiano que é muito usado neste excerto?** 1 ponto

A sua resposta \_\_\_\_\_

Enviar
Limpar formulário

Gramática e escrita:

1. Transforma o enunciado presente no seguinte cartoon em discurso indireto.



Cartoon Luís Afonso, 27-03-2023, Diário de Notícias

1. Identifica e transcreve diferentes exemplos de modalidades de reprodução do discurso.

1 ponto

Esse mundo de fadistas, de faias<sup>1</sup>, parecia a Carlos merecer um estudo, um romance... Isto levou logo a falar-se do *Assommoir*<sup>2</sup>, de Zola e do realismo – e o Alencar imediatamente, limpando os bigodes dos pingos de sopa, suplicou que se não discutisse, à hora asseada do jantar, essa literatura *latrinária*. Ali todos eram homens de asseio, de sala, hem? Então, que se não mencionasse o *excremento*!

Pobre Alencar! O naturalismo; esses livros poderosos e vivazes, tirados a milhares de edições; essas rudes análises, apoderando-se da Igreja, da Realeza, da Burocracia, da Finança, de todas as coisas santas, dissecando-as brutalmente e mostrando-lhes a lesão, como a cadáveres num anfiteatro; esses estilos novos, tão precisos e tão dúcteis<sup>3</sup>, apanhando em flagrante a linha, a cor, a palpitação mesma da vida; tudo isso (que ele, na sua confusão mental, chamava a *Ideia Nova*), caindo assim de chofre e escangalhando a catedral romântica, sob a qual tantos anos ele tivera altar e celebrara missa, tinha desnor-teado o pobre Alencar e tornara-se o desgosto literário da sua velhice. [...]

A sua resposta

2. Atenta na frase: “e o Alencar imediatamente, limpando os bigodes dos pingos de sopa, suplicou que não se discutisse, à hora asseada do jantar, essa literatura latrinária.”

1 ponto

Identifica o verbo introdutor do relato do discurso.

A sua resposta

2.1 Identifique na frase uma oração subordinada substantiva completiva.

1 ponto

A sua resposta

3. Reescreve os segmentos da fala do Alencar no discurso indireto. Indica o tempo e modo verbal das formas verbais modificadas.

1 ponto

Assim atacado, entre dois fogos, Ega tropejou: justamente o fraco do realismo estava em ser ainda pouco científico, inventar enredos, criar dramas, abandonar-se à fantasia literária! A forma pura da arte naturalista devia ser a monografia<sup>4</sup>, o estudo seco de um tipo, de um vício, de uma paixão, tal qual como se se tratasse de um caso patológico, sem pitoresco e sem estilo...

– Isso é absurdo – dizia Carlos –, os caracteres só se podem manifestar pela ação...

– E a obra de arte – acrescentou Craft – vive apenas pela forma...

Alencar interrompeu-os, exclamando que não eram necessárias tantas filosofias.

– Vocês estão gastando cera com ruins defuntos, filhos. O realismo critica-se deste modo: mão no nariz! Eu quando vejo um desses livros, enfrasco-me logo em água de colónia. Não discutamos o *excremento*.

Ega [...], vendo que o Cohen dava um sorriso enfasiado e superior a estas controvérsias de literaturas, calou-se; ocupou-se só dele, [...], lançou com grande alarde de interesse esta pergunta:

– Então, Cohen, diga-nos você, conte-nos cá... O empréstimo faz-se ou não se faz?

A sua resposta

## Escrita

1. Completa o excerto debatendo uma problemática financeira da atualidade em Portugal.

O Cohen colocou uma pitada de sal à beira do prato, e respondeu, com autoridade, que o empréstimo tinha de se realizar "absolutamente". Os empréstimos em Portugal constituíam hoje uma das fontes de receita, tão regular, tão indispensável, tão sabida como o imposto. A única ocupação mesmo dos ministérios era esta – "cobrar o imposto" e "fazer o empréstimo". E assim se havia de continuar...

1 ponto

Carlos não entendia de finanças: mas parecia-lhe que, desse modo, o país ia alegremente e lindamente para a bancarrota.

– Num galopezinho muito seguro e muito a direito – disse Cohen, sorrindo. – Ah, sobre isso, ninguém tem ilusões, meu caro senhor. Nem os próprios ministros da Fazenda!... A bancarrota é inevitável: é como quem faz uma soma...

