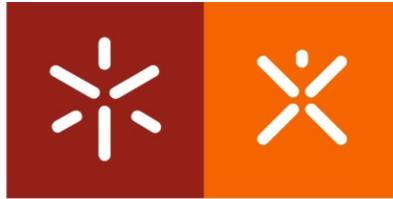




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Márcia Isabel da Costa Pitães

**Ensinar Português Num Período Pós- Pandemia:
Recuperar e Consolidar as Aprendizagens**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Márcia Isabel da Costa Pitães

**Ensinar Português Num Período Pós- Pandemia:
Recuperar e Consolidar as Aprendizagens**

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

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor José António Brandão Carvalho

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

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

AGRADECIMENTOS

Quando falamos em agradecimento, queremos mostrar gratidão, reconhecer um bem feito e é sempre difícil encontrar as palavras certas. Por isso, sem muito demoras a palavra que escolhi é grata.

"Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes. Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objeto singular, um amigo - é fundamental. Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas, é mais preciso ainda!"

Antoine de Saint-Exupéry

Assim, começo por agradecer ao Professor Doutor José António Brandão Carvalho, meu supervisor, pelas palavras de ânimo e pela disponibilidade, empenho, dedicação e apoio prestado ao longo destes dois últimos anos. Agradeço ao orientador, Professor Eduardo Coelho, que quis o universo voltar a encontra-lo e de conhecer melhor a pessoa que é. Por toda a dedicação prestada e pelas palavras de encorajamento bem como todas as críticas essenciais e construtivas que foram bastante pertinentes para o meu desenvolvimento e evolução profissional. A toda a comunidade escolar, professores e funcionários, agradeço a disponibilidade sempre de uma forma simpática e célere. E também a todos os alunos a quem lecionei que foram sempre respeitadores e cooperantes em todos os momentos das minhas intervenções. À minha mãe que sempre me apoiou, dizendo as palavras certas de incentivo e motivação, ao dizer que não precisava de nada e, por vezes, omitindo as necessidades que tinha, para que eu não perdesse tempo, para que me pudesse focar na realização das minhas planificações, na preparação das minhas intervenções e trabalhos para universidade, mesmo sabendo eu que ela precisava muito de mim. Ao meu pai, pela disponibilidade prestada da dispensa ao trabalho, para eu realizar o meu Estágio Profissional. Ao Paulo, agradeço por toda a paciência, compreensão, carinho e companheirismo, pela minha ausência em que nestes últimos anos foram passados maioritariamente no escritório. À Ana, que vou agradecer toda a minha vida, pela sua dedicação, apoio e paciência, aquando as minhas dúvidas, incertezas, dificuldades, estando sempre disponível para me ajudar, mesmo eu sabendo que tinha dois pequenotes para cuidar. E quando lhe disse que estou com uma grande dívida para com ela, ela responde-me dizendo "Não há dívidas. Ajudamos os amigos sempre que eles precisam. Hoje precisas tu, logo posso precisar eu. E sei que posso contar contigo. Os amigos são assim."

A todos que fazem parte da minha vida, obrigada. Obrigada pelo apoio, pela força para continuar, por terem acreditado sempre em mim. Todos os dias. Obrigada a todos.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Ensinar Português Num Período Pós- Pandemia: Recuperar e Consolidar as Aprendizagens

RESUMO

O presente relatório faz parte do plano de trabalho preconizado no Curso de Mestrado em Ensino de Português 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no âmbito da Unidade Curricular da Prática Pedagógica.

Com este documento pretende-se descrever e avaliar os resultados obtidos decorrentes da prática aplicada e efetuada no ano letivo 2021/2022, no leccionamento da disciplina de Português numa turma do 7.º ano e numa de 10.ºano de escolaridade, numa escola do centro de Braga, o que permitiu desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais: observação, cooperação, regência, participação e desenvolvimento de atividades no contexto educativo, nomeadamente nos diferentes domínios expressos nas Aprendizagens Essenciais.

É de salientar que este percurso, apesar de ser uma base da identidade profissional docente, não é estanque e estará em constante mudança e evolução para uma formação contínua ao longo da vida.

Desta forma, o relatório de estágio surge como proposta para discussão, com o intuito de obter o Grau de Mestre em Ensino de Português, futuramente.

Palavras-Chave: Ensino, Observação, Reflexão, Desenvolvimento Profissional.

Teaching Portuguese in a Post-Pandemic Period: Recovering and Consolidating Learning

ABSTRACT

This report is part of the work plan recommended in the Master's Course in the of Teaching of Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and in the Secondary Education, within the Curricular Unit of Pedagogical Practice.

With this work we intend to describe and evaluate the results obtained from the practice applied and carried out in the academic year 2021/2022, in the teaching of Portuguese in a 7th grade class and in a 10th grade class, in a school in the centre of Braga, which made it possible to develop personal, social and professional skills: observation, cooperation, conducting, participation and development of activities in the educational context, namely in the different domains expressed in the Essential Learning.

It should be noted that this path, despite being a basis of the teaching professional identity, it isn't static and will be in constant move and evolution towards continuous training throughout life.

In this way, the internship report appears as a proposal for discussion, with the aim of obtaining the Master's Degree in Portuguese Teaching, in the future.

Keywords: Teaching, Observation, Reflection, Professional Development.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO	1
I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO	3
1.1. Contexto escolar	3
1.2. Caracterização das turmas	3
1.2.1. Português 7.º Ano, Turma A1	4
1.2.2. Português 10.º Ano, Turma P Humanidades	4
II - APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES LETIVAS	6
2.1. Introdução	6
2.2. Planificações	6
III - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	8
3.1. Português 7.º ano, Turma A.....	8
3.1.1. Domínio da Oralidade	8
3.1.2. Domínio da Leitura, Educação Literária e Gramática.....	14
3.1.3 Domínio da Escrita.....	21
3.2. Português 10.º Turma P	27
3.2.1. Domínio da Leitura e Oralidade.....	27
3.2.2 Domínio da Escrita.....	31
3.2.3. Domínio da Leitura, Educação Literária, Gramática.....	37
III - CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