Ega mostrou-se impressionado. Olha que brincadeira, hem! E todos escutavam o Cohen. Ega, depois de lhe encher o cálice de novo, fincara os cotovelos na mesa para lhe beber melhor as palavras.

– A bancarrota é tão certa, as coisas estão tão dispostas para ela – continuava o Cohen – que seria mesmo fácil a qualquer, em dois ou três anos, fazer falir o país... [...]

[ Ega acrescentou:

**- Estou a ver, com o aumento da inflação, os salários e as pensões a perderem poder de compra... ]**

A sua resposta

---

## ANEXO V: Planificação da aula do dia 5 de Maio

### Planificação de aula

Francisca Laranjo

<b>Data:</b> 5/05/2023	<b>Português   11º ano S</b>
<b>Tempo:</b> 90 minutos	Ano letivo 2022/2023
<b>Sumário:</b> <i>O Sentimento dum Ocidental</i> , de Cesário Verde. Parte I – <i>Ave Marias</i> : audição e análise textual. Atividade de compreensão oral através da música “Lisboa menina e moça”. Estudo das temáticas da deambulação e imaginação; Perceção sensorial e transfiguração poética do real. Exercícios de gramática: modalidade e valor modal.	

Domínios	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Ações estratégicas/Objetivos	Desenvolvimento da aula	Instrumentos de avaliação
<b>Oralidade</b>	<p><b>Oralidade</b></p> <p><b>Expressão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilizar recursos verbais e não-verbais adequados à eficácia das apresentações orais a realizar.</li> </ul> <p><b>Compreensão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Interpretar textos orais através da compreensão segundo diferentes suportes audiovisuais</li> </ul>	<p><b>Oralidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Identifica informação explícita e deduz informação implícita a partir de pistas textuais;</li> <li>– Expressa oralmente as tuas ideias tendo por base textos de diferentes géneros sobre temas interdisciplinares.</li> </ul>	<p><b>1)</b> Atividade de pré-leitura: audição da música “Lisboa menina e moça” manual pág. 309 e completamento de espaços através de uma ficha. Identificação do assunto e das precessões sensoriais.</p> <p><b>2)</b> Audição do poema <i>Ave Marias</i></p> <p><b>2.1)</b> Preenchimento de uma tabela de comparação com a música.</p> <p><b>2.2)</b> Análise literária conjunta, oralmente.</p> <p><b>3)</b> Exercícios de gramática</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Observação direta</li> <li>– Grelhas de controlo de avaliação da oralidade, da escrita e do trabalho de grupo</li> <li>– Avaliação formativa (exercícios, ficha de trabalho...)</li> <li>– Recolha de evidências através de plataformas online.</li> </ul> <p><b>Atitudes / Valores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Autonomia</li> <li>– Postura e fluência</li> <li>– Empenho / Interesse</li> <li>– Participação</li> <li>– Comportamento</li> </ul>
<b>Leitura</b> - Interpretação e Compreensão	<p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade argumentativa;</li> <li>– Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas;</li> <li>– Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista.</li> </ul>	<p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Realiza diferentes modos e tipos de leitura;</li> <li>– Mobiliza experiências e saberes como ativação de conhecimento prévio para a compreensão e interpretação;</li> <li>– Estabelece ligações entre o tema desenvolvido no texto e a realidade atual;</li> <li>– Manipula unidades de sentido estabelecendo relações.</li> </ul>		
<b>Educação Literária</b> <b>Obras e autores:</b>	<p><b>Educação Literária</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX;</li> <li>– Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos;</li> <li>– Analisar o valor de recursos expressivos e da pontuação para a construção do sentido do texto;</li> <li>– Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente e por escrito, pontos de vista suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.</li> </ul>	<p><b>Educação Literária</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Faz antecipações do desenvolvimento do tema, do enredo, das circunstâncias, entre outros aspetos;</li> <li>– Lê autonomamente partes da obra;</li> <li>– Explora e aprofunda temas interdisciplinares suscitados pelas obras literárias em estudo;</li> <li>– Justifica, de modo fundamentado, as interpretações.</li> </ul>	<p><b>4)</b> Explicação e introdução da atividade a realizar para trabalho de casa.</p>	
<b>Gramática</b> – Modalidade e valor modal – Deíticos	<p><b>Gramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Explicitar o conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes e entre frases.</li> <li>– Utilizar intencionalmente os processos de coesão textual (gramatical e lexical).</li> </ul>	<p><b>Gramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Análise de construções frásicas e textuais em que seja possível questionar, exercitar, explicitar procedimentos e sistematizar regras;</li> <li>– Identificação de processos de referenciação deíctica e anafórica em enunciados orais e escritos.</li> </ul>		