ANEXOS	50
Anexo I: Atividade de Gramática (30 de março)	50
Anexo II: Poema de um(a) aluno(a) (18 de maio).....	52
Anexo III: Excertos de outros Poemas de alunos(as) (18 de maio)	53
Anexo IV: Introdução à obra “Farsa de Inês Pereira” de Gil Vicente (27 de janeiro)	53
Anexo V: Continuação de textos introdutórios à obra “Farsa de Inês Pereira” de Gil Vicente (27 de janeiro)	55
Anexo VI: Continuação de textos introdutórios à obra “Farsa de Inês Pereira” de Gil Vicente (27 de janeiro)	56
Anexo VII: Continuação de textos introdutórios à obra “Farsa de Inês Pereira” de Gil Vicente (27 de janeiro)	57
Anexo VIII: Exposição sobre um Tema – PowerPoint (03 de março)	58
Anexo IX: Texto Lacunar- PowerPoint (03 de março).....	59
Anexo X: Exemplificação de um texto expositivo (24 de fevereiro).....	60
Anexo XI: Atividade sobre um texto expositivo (24 de fevereiro).....	61
Anexo XII: Poema “Descalça vai para a fonte” da obra <i>Rimas</i> de Luís Vaz de Camões (17 de março).....	62
Anexo XIII: Poema “Verdes são os campos” da obra <i>Rimas</i> de Luís Vaz de Camões (17 de março).....	63

INTRODUÇÃO

A elaboração deste relatório decorre no âmbito do Mestrado em Ensino do Português, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, e visa a descrição e reflexão sobre o Estágio Profissional desenvolvido numa escola situada na cidade de Braga. Além disso, pretende destacar o percurso individual de formação, de forma fundamentada e contextualizada, ao longo da Prática Educativa Supervisionada, desenvolvida no ano letivo 2021/2022.

A intervenção levada a cabo neste projeto teve como objetivo principal recuperar e consolidar as aprendizagens dos alunos, sob o tema “Ensino do Português Num Período Pós-Pandemia”. Este deve-se ao facto de, nas primeiras observações de aula do primeiro período e em conversa com o meu orientador, ter constatado que, tendo em conta os respetivos anos de escolaridade, as duas turmas com que trabalhei, tinham vivido uma fase conturbada que influenciou negativamente as suas aprendizagens.

Assim sendo, considero que estes dois últimos anos foram difíceis, afetando os domínios de referência previstos nas aprendizagens essenciais, por terem sido dois anos pandémicos, onde o ensino à distância prevaleceu com as dificuldades decorrentes em todas as competências específicas (leitura, oralidade, gramática e escrita) e em educação literária. A opção do ensino à distância obrigou a alterações nos processos do ensino-aprendizagem, gerando novas interações entre alunos, professores, pais/criadores e a escola, exigindo uma adaptação por parte dos professores e dos alunos, isto é, nem os docentes e nem discentes estavam preparados para ensinar ou aprender à distância. Na minha intervenção, todos os domínios da língua portuguesa: oralidade, educação literária, leitura, escrita e gramática, estiveram presentes, tendo-se sempre em consideração aos documentos orientadores e reguladores como as Aprendizagens Essenciais.

Este relatório, cuja estrutura se apresenta de seguida, encontra-se organizado em várias partes, procurando clarificar todo o percurso envolvente.

A primeira parte dedica-se à caracterização do contexto escolar em que decorreu a Prática Educativa Supervisionada, bem como dos perfis das turmas envolvidas neste projeto.

A segunda parte destina-se à apresentação das atividades desenvolvidas nos diferentes domínios, em que será feita a descrição das intervenções que foram realizadas em contexto de sala de aula, assim como os dados recolhidos. Num segundo momento, apresentam-se as fundamentações baseadas nos dados relativos a todo o trabalho realizado, tendo como

referência o domínio da Didática da Língua Portuguesa. Seguidamente, refere-se o modo como foram implementadas, concretizadas e adquiridas pelos alunos.

Por fim, a conclusão inerente ao trabalho realizado nos diferentes domínios nas aulas de Português, tendo em conta os pontos fortes, as dificuldades sentidas durante o estágio e os aspetos a melhorar, que são relevantes no percurso a nível profissional e pessoal, enquanto futura docente.

I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

1.1. Contexto escolar

O estágio pedagógico de Português, componente do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade do Minho decorreu no ano letivo de 2021/2022, tendo o seu início em outubro e terminado a meados de junho, num estabelecimento de ensino público do distrito de Braga.

Este estabelecimento de ensino público situa-se no centro de Braga e integra um Agrupamento de Escolas, constituído em 1 de abril de 2013, com a agregação de outro Agrupamento no âmbito do processo de reorganização da rede escolar pública do Ministério da Educação e Ciência. É um dos maiores agrupamentos de escolas do país, com uma vasta diversidade de oferta formativa, integrando todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, incluindo o ensino profissional e modalidades de educação de adultos, nomeadamente o ensino recorrente.

No que concerne ao Projeto Educativo, este iniciou-se nos anos noventa (regime de autonomia, administração e gestão, instituído pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro) propondo-se desenvolver uma grande diversidade de modalidades de educação e formação. Além do que foi nomeado acima, o Agrupamento assume-se como um agrupamento de referência na educação e na formação de crianças com espectro de autismo no ensino básico e secundário.

1.2. Caracterização das turmas

Antes de delinear o meu projeto, foi fundamental a recolha de dados sobre os alunos, com o objetivo de os conhecer melhor e de identificar qual a área de intervenção. Para isso, comecei com a observação de aulas das duas turmas (uma do 7.º Ano e outra do 10.º) desde o início do estágio. Depois da recolha de informação junto do professor titular e da leitura/análise de produções escritas realizadas pelos alunos, percebi que as mesmas vinham de dois anos em que o ensino, maioritariamente, tinha sido realizado à distância. Estes alunos transitaram entre ciclos diferentes, sem muitas bases em diferentes aspetos importantes do processo de ensino/aprendizagem.

1.2.1. Português 7.º Ano, Turma A1

A turma do sétimo ano era composta por vinte e oito alunos, quinze raparigas e treze rapazes, com idades compreendidas entre os doze e os treze anos.

Esta turma revelou-se bastante simpática e participativa, mas, por vezes, era um tanto barulhenta mostrando-se já um pouco cansada (a aula de quinta-feira era a última do final da manhã, tendo a turma já tido duas aulas de noventa minutos cada: disciplinas de matemática e de história), perturbando a fluidez da aula. Porém, de acordo com o Professor Orientador, na aula de sexta-feira, ao segundo tempo de manhã, a turma tinha outro comportamento. O comportamento foi melhorando ao longo do ano, com algumas alterações de lugares e de chamadas de atenção a alguns elementos perturbadores da turma. Não se registou, de toda a forma, qualquer problema de ordem disciplinar. Os principais fatores de distração eram a conversa e a normal picardia entre os alunos. Estes acatavam respeitosamente as chamadas de atenção e reagiam bem no diálogo sobre os conteúdos abordados, comentando e sentindo que a sua opinião era válida e tida em conta no debate.