## Planificação de aula - Descrição

- ⇒ (20 min) Atividade de pré-leitura: Audição da música “Lisboa, menina e moça” manual pág 309 e exercício de completamento de espaços (Anexo 1). Discussão oral sobre a representação da cidade e o seu valor.
- ⇒ (5 min) Escutar o áudio da leitura do poema pág. 303. Comparação com a música através do preenchimento de uma tabela (Anexo 2).
- ⇒ (30 min) Análise textual e exercícios de compreensão e interpretação do poema manual pág. 303-304. (Anexo 3). Perguntas realizadas oralmente.
- ⇒ (20 min) Exercícios de gramática (Anexo 4).
- ⇒ (10 min) Explicação da atividade de trabalho de casa que será retomada na próxima aula num exercício de escrita (Anexo 5)

Anexo 1 – atividade de pré-leitura/ compreensão oral

### Lisboa Menina E Moça

Canção de Carlos do Carmo

No Castelo, ponho um cotovelo  
Em **Alfama**, descanso o olhar  
E assim desfaço o novelo  
De **azul** e mar

Lisboa no meu amor, deitada  
**Cidade** por minhas mãos despida  
Lisboa, menina e moça, **amada**  
Cidade, mulher da minha vida

À **Ribeira** encosto a cabeça  
A almofada da cama do Tejo  
Com **lençóis** bordados à pressa  
Na cambraia de um beijo

Lisboa, menina e moça, menina  
Da luz que os meus olhos veem tão pura  
Teus seios são as colinas, **varina**  
Pregão que me traz à porta, **ternura**

Cidade a ponto luz bordada  
Toalha à beira-mar estendida  
Lisboa, menina e moça, **amada**  
Cidade, **mulher** da minha vida

No Terreiro, eu passo por **ti**  
Mas da **Graça**, eu vejo-te nua  
Quando um pombo te olha, sorri  
És mulher da rua

E no **bairro** mais alto do sonho  
Ponho o fado que soube inventar  
Aguardente de vida e medronho  
Que me faz **cantar**

Lisboa, menina e moça, menina  
Da **luz** que os meus olhos veem tão pura  
Teus seios são as colinas, **varina**  
Pregão que me traz à porta, **ternura**

Cidade a ponto luz bordada  
**Toalha** à beira-mar estendida  
Lisboa, menina e moça, **amada**  
Cidade, mulher da minha vida

Anexo 2 – exercício de preenchimento da tabela comparando a música e o poema

<i>Lisboa, Menina e Moça</i> Vs. <i>O Sentimento dum Ocidental- Ave Marias</i>		
Dois aspetos de “O sentimento dum ocidental” que se <b>aproximam</b> da canção:	Referência a lugares e figuras de Lisboa ( Tejo e varinas)	Descrição de pontos da cidade associando-os a outras realidades
Dois aspetos de “O sentimento dum ocidental” que <b>contrastam</b> da canção:	Cesário retrata uma Lisboa noturna e melancólica;  Na canção a cidade é luminosa e alegre	Cidade analisada criticamente;  A canção celebra Lisboa pelo que ela tem de deslumbrante

Anexo 3 – Questões de leitura e interpretação

1. Refere o efeito de sentido produzido com o uso do determinante possessivo no verso 1.
  - 1.1 Justifica o porquê do título *O Sentimento de um Ocidental*
2. Regista numa tabela as sensações, sentimentos despertados e os intervenientes descritos ao longo das quadras.
3. Transcreve dois exemplos em que o “eu” utiliza a imaginação como fuga à realidade.
4. Comprova a dimensão lírica e narrativa do poema.