No que diz respeito ao aproveitamento escolar, a turma era bastante satisfatória. Só um aluno repetia o ano. É de realçar que a maior parte dos alunos se destacava positivamente pela participação ordeira, pela manifestação curiosa e pelos hábitos de trabalhos regulares, mostrando interesse em atividades de leitura, de gramática e escrita. Os restantes revelavam dificuldades de concentração, falta de método de trabalho e, por vezes, alguma preguiça. É de salientar que, ao longo do ano, foram melhorando, mostrando maior dedicação durante as aulas e desempenhando as atividades que lhes foram propostas com bastante entusiasmo e com bons resultados.

1.2.2. Português 10.º Ano, Turma P Humanidades

A turma do décimo ano, do Curso Humanidades, era composta por vinte e oito alunos, dezoito raparigas e dez rapazes, com idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos. Destaca-se que nove alunos eram de nacionalidade brasileira, um aluno de nacionalidade angolana e um de nacionalidade ucraniana.

No que concerne ao meu relacionamento com a turma, posso dizer que, num primeiro momento, foi bastante constrangedor e um pouco distante. Com o tempo, comecei a ter mais contacto com os alunos e o relacionamento foi-se modificando.

Relativamente ao comportamento, este não era o mais adequado. A falta de pontualidade e assiduidade era bastante notória para uma turma de décimo ano, da área de Humanidades, alguns alunos tinham intervenções pouco pertinentes e de forma irrefletida. É de salientar que um grupo relativamente pequeno de alunos se mostrava relativamente interessado e apresentava capacidade de interação, empenhando-se nas tarefas realizadas em sala de aula.

Quanto ao aproveitamento escolar, considero-o suficiente, mesmo estando incorporado na turma um aluno com necessidades educativas especiais.

A falta de estudo era evidente na maioria dos alunos, condicionando o rendimento escolar, assim como era notória a sua falta de interesse. Em conversa com alguns alunos, questionando a falta de assiduidade e o seu desinteresse em sala de aula, que foram notórios ao logo do ano letivo, eles responderam-me que só estavam a frequentar este curso, porque não tiveram outra escolha, pois o curso que queriam não tinham aberto no corrente ano.

Consequentemente, no final do ano letivo alguns alunos mudaram de curso.

II - APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES LETIVAS

2.1. Introdução

No início do ano letivo delimitámos todas as intervenções que deveriam de ser realizadas ao longo do meu estágio. O Professor Cooperante e o Professor Orientador, definiram as turmas e o número de horas e aulas que deveria lecionar. Ficou estabelecido que a leção das aulas pela minha parte seria em duas turmas do Orientador, no sétimo ano da turma A1 e no décimo ano da turma P. Sendo que iria intervir em doze aulas de noventa minutos, sendo que seriam quatro na turma A1 do sétimo ano e oito na turma P do décimo ano.

O orientador da Escola, desde logo, ficou disponível para a realização de uma reunião individual para estabelecer dos autores, obras, atividades que deveríamos planificar para a realização das nossas intervenções, fazendo também o ponto de situação de cada turma, pois já tinha alguns elementos de avaliação para nos poder dar um *feedback* em relação às dificuldades de cada aluno, o seu comportamento em sala de aula, bem como alguma informação pertinente ao nível pessoal/familiar que pudesse influenciar a sua aprendizagem.

Ao longo do ano assisti a todas as aulas e intervim sempre que foi pertinente para ajudar o professor titular ou dar a minha opinião em relação ao comportamento em sala de aula ou mesmo nos resultados obtidos nos testes de avaliação ou atividades que foram propostas. Ajudava, ainda, dentro da sala de aula, alunos com dificuldades; também dividíamos a turma, eu ficava com uma parte e o professor titular com outra, ajudando na elaboração de variadas atividades que eram realizadas em sala de aula.

2.2. Planificações

No que se refere às planificações, o professor orientador, desde logo, referiu que as planificações anuais para as turmas acima referidas já se encontravam elaboradas pelo Agrupamento, delas constando os diferentes domínios de referência conforme as Aprendizagens Essenciais (AE). As planificações seriam entregues via e-mail, serviriam de orientação para a seleção de planificações e materiais a elaborar nas aulas observadas. Desta maneira, foram selecionadas as aulas, bem como as datas em que deveriam de ser realizadas as minhas intervenções ao longo do ano letivo.

Assim, nas quatro aulas observadas no sétimo ano, foram abordados dois géneros textuais: texto dramático com a obra *Leandro, Rei de Helíria*, de Alice Vieira e o texto poético

com apresentação dos seguintes poemas, *Ser Poeta*, de Florbela Espanca; *Urgentemente* e *Ao Miguel, no seu 4º aniversário*, e *Contra o nuclear, naturalmente*, de Eugénio de Andrade; *Segredo*, de Miguel Torga. No que se refere ao décimo ano, as oito aulas de intervenção foram divididas da seguinte forma: quatro aulas observadas sobre a obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente; três aulas sobre a obra *Rimas* e uma aula sobre a obra *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões.

Posto isto, foram realizadas as planificações, com a sua fundamentação e respetivos materiais, tendo em conta as observações das aulas, e procurando de ir ao encontro dos conhecimentos dos alunos. De uma forma ou de outra, fui alterando as minhas planificações para que os alunos conseguissem estar mais focados e acima de tudo conseguissem reter algum conteúdo, e também no sentido de poder lecionar as minhas aulas da melhor maneira.

É de salientar que as minhas planificações eram sempre enviadas ao Orientador, e, posteriormente, reuníamos-nos para debater, alterar, se necessário, de acordo com as sugestões que me eram propostas sobre as estratégias a utilizar.

Em seguida, apresentarei algumas das atividades de cada domínio (oralidade, leitura, escrita, gramática - o domínio da educação literária foi o elemento enquadrador de toda a prática) tendo como referência as AE e em conformidade com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, previstas para os anos de escolaridade das turmas em que realizei as minhas intervenções no âmbito do estágio pedagógico.

III - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

3.1. Português 7.º ano, Turma A

3.1.1. Domínio da Oralidade

Nesta turma, em particular, os alunos demonstraram, desde do começo das minhas observações das aulas, que as atividades no domínio da oralidade eram bem aceites e de bastante interesse. Assim, esta atividade foi ao encontro de uma ida ao teatro, no dia vinte e oito de março, para assistir à peça *Leandro, Rei de Helíria*, de Alice Vieira, obra que começariam a estudar. Como introdução e iniciação à aula, comecei por questionar os alunos sobre:

- Se tinham gostado da peça de teatro;
- Se alguma vez tinham ido ao teatro;
- Quais as razões que os levaram a ir ao teatro;
- Se gostaram da parte envolvente, nomeadamente, as personagens, o cenário – a dramatização.

Todos os alunos deram o seu parecer com bastante entusiasmo e referiram a temática e a moralidade que estava presente na peça de teatro.

De seguida, pedi que abrissem o manual adotado, na página cento e trinta seis, em que constavam quatro razões para ir ao teatro **(Doc.1)**, algumas destas razões já tinham sido apresentadas por alguns alunos, teriam de acrescentar mais uma. Estes rapidamente realizaram a tarefa que lhes foi solicitada, dando respostas bastante pertinentes e com muito entusiasmo. De seguida, visualizaram uma reportagem sobre “Matilde, O Musical – uma vista aos bastidores” da AulaDigital **(Doc.1)** com o objetivo de destacar o essencial de um texto audiovisual, tendo em conta o objetivo da audição/visionamento (que está presente no documento regulador *Aprendizagens Essenciais*). Desta forma, os alunos encontraram mais razões para irem ao teatro e compreenderam que a literatura veicula conhecimento.

Posto isto, realizei uma atividade **(Doc.2)**, com o intuito de que os alunos relembassem os conteúdos abordados nos ciclos anteriores, no que se refere a vocabulário do teatro (profissões e espaço envolvente) e do texto dramático. Para isso, a atividade foi projetada no quadro e cada aluno respondeu a cada questão. Desta forma, adquiriram um novo vocabulário, nomeadamente vocábulos como “Cenógrafo”, “Sonoplasta” cujo significado lhes foi

explicado, sendo também acrescentadas outras profissões alusivas ao teatro e que eram do seu desconhecimento (figurinista; caracterizador; aderecista). Outros vocábulos que já eram do seu conhecimento foram apenas lembrados. Esta atividade teve um resultado positivo já que os alunos responderam oralmente de forma ordeira e acertada.

É de salientar que a expressão oral é fundamental em sala de aula, pois afeta de forma direta e produtiva o sucesso das aprendizagens. É através do domínio da oralidade na abordagem de determinado tema ou assunto que os alunos podem construir e expressar os seus conhecimentos. Sendo esta eficiente e perceptível, é um contributo para a aprendizagem. Esta troca de ideias, a expressão de opiniões sobre diferentes temáticas, ou seja, a interação entre discentes e docentes, em sala de aula, é importante para a consolidação de conhecimentos.

A aula de Português, do sétimo ano de escolaridade, permite desenvolver competências da oralidade, com o intuito de compreenderem textos orais, identificando o assunto, tema e intenção comunicativa com base em inferências, destacando o essencial de um texto audiovisual, tendo em conta o objetivo da audição/visionamento e por fim sintetizando a informação recebida pela tomada de notas das ideias-chave, como consta das *Aprendizagens Essenciais* (AE) no 3.º ciclo do ensino básico.

BEM-VINDOS AO MUNDO DO TEATRO!

FRASES FAMOSAS (NO TEATRO)

Ser ou não ser, eis a questão.

William Shakespeare, *Hamlet*.



– Romeiro,romeiro, quem és tu?
– Ninguém!

Almeida Garrett, *Pref Lutz de Sousa*.



CINCO RAZÕES PARA IR AO TEATRO!

1. É UM MOMENTO ÚNICO

Ainda que assistas duas vezes à mesma representação, o espetáculo é sempre diferente.

2. É UMA EXPERIÊNCIA AO VIVO

No teatro, vês, ouves, sentes... Estás completamente envolvido!

3. CONTA HISTÓRIAS DE MUITAS FORMAS

No teatro, tudo faz parte da história: os atores, a encenação, o cenário, as luzes, a música.

4. É ARTE

O teatro existe desde a Antiguidade e sempre foi muito apreciado por pessoas de todos os tempos e de diferentes civilizações.

5.

(Acrésceta mais uma razão para ir ao teatro.)



 auladigital

■ Vídeo: *Matilda, O Musical* – uma visita aos bastidores, 2019 (03:30 min.)



Matilda, O Musical – uma visita aos bastidores.

Para encontrates mais razões para ir ao teatro, visiona a seguinte reportagem.

Doc. 2

Proposta de Atividade

Recorda vocabulário do teatro e do texto dramático. Estabelece correspondências, de modo a obteres definições verdadeiras.

Aquele que assiste ao espetáculo.

Responsável pela criação dos cenários.

Pessoa que, durante a realização da representação teatral, ajuda os atores a recordarem as falas, lendo o texto em voz baixa.

Pessoa que idealiza o espetáculo e dirige os atores.

Integra a estrutura externa de um texto dramático e corresponde à entrada ou à saída de personagens.

Aquele que representa um papel numa peça de teatro.

Pessoa responsável pelos efeitos sonoros e pelo som da sala.

Integra a estrutura externa de um texto dramático e corresponde à mudança de cenário.

Autor do texto dramático.

Bom trabalho!

Márcia Pitães (Professora Estagiária)

Fundamentação teórica

José Saramago tinha a preocupação e defendia que a oralidade devia de ser trabalhada arduamente, em contexto escolar, como está expresso no seu livro *Cadernos de Lanzarote, Diário V*:

“(...) E é por me preocupar eu tanto que chamo a atenção para uma evidência que desde há alguns anos se transformou, para mim, em obsessão: é que, em rigor, a escola, que tão mal ensina a escrever, não ensina de todo a falar. A aprendizagem elementar da fala e o desenvolvimento da língua estão entregues às famílias, ao meio técnico e cultural em que a criança vai crescer, o que em si mesmo não é um mal, uma vez que é assim que costuma decorrer todo o processo de aprendizagem, pelo exemplo e pela exemplificação, sucessivos e constituidores. Mas a escola, ao não intervir no processo de edificação da fala, demite-se de uma responsabilidade que deveria ser a primeira a reivindicar, e, pelo contrário, vai receber o influxo negativo dos surtos degenerativos externos, assim «oficializando», indirectamente, o vicioso e o errado contra o exacto e o harmonioso. E é facilmente verificável que a escola não só não ensina a falar, como fala mal ela própria.” (1998, p.198)

No ensino do Português, é importante a oralidade, não na forma de diálogo, pergunta e resposta, entre docente e discente, nem mesmo como ato de intervir espontaneamente nas aulas de forma participativa, mas sim, como tomada de consciência de que para se saber falar de modo adequado em contextos formais com maior complexidade, é importante que se consiga dominar um vasto conjunto de aspetos. Quando os alunos se apercebem de que esta é uma ferramenta fundamental para atingir resultados positivos, vão melhorando a competência oral, não só no domínio do Português, como também nas outras disciplinas. Desta forma, conseguem expressar com clareza e consciência os conhecimentos e pensamentos que foram adquirindo.