Exercício de consolidação e resumo para os alunos registarem:

A deambulação está na base da observação acidental do eu, estimulando-o à análise crítica da realidade que o rodeia. A carga negativa dominante na cidade noturna desperta o desejo de evasão no sujeito poético. Através da evocação de um tempo passado e do sonho, ele evade-se momentaneamente da realidade percebida, predominando assim a transfiguração do real e marcas da uma intervenção subjetiva do poeta.

A minha mensagem é: estaremos com os olhos postos em vocês. Isto está tudo errado. Eu não deveria estar aqui. Deveria estar na escola, do outro lado do oceano. Porém, recorrem a nós, os jovens, para terem esperança. Como se atrevem? Vocês roubaram-me os sonhos e a infância com as vossas palavras vazias e, mesmo assim, sou uma das privilegiadas. As pessoas estão a sofrer, as pessoas estão a morrer, ecossistemas inteiros estão a colapsar. Estamos no início de uma extinção em massa e vocês só conseguem falar em dinheiro e contos de fadas de crescimento económico eterno. Como se atrevem?



Jody Thomas, *Mural Greta Thunberg*, Bristol, 2019

15 Ao longo de mais de 30 anos, a ciência tem sido clara. Como se atrevem a continuar a ignorá-la? Virem aqui e dizerem que estão a fazer o suficiente quando as políticas e as soluções não estão sequer à vista. Dizem que nos ouvem e que compreendem a urgência, mas não interessa o quão triste ou zangada eu esteja, eu não quero acreditar nisso. Porque, se realmente compreendessem a situação e continuassem a falhar na ação, então seriam cruéis e, nisso, eu recuso-me a acreditar.

20 A ideia popular de cortar as nossas emissões em metade, nos próximos dez anos, só nos dá uma probabilidade de 50 % de ficar abaixo dos 1,5 ° Celsius e do risco de desencadear mudanças irreversíveis para lá do controlo humano. Talvez 50 % seja aceitável para vocês, mas esses números não incluem pontos de rutura, ciclos de *feedback*, aquecimento adicional escondido pela poluição tóxica do ar ou os aspetos de justiça ou equidade climática. Eles também contam com a minha geração a sugarem centenas de milhares de milhões de toneladas do vosso dióxido de carbono do ar com tecnologias praticamente inexistentes. Portanto, um risco de 50 % simplesmente não é aceitável para nós, que teremos de viver com as consequências. Para ter 67 % de probabilidade de ficar abaixo dos 1,5 ° Celsius do aumento global da temperatura, as melhores hipóteses dadas pelo Painel Intergovernamental para as Alterações Climáticas, o mundo só tinha mais 420 gigatoneladas de CO<sub>2</sub> para emitir no passado 1 de janeiro de 2018. Hoje, esse número já caiu para menos de 350 gigatoneladas. Como se atrevem a fingir que isso pode ser resolvido com *business as usual* e algumas soluções técnicas?

35 Com os atuais níveis de emissões, esse *orçamento* remanescente de dióxido de carbono que resta desaparecerá em menos de oito anos e meio. Não vão existir soluções ou planos apresentados com base nesses números hoje, porque esses números são demasiado desconfortáveis e vocês ainda não são maduros o suficiente para dizer a verdade.

Vocês estão a falhar-nos. Mas os jovens começam a compreender a vossa traição. Os olhos de todas as gerações futuras estão em vocês. E se vocês escolherem falhar-nos, eu digo-vos: nós nunca vos iremos perdoar! Não vos deixaremos ficar impunes! Aqui e agora é onde traçamos o limite!

O mundo está a acordar e a mudança a chegar, quer vocês gostem ou não! Obrigada.

Greta Thunberg, discurso proferido na Cimeira de Ação Climática, Nova Iorque, 23 de setembro de 2019 (tradução dos autores)

## Gramática

### 1. Classifica o valor modal dos seguintes enunciados

- "Deveria estar na escola, do outro lado do oceano" linha 4
- "Isto está tudo errado." linha 2
- "[...] se realmente compreendessem a situação e continuassem a falhar na ação, então seriam cruéis e, nisso, eu recuso-me a acreditar." linha 19/20