Emilia Amor (1995, p.67) afirma que “aprende-se a falar falando”, a escola deve proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem oral, para que estes desenvolvam as suas competências linguísticas e, de certa maneira, eliminem, por algum motivo, a tensão, a ansiedade e a timidez, para que num futuro sejam bons falantes da língua portuguesa.

É essencial, afirmar que o domínio da oralidade é fundamental nos primeiros anos de escolaridade, já que os alunos, quando ingressam na escola, dominam o sistema oral da língua materna, muitas vezes de forma elementar e lacunar. Para isso, é necessário o seu aperfeiçoamento. Cabe ao docente o papel de motivar os alunos e envolvê-los em variadíssimas atividades pedagógicas para aquisição de instrumentos e de ferramentas essenciais para que os discentes, de forma voluntária, partilhem, saibam expressar-se de forma correta, bem como,

aprendam a ouvir, a compreender as intervenções dos outros. Logo é necessário que haja um trabalho organizado e constante em sala de aula:

“a aprendizagem sistemática do oral, nas suas diferentes modalidades [...] com vista ao seu aperfeiçoamento e à sua actualização em novas situações, na perspectiva da realização plena do indivíduo” (Amor 2006, p.68).

Como já referido, anteriormente, as diversas atividades ao nível da oralidade vão proporcionar um treino e vão contribuir para eliminar aos poucos o que é para muitos motivos de tensão e de ansiedade. Considera-se que a atividade que foi desenvolvida em sala de aula foi uma oportunidade para os alunos se expressarem em “público” sobre o que tinham presenciado, dando as suas opiniões, expressando os seus sentimentos, não só por meio da comunicação verbal, como não verbal, com a utilização de gestos próprios, e o uso do olhar. Não poderei muito falar do uso facial, porque nessa altura ainda era obrigatório o uso de máscaras em sala de aula.

É de salientar que as produções orais por vezes espontâneas (no caso da primeira atividade, quando questionei cada um sobre a ida ao teatro) permitiram que os alunos fizessem uso das suas competências linguísticas formais, afastando-se de práticas espontâneas e recorrentes nos discentes, desta forma procurou-se a ampliação e aperfeiçoamento da competência comunicativa oral.

Através destas atividades orais, os alunos têm a possibilidade de fazer uso da palavra com fluência e correção, de utilizarem os recursos verbais e não verbais adequados ao tema, melhorarem a competência comunicativa oral e acrescentarem vocabulário, desenvolverem capacidades como a memória, a observação, a imaginação, e algo mais.

Uma das propostas didáticas apresentadas por Silva (1986) em que uma atividade do domínio da oralidade vai desenvolver no aluno capacidades de memória, a capacidade de atenção, o espírito de síntese e vai permitir o seu enriquecimento de linguagem com a aprendizagem de novos vocábulos, estamos perante o reconto oral.

Outra proposta didática apresentada por Silva (1986) é a expressão motivada pelas imagens, a qual supõe a utilização de variados suportes visuais, com o recurso à reprodução de um quadro, a diapositivos, fotografias, vídeos, entre outros. A utilização de suportes visuais deve ir sempre ao encontro da faixa etária do aluno.

A atividade está dividida em três fases distintas: na primeira, cada aluno diz o que a imagem lhe sugere, o que sente e o que vê, sem ser interrompido ou corrigido por parte do

docente, é intitulada pela autora a “fase inicial de expressão totalmente livre”; na segunda, “fase de expressão dirigida pelo professor/animador”, o docente intervém colocando questões que permitam novas interpretações ou reflexões sobre o que estão a ver; numa última fase, “fase de correção da linguagem”, com o registo que foi feito na primeira fase, realizam-se os exercícios de correção.

A expressão oral:

“é a mais antiga, a mais conhecida e também a mais rápida e cómoda maneira de comunicar com os outros indivíduos, quer se encontrem perto ou à distância (telefone, televisão...)” (1986, p.9)

3.1.2. Domínio da Leitura, Educação Literária e Gramática

A atividade didática que se segue centra-se no domínio da leitura e no domínio da gramática. No que se refere ao domínio da educação literária, este é um elemento enquadrador de toda a prática.

Para a leitura do Ato I, cena X “o Banquete” da obra *Leandro, Rei da Helíria de Alice Vieira*, distribuí pelos os alunos a leitura referente às personagens que faziam parte da cena X e pedi que esta fosse bastante expressiva. Constatei que os mesmos foram fantásticos quando deram voz às personagens, dando o tom adequado aos sinais de pontuação que estavam expressos, cumprindo as regras de entoação. Destaco, principalmente, um aluno que a fez a sua leitura na perfeição surpreendendo-me inteiramente pela positiva. Assim constatei que a leitura dramatizada foi bem acolhida por todos.

Após a leitura, os alunos identificaram o vocabulário que desconheciam (“cetro”; “premonições”; “rédeas”; “súbditos” e “precipitações”), procedendo-se assim a uma merecida explicação sobre o significado bem como sobre a origem da palavra.

Realço que não foi necessário aprofundar muito a leitura e a interpretação do mesmo. Os alunos tinham assistido anteriormente à peça de teatro da obra que estavam a estudar. Como já tinham tido um primeiro contacto com ela na aula anterior, inicialmente, com a vida e obra da escritora e jornalista Alice Vieira, autora da obra, e a leitura e interpretação das cenas I a IX do Ato I, estavam familiarizados com este género literário – texto dramático. A aula prosseguiu com a resolução das questões que constavam no manual adotado. Primeiramente, fez-se a leitura das questões uma a uma dando o devido tempo para a sua resolução. Seguidamente, ouviram-se as respostas de vários alunos e esclareceram-se todas as dúvidas que advieram, inclusive outras que tinham a ver com a estrutura dialogada do texto. No final de cada resposta,

foi projetado uma proposta de resposta para as questões, que os alunos registaram no caderno diário.

No que concerne ao tipo de questões, estas, como podem verificar no **Doc.3**, são de variados tipos, nomeadamente, questões de resposta longa com a devida justificação, outras de verdadeiro ou falso, outras até indicando os passos para completar a formulação do conteúdo frásico, e, por último, de completar com as palavras apresentadas. Este tipo de questões tornou-se mais apelativo e menos cansativo para os discentes.