### 2. Identifica no segundo parágrafo um enunciado que veicule uma modalidade epistémica.

### 3. Das seguintes frases qual delas não evidencia a modalidade deontica?

- "Portanto, um risco de 50% simplesmente não é aceitável para nós, que teremos de viver com as consequências." linha 27/28
- "Mas os jovens começam a compreender a vossa traição" linha 38
- "[...]o mundo só tinha mais 420 gigatoneladas de CO2 para emitir no passado 1 de janeiro de 2018" linha 30/31

- a) modalidade epistémica valor de probabilidade b) epistémica valor certeza c) apreciativa
- Linha 21 ou 28

### 3. Resposta b – modalidade epistémica valor de probabilidade

Porque as outras são: "Portanto, um risco de 50% simplesmente não é aceitável para nós, que teremos de viver com as consequências." valor de obrigação

"[...]o mundo só tinha mais 420 gigatoneladas de CO2 para emitir no passado 1 de janeiro de 2018" valor de permissã

## Gramática

### 1. Classifica as seguintes orações:

- "que teremos de viver com as consequências" linha 28
- " se vocês escolherem falhar-nos" linha 39

### 2. Os vocábulos sublinhados em "Aqui e agora é onde traçamos o limite!" linhas 40 e 41 são:

- dois deíticos temporais
- um deítico temporal e um deítico espacial
- um deítico espacial e um deítico temporal
- dois deíticos espaciais

### 3. Na frase " E se vocês escolherem falhar-nos, eu digo-vos: nós nunca vos iremos perdoar! (Linhas 39 e 40), os elementos sublinhados contribuem para a coesão \_\_\_\_\_ .



- Oração subordinada adjetiva relativa explicativa
- Oração subordinada adverbial condicional

2. Opção c

3. Coesão gramatical referencial

Anexo 5 – atividade para trabalho de casa

<b>1º Etapa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observar</li><li>• Registrar anotações (sensações, identificação dos espaços mais relevantes, referências temporais, sentimentos despertados etc.)</li><li>• Gravar um áudio descritivo que inclua os aspetos e referidos e outros elementos complementares.</li></ul>
<b>2º Etapa</b>	Tirar uma fotografia
<b>3º Etapa</b>	Publicar no padlet o áudio e a fotografia até dia 9 Maio.

## ANEXO VI: Planificação da aula do dia 10 de maio

### Planificação de aula

Francisca Laranjo

<b>Data:</b> 10/05/2023	<b>Português   11º ano S</b>
<b>Tempo:</b> 90 minutos	Ano letivo 2022/2023
<b>Sumário:</b> Atividade de escrita criativa em verso concluindo a atividade proposta na aula anterior “Deambulação por Braga.”	
O <i>Sentimento dum Ocidental</i> , de Cesário Verde. Parte II – <i>Noite Fechada</i> : audição e análise textual. Estudo das temáticas da percepção sensorial, a representação da cidade e dos tipos sociais e a subversão da memória épica	
Exercícios de gramática.	

Dominios	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Ações estratégicas/Objetivos	Desenvolvimento da aula	Instrumentos de avaliação
<b>Oralidade</b>	<b>Oralidade</b> <b>Expressão</b> – Utilizar recursos verbais e não-verbais adequados à eficácia das apresentações orais a realizar.	<b>Oralidade</b> – Identifica informação explícita e deduz informação implícita a partir de pistas textuais; – Expressa oralmente as tuas ideias tendo por base textos de diferentes géneros sobre temas interdisciplinares.	<b>1)</b> Discussão dos resultados obtidos na atividade de trabalho de casa. <b>1.1)</b> Escrita de uma quadra ou conjunto de versos a partir do observado e dos dados recolhidos pelos alunos. <b>2)</b> Audição do poema <i>Noite Fechada</i>	– Observação direta  – Grelhas de controlo de avaliação da oralidade, da escrita e do trabalho de grupo  – Avaliação formativa (exercícios, ficha de trabalho...)  – Recolha de evidências através de plataformas online.
<b>Leitura</b> - Interpretação e Compreensão	<b>Leitura</b> – Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade argumentativa;  – Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas;  – Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista.	<b>Leitura</b> – Realiza diferentes modos e tipos de leitura;  – Mobiliza experiências e saberes como ativação de conhecimento prévio para a compreensão e interpretação;  – Estabelece ligações entre o tema desenvolvido no texto e a realidade atual;  – Manipula unidades de sentido estabelecendo relações.	<b>2.1)</b> Análise literária realizada oralmente. <b>2.2)</b> Exercício de consolidação sobre a temática da subversão da memória épica com o preenchimento de espaços.	<b>Atitudes / Valores</b> – Autonomia – Postura e fluência – Empenho / Interesse – Participação – Comportamento
<b>Educação Literária</b> <b>Obras e autores:</b>  – <b>Cânticos do Realismo, de Cesário Verde</b> [O <i>Sentimento dum Ocidental</i> – <i>Ave Marias</i> ]	<b>Educação Literária</b> – Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX;  – Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos;  – Analisar o valor de recursos expressivos e da pontuação para a construção do sentido do texto;  – Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente e por escrito, pontos de vista suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.	<b>Educação Literária</b> – Faz antecipações do desenvolvimento do tema, do enredo, das circunstâncias, entre outros aspetos;  – Lê autonomamente partes da obra;  – Explora e aprofunda temas interdisciplinares suscitados pelas obras literárias em estudo;  – Justifica, de modo fundamentado, as interpretações.	<b>3)</b> Ficha com exercícios de gramática. Participação dos alunos tirada à sorte através de uma aplicação de roleta online.	
<b>Gramática</b>	<b>Gramática</b> – Explicitar o conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes e entre frases.  – Utilizar intencionalmente os processos de coesão textual (gramatical e lexical).	<b>Gramática</b> – Analisa as construções frásicas e textuais em que seja possível questionar, exercitar, explicitar procedimentos e sistematizar regras;  – Sistematiza conhecimento sobre os constituintes da frase e funções sintáticas.		
<b>Escrita</b>	<b>Escrita</b> – Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados.	<b>Escrita</b> – Adquire conhecimentos relacionados com as propriedades de um texto e com os diferentes modos de organização, tendo em conta a finalidade, o destinatário e a situação de produção.		

## **Planificação de aula** - Descrição

- ⇒ (20 min) Atividade de escrita. Através da proposta de atividade de deambulação por Braga apresentada na aula anterior, a qual os alunos levaram como trabalho de casa, devem agora segundo os dados recolhidos e observados redigir uma estrofe com as mesmas características estudadas na obra poética de Cesário Verde. Posteriormente é projetado o Padlet e os alunos partilham os textos produzidos e discute-se a visão e representação da cidade a que chegaram. (Anexo 1)
  
- ⇒ (30 min) Audição da leitura da escola virtual e análise textual do poema *II – Noite Fechada*, pág. 309 do manual. Numa primeira fase os alunos trabalham em pares e é lhes atribuído duas estrofes para interpretarem. Devem retirar o sentido e significado das estrofes, as palavras chave, os sentimentos, as sensações, os recursos expressivos e seus significados e os intervenientes retratados.
  
- ⇒ (10 min) Exercício de consolidação e resumo sobre a temática da subversão da memória épica. Os alunos copiam para os seus cadernos e preenchem os espaços em falta. (Anexo 2)
  
- ⇒ (30 min) Exercícios de gramática (Anexo 3). Utilização de uma roleta segundo uma aplicação online, questionando e promovendo a participação de diversos alunos.

## Anexo 1 – Atividade de escrita. Retoma e conclusão.

<b>1º Etapa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observar</li><li>• Registrar anotações (sensações, identificação dos espaços mais relevantes, referências temporais, sentimentos despertados etc.)</li><li>• Gravar um áudio descritivo que inclua os aspetos e referidos e outros elementos complementares.</li></ul>
<b>2º Etapa</b>	Tirar uma fotografia
<b>3º Etapa</b>	Publicar no padlet o áudio e a fotografia até dia 9 Maio.

Após a realização da atividade proposta para trabalho de casa, os alunos devem agora, individualmente, redigir uma estrofe tendo por base os dados por eles recolhidos e as temáticas base da poesia de Cesário Verde. Os textos que realizarem juntam à publicação do Padlet.

## Anexo 2 – exercício de preenchimento de espaços

A figura de Camões aparece no *O Sentimento dum Ocidental* quer pela referência direta com a sua presença em forma de **estátua** quer de forma indireta através de várias alusões a *Os Lusíadas*, mas em ambos os casos Cesário contrasta o passado **glorioso** cantado por Camões e o presente **decadente** com que se confronta. Evidencia uma visão antiépica de uma Lisboa onde os habitantes são vítimas dos profundos **contrastes sociais** e a cidade representa a realidade **decadente** do país.