As atividades realizadas no domínio da gramática foram planificadas por mim, estando presentes vários conteúdos gramaticais, desde a conjugação de verbos, a identificação de classe e subclasse de palavras, até às funções sintáticas presentes em orações e a passagem de frases que estavam no discurso direto para indireto. **(Anexo I)**

Saliento que, nesta unidade didática, os alunos tiveram contato pela primeira vez com o recurso expressivo a hipérbole. Como pode ser verificado no Doc.3, na questão número três, pedia-se para identificar as hipérbolés presentes no diálogo entre as duas irmãs, Amarilis e Hortênsia, e explicar a intenção da utilização deste recurso expressivo. Desta forma comecei por questionar os alunos do que achavam do diálogo, perguntei se conseguiam identificar quais eram as falas que esse recurso estava presente e o que significavam. A turma do sétimo ano era bastante perspicaz e constatou logo que existia um exagero, nomeadamente, quando as personagens respondem ao pai sobre a descrição do amor por este com a intenção de o convencer de que o sentimento de cada uma é superior ao de qualquer outra, sendo assim merecedoras de ficarem com o reino de Helíria. No final, foi apresentada uma animação sobre o recurso expressivo hipérbole da Aula Digital e remeti para a página do manual adotado.

Todos as atividades aqui propostas tiveram como base as *Aprendizagens Essenciais*, do 3.º ciclo do ensino básico, em concreto, do 7.º ano de escolaridade, na competência da leitura, da educação literária e da competência gramatical.

A aula de Português deverá estar orientada para o desenvolvimento da:

“competência da leitura centrada predominantemente em biografias, em textos de géneros jornalísticos de opinião (artigo de opinião, crítica) e em textos e discursos da esfera da publicidade.” (2018, p.3)

No que diz respeito à atividade, a leitura teve como objetivo identificar as características do texto dramático; explicitar o sentido global de um texto.

“educação literária com aquisição de conhecimento de aspectos formais específicos do texto poético e do texto dramático, com progressiva autonomia no hábito de leitura de obras literárias e de apreciação estética.” (2018, p.3)

Na educação literária, teve como objetivo ler integralmente obras literárias dramáticas (texto dramático); interpretar os textos em função do gênero literário; reconhecer, na organização do texto dramático, ato, cena, fala e indicações cênicas; explicar recursos expressivos utilizados na construção do sentido (hipérbole).

“competência gramatical por meio de um progressivo conhecimento sobre aspectos básicos de diversos planos (fonológicos, morfológicos, das classes de palavras, sintático e textual-discursivo). (2018, p.3)

Relativamente à atividade do domínio gramatical estiveram presentes os objetivos de identificar a classe e subclasse de palavras; conjugação de verbos (no futuro com pronominalização).

Doc.3

1. Apresenta a interpretação que o Rei faz do seu sonho (linhas 31-32). Justifica a tua resposta.

2. Classifica as afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F). Corrige as falsas.

- A. O Rei considerou que devia abandonar o trono porque a sua idade era já avançada e sentia-se cansado.
- B. O Rei confessou que gostaria de gozar os pequenos prazeres da vida.
- C. O Rei tomou sozinho a decisão de recompensar a filha que demonstrasse o maior amor.
- D. O Rei decidiu que Violeta ficaria no palácio, mas sem o estatuto de princesa.

3. Identifica as hipérboles presentes nos discursos de Amarílis e de Hortênsia.

3.1 Explica a intenção da utilização deste recurso expressivo.

Toma Nota!

Hipérbole

Recurso expressivo que consiste num **exagero** da realidade.

4. Identifica os dois sentimentos que motivam a decisão do Rei relativamente à filha Violeta, justificando-os.

O Rei _____ ¹ _____ porque se sentiu
_____ ² _____ e _____ ² _____ por Violeta
ter comparado _____ ³ _____.

SEGUIR OS PASSOS

- 1 Indica a decisão do Rei.
- 2 Apresenta os dois sentimentos.
- 3 Justifica os sentimentos do Rei.

5. Completa o texto com as palavras apresentadas.

ato

cena

Com a entrada em palco do Rei Leandro, do Bobo e do Conselheiro, tem início um(a) novo(a) **a** _____. Tem, então, lugar o banquete real. No jantar, a primeira fala pertence ao Rei que confessa ter tido um sonho na noite anterior.

Serão as mudanças provocadas por este sonho que levarão o Rei Leandro a ser expulso do seu reino no final do(a) **b** _____.

Toma Nota!

Divisões do texto dramático

O **texto dramático** divide-se em **atos**, marcados pela mudança de cenário. Cada ato está organizado em **cenas**, que correspondem à entrada e à saída de personagens.

 auladigital

■ Animação: O que é uma hipérbole?

Fundamentação Teórica

A leitura, de modo particular, contribui para a formação do aluno, ampliando e diversificando as várias visões e interpretações sobre o mundo, nomeadamente, a sociedade em que está inserido.

O professor é uma peça fundamental no processo de aprendizagem da leitura. Cabe a ele mediar, orientar, auxiliar e direcionar as leituras, para que proporcione ao aluno o gosto pelo ato de ler.

“Como mediador, cabe ao professor a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis nos atos de interpretação textual. Essas estratégias são ações procedimentais estreitamente vinculadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, os quais precisam ser abordados em sala de aula.” (OLIVEIRA, 2010, p.71).

O professor tem de realizar atividades que ajudem a despertar o interesse pela leitura e, acima de tudo, ter um conhecimento prévio dos alunos, para que haja êxito no processo da leitura e interpretação. É importante que se conheça e valorize as referências de leitura e a vida dos discentes, para que se possa, sempre que possível, encaminhá-los para o ato de ler.

Cabe ao docente lidar com as dificuldades dos alunos e identificar os seus interesses e preferências para que a aprendizagem da leitura tenha sucesso.

O aluno, como sujeito leitor, é instigado a aprender, a compreender e interpretar o pensamento do autor. O que se pretende é que o discente não só compreenda e interprete um texto, mas o mundo que o circunda. Com isto, consiga não só compreender os textos referenciados ou a plena capacidade de ler não apenas como ato de decodificação de signos, mas como atividade plena interpretativa, crítica e múltipla em significados.

Em sala de aula, os alunos estão mais propensos a interagir de forma mais ativa e qualificada, com maior eficiência no processo educacional.

Como já referi, o professor possui o papel de mediador e facilitador na aprendizagem da leitura, logo terá de promover estratégias de leitura para que o aluno/leitor consiga distinguir o essencial do que é menos relevante como também, qual o objetivo da leitura, para que possa criar expectativas e fazer as suas previsões. O discente terá o auxílio do docente, numa primeira fase, para que, mais tarde, se torne um hábito.

As estratégias são procedimentos aplicáveis para permitir o leitor associar diferentes níveis de desenvolvimento e interesse na leitura. Estas são indispensáveis para a formação do leitor, pois ajudam na percepção clara e proficiente dos textos lidos e estimulam o docente à

elaboração de outras práticas de leitura, bem como, vem ajudar a constatar imperfeições de compreensão leitora.

Giasson (1993) fala-nos de um ensino de compreensão, usando o sentido das palavras com ajuda de um contexto, isolando ideias importantes e construindo uma imagem mental de um acontecimento. Desta forma, definimos estratégias e encontramos a sua utilidade, ao utilizar uma linguagem adequada, explicando e valorizando a mesma, para que seja útil na compreensão do texto, e inculcando confiança do leitor na tarefa a executar. A autora reforça, ao constatar que os processos cognitivos não são transparentes, que cabe ao docente explicá-los e ilustrá-los, como também, orientar os alunos, mostrando pistas, discutindo e facultando comentários construtivos, conversando regularmente com os alunos e vigiando a tarefa, seja ela feita em grupo ou individualmente. Estamos perante o ensino explícito, que se foca mais nas estratégias e não nas habilidades. Uma habilidade consiste em saber como fazer, enquanto uma estratégia consiste em saber não só como fazer, mas também o quê, porquê e quando fazê-lo.

Salienta-se que a leitura é uma atividade transversal ao currículo, não só na disciplina de Português, mas em diversas disciplinas, nomeadamente, na leitura de definições, instruções e regras, descrições, inventários e fórmulas (AMOR, 1995). Desta forma, cabe ao professor apresentar leituras motivadoras, que podem ser realizadas na aula ou noutros momentos com diversos tipos/ géneros de texto.

Almeja-se, com estas estratégias, que se formem alunos/ leitores autónomos que possam interpretar vários textos de géneros diferentes.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem da leitura sugere a importância dos géneros textuais a que pertencem os textos que encontramos na nossa vida diária, os quais apresentam características socio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição de características, com um propósito (RANGEL).

O professor ao introduzir diversos géneros textuais em sala de aula promove no aluno o reconhecimento de elementos com que contacta fora do contexto escolar.

A abordagem dos diferentes géneros textuais tem como objetivo ir ao encontro da realidade do aluno, compreendendo melhor o lugar social que ocupa, mas tendo a função de ser uma ferramenta de análise e desenvolvimento da linguagem.

Giasson (1993) remete-nos também para a variável *contexto*. Esta está presente no modelo de compreensão de um texto, englobando todas as condições do leitor quando é confrontado com vários textos de géneros diversificados. Este conceito está dividido em três tipos:

contexto psicológico, social e físico. O primeiro diz respeito ao interesse que o leitor tem pelo texto que está a ler, a sua motivação e intenção de leitura. O segundo, contexto social, é sem dúvida o mais pertinente para a atividade da leitura realizada em sala de aula. Esta pode ser realizada entre alunos e professor (leitura orientada), sozinho (individualizando a leitura perante a turma, sem apoio do docente) e aos pares. É evidente que o aluno que lê um texto em voz alta poderá não compreender bem o texto se fizer uma leitura em silêncio. Mas constata-se que os alunos que trabalham em conjunto, compreendem melhor o texto, retiram mais informações e acompanham a leitura. Por último, o contexto físico, refere-se às condições materiais em que se desenrola a leitura, em que o ruído, a temperatura ambiente e a qualidade de reprodução dos textos são o fator importante, não só para a leitura como outros domínios de aprendizagem.

“leitores para a vida, [...], leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários um conhecimento, uma sabedoria, um prazer e uma consolação indispensáveis à vida.” (Aguiar e Silva, 1998-1999, pp.28)

No que concerne ao domínio da gramática, este pode ser abordado juntamente com o domínio da leitura/educação literária e não de forma individualizada. Na minha proposta para a aula, realizei-a de forma individualizada uma vez que esta se referia a frases simples e complexas e verbos que estavam no texto dramático. Este exercício foi elaborado com o intuito de aplicar e consolidar os conteúdos gramaticais já abordados em sala de aula. O ensino integrado da gramática é plausível, sendo este um conhecimento linguístico que está ao serviço da comunicação verbal.

“o ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (Buescu et al., 2012, p.6)

O importante é que os alunos trabalhem sempre todas as áreas gramaticais, a morfologia e sintaxe, não como interiorização de um sistema de regras gramaticais em abstrato, mas sim numa gramática mais alargada às dimensões textuais. Desta forma a gramática tem como objetivo a formação das habilidades gramaticais e não só de conceitos. Todavia, as competências verbais também fazem parte para que exista um sistema organizado de conhecimento sobre a língua e para que os alunos tenham a faculdade que o conhecimento gramatical está sempre ao préstimo do ensino e do uso da língua.

Portanto, é importante considerar que Ensinar Português é ensinar a pensar, a refletir, a retirar sentidos do texto, a organizar o pensamento, a argumentar, a expor, a exprimir

sensações, emoções, opiniões e sentimentos [...], a saber ouvir, a produzir discursos variados e adequados às diferentes situações, a agir sobre o outro falando e escrevendo, a tomar consciência do funcionamento da língua. (Vilela, Duarte & Figueiredo, 1995, p.259)

3.1.3 Domínio da Escrita

Numa primeira fase, proponho-me a descrever a minha sequência didática, como forma de contextualização da atividade no domínio da escrita.

Na parte introdutória à “Poesia”, uma vez que os alunos já tinham tido contacto com o tema em anos anteriores, pronunciaram-se oralmente sobre “o que é a poesia, o que é ler poesia e o que lhes transmite a poesia”, como também lhes foi apresentado/projetado um excerto de Sophia de Mello Breyner Andresen “Arte Poética II” para que apreendessem o conceito poesia, não só como um género literário, mas também as suas características, o seu sentido figurado e a forma de expressar sentimentos.

Nesta segunda parte, começou-se com a audição da música do grupo “Trovante” de Luís Represas, com o poema “Ser Poeta” de Florbela Espanca. Os alunos ouviram com muita atenção e registaram no caderno diário a definição de “Ser Poeta”, que consideraram interessante. De seguida, abriram a o manual na página 180 e leram o poema de Florbela Espanca que inspirou um dos temas mais conhecidos da banda portuguesa.