A conjugação da visão **objetiva** do exterior e a forma como o sujeito poético a interpreta e transforma subjetivamente, resulta em breves fugas imaginativas que propiciam instantes de **evasão** no tempo e no espaço.

Leia o texto.

## O Portugal de Cesário Verde

No princípio de julho, começara a debandada dos ricos; ficar em Lisboa era o cúmulo da ignomínia social. Centenas de poemas e folhetins pequeno-burgueses denunciavam a miséria, atacam os ricos e troçam dos padres: a 19, às cinco horas da manhã, com os pulmões destruídos pela tuberculose, morreu Cesário Verde. Tinha 31 anos e vira o fim chegar “como um medonho muro”. [...]

Em 1886, já tinham sido introduzidas em Lisboa algumas das inovações que facilitavam a vida urbana: em 1848, tinham aparecido os primeiros candeeiros a gás e, em 1878, haviam sido instalados, no Chiado, seis candeeiros elétricos. Não se pense contudo que esses melhoramentos se propagaram rapidamente. Grande parte das ruas da cidade eram de terra, mal cheirosas e escuras. A muitas das suas vielas e escadinhas a civilização não chegara. A 18 de julho, um grupo de habitantes de Alfama pedia insistentemente à Câmara de Lisboa que mandasse regar as ruas do bairro, pois o vento estava a levantar enormes ondas de poeira, que invadiam casas e lojas.

Nos bairros antigos, a higiene era deplorável. Com traseiras, pátios e quintais apinhados de galinhas, coelhos e porcos, as casas estavam infestadas de parasitas. Apesar de a recente captação do rio Alviela ter permitido instalar uma rede de distribuição de água ao domicílio, o benefício chegava a poucas casas. Nos mercados, as condições sanitárias eram péssimas, fazendo com que muitos dos géneros consumidos pelas classes populares estivessem estragados. Os fiscais tentavam pôr cobro à situação, mas não chegavam para as encomendas. No mercado central, a 17 de julho, tinham sido inutilizadas, como impróprias para consumo, 81 pescadas, 76 peixes-espadas e 1200 carapaus: era uma gota no oceano. [...]

Os contrastes entre ricos e pobres eram enormes. É verdade que os milionários portugueses eram patéticos quando comparados com os seus parceiros europeus, mas em face da miséria indígena qualquer ser com o mínimo de sensibilidade se chocaria. [...]

Maria Filomena Mónica, “O dia em que Cesário Verde morreu”, in *Prelo*, n.º 12, 1986.

### 1. Identifique as funções sintáticas dos elementos sublinhados:

“A muitas das suas vielas e escadinhas a civilização não chegara.” linha 8-9  
R: Complemento Obliquo

“uma rede de distribuição de água ao domicílio” linha 15  
R: Complemento do nome

“um grupo de habitantes de Alfama pedia insistentemente à Câmara de Lisboa que mandasse regar as ruas do bairro” linha 9-10  
Complemento indireto

“o vento estava a levantar enormes ondas de poeira” linha 11 [Modificador do nome](#)

“Nos mercados, as condições sanitárias eram péssimas” linha 16-17 [Predicativo do sujeito](#)

2. A oração “que os milionários portugueses eram patéticos” classifica-se como subordinada:

- a) substantiva completiva
- b) adjetiva relativa restritiva
- c) substantiva relativa
- d) adjetiva relativa explicativa

R: opção A

2.1 Classifique a oração “que facilitavam a vida urbana” linha 4-5 [oração substantiva completiva](#)

3. Identifique o antecedente do pronome relativo “que” presente na expressão “que invadiam casas e lojas” linha 11-12 R: [enormes ondas de poeira](#)

4. Indique o mecanismo de coesão subjacente ao uso de “Apesar de” linha 15.

R: [coesão gramatical interfrásica](#)

5. Nomeie as modalidades e os seus respetivos valores modais expressos no último parágrafo do texto.

R: [modalidade epistémica valor de certeza e modalidade apreciativa](#)