Posto isto, foi feita a leitura expressiva do poema e esclarecidas as dúvidas existentes relativamente ao vocabulário, nomeadamente, o significado de “flamejar”; “condor”; “condensar”. De seguida, oralmente, realizou-se a análise do poema que consistiu na caracterização de “Ser Poeta”. Assim sendo, foi pedido que identificassem os versos que exprimissem o ser:

- Superior ao ser humano – (v-1 e 2) “Ser poeta é ser mais alto, é ser maior/ Do que os homens!”
 - Humilde e generoso para com os outros- (v.3-4) “É ser mendigo e dar como quem seja/ Rei do Reino de Aquém e de Além Dor!”
 - Insatisfeito, em constante procura- (v.9) – “É ter fome, é ter sede de Infinito!”
 - Inspirado e Inspirador – (v.7-8) “É ter cá dentro um astro que flameja/ É ter garras e asas de condor!”
- (v.14) “E dizê-lo cantando a toda a gente!”

- Amante apaixonado –(vv.12-13) “E é amar-te, assim, perdidamente.../É seres alma, e sangue, e vida em mim”

Conseguida a compreensão do poema, os discentes realizaram a questão que constava no manual, que pedia para darem a opinião e a justificação sobre o sujeito poético que se considerava um poeta. Para ajudar a resolver esta questão, foi apresentada uma animação sobre “O que é um sujeito poético?” bem como, outras atividades relacionadas com os recursos expressivos (pleonasma, hipérbole, metáfora) e a explicação da noção que a última estrofe acrescentava à definição de “Ser Poeta”. Por último, a análise formal do poema quanto às estrofes, métrica e esquema rimático.

Posto isto, realizou-se a leitura expressiva do poema “Urgentemente” de Eugénio de Andrade, que contou também com o esclarecimento de dúvidas existentes no vocabulário: “searas”. De seguida, foram colocadas, tal como no poema anterior, as seguintes questões orais:

É urgente: “destruir”: Ódio, Solidão, Crueldade, Lamentos, Espadas; “inventar”: Alegria; “multiplicar”: Beijos, Searas; “descobrir”: Rosas, Rios, Manhãs claras. Das outras questões que estavam do manual, uma delas, consistia em transcrever as palavras que transmitiam as ideias positivas (alegria, beijos, searas, rosas, rios, manhãs claras) e as ideias negativas (ódio, solidão, crueldade, lamentos, espadas) presentes nas segunda e terceiras estrofes, como também, as ações que eram dirigidas às palavras positivas (inventar, multiplicar, descobrir) e as negativas (destruir). Outra, a identificação e justificação dos versos em que existe uma anáfora. As seguintes questões eram de escolha múltipla, sobre quais os sentimentos expressos nos versos 11 e 12 “Solidão e sofrimento” e qual a afirmação que explicava o desejo do sujeito poético para a Humanidade, expresso na quarta estrofe “É urgente defender a existência do amor, como forma de combater a solidão e o sofrimento”.

O último momento da aula, que faz parte a atividade do domínio da escrita **Doc.4**, consistiu na realização de um texto criativo (reescrita poesia) em que os alunos foram divididos em duas filas e cada aluno desenvolveu um poema sobre “Ser Professor é...” e “É urgente terminar...” (alertando para os diferentes problemas da Humanidade implícitos também no poema). Aqui, tentaram respeitar a estrutura dos poemas originais, refletiram e exercitaram os conteúdos abordados no segundo momento da aula, no que concerne ao domínio da educação literária, dando asas à sua imaginação, com a consciência e perceção do mundo em que

estamos a viver. Os discentes foram monitorizados por mim e pelo professor titular, retirando as dúvidas que iam surgindo.

Os discentes, na maioria, conseguiram terminar atempadamente a tarefa e com êxito. Conseguiram cumprir os objetivos pretendidos, ordenando e hierarquizando a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto, como a sua redação no que concerne aos processos lexicais e gramaticais de correferência e de conexão interfrásica mais complexos com adequada introdução de novas informações e escrevendo com propriedade vocabular e com respeito pelas instruções fornecidas e sem descuidar as regras de ortografia e pontuação. Neste sentido a competência da escrita, apresentada nas Aprendizagens Essenciais, implica

“que inclua obrigatoriamente saber escrever resumos, sínteses, textos elaborados para exposição de conhecimentos e ideias, para partilha de opinião, narrativas, biografias, guiões de entrevista e comentários.” (2018, p.3)

Em suma, deixo um poema integral de real destaque e alguns excertos dos poemas, que foram apresentados na aula seguinte aos alunos, destacando-se as expressões mais bem concebidas, que foram comentadas pelos próprios, permitindo desenvolver ainda mais a sensibilidade para a poesia. **(Anexo II e III)**

Fundamentação Teórica

A escrita é a ferramenta indispensável à aprendizagem, sendo esta o meio transmissor de conhecimento, de modo que deve ser considerada como um conteúdo principal a desenvolver na disciplina de Português. Na verdade, a escrita é uma competência que se vai adquirindo ao longo da sua prática e experiência no sistema de ensino, e abrange um conjunto de saberes, que são aprendidos na escola enquanto objetos de estudo regular.

Além disso, a atividade de escrita é considerada para muitos alunos pouco motivadora, bastante trabalhosa e que requer um grande esforço cognitivo. Cabe ao docente colmatar estes pensamentos e atos que acontecem muitas vezes em sala de aula. Assim, a diversificação de várias atividades escritas, principalmente, motivadoras para que os discentes comecem por planificar, organizar as suas ideias, isto é, o subprocesso, em que existe uma recolha, uma seleção e uma organização de ideias. Mentalmente ativam os conhecimentos previamente adquiridos, esquematizam e vão ganhando forma para mais tarde seja passado para suporte escrito.

No momento em que estão a redigir (redação), outro subprocesso, existe uma panóplia de aspetos que trabalham simultaneamente “a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conexões textuais, a organização” (Carvalho, 1999, p.67).

E por fim, a revisão do texto, que consiste na deteção do erro, a sua identificação e a correção, que é realizada atrás da leitura, podendo ser feita a reformulação do que estava escrito.

Na atividade que foi proposta para o domínio da escrita, os alunos primeiramente contactaram com dois poemas: “Ser Poeta” e “Urgentemente”, que foram o mote de partida, para a realização da atividade. Não foi por acaso que a turma foi dividida por filas para a realização de cada poema: “Ser Professor é...” e “É Urgente...”, foi dada a oportunidade aos alunos que não conseguem, por vezes, passar para o papel as suas ideias, pensamentos ou mesmo a dificuldade de ter ideias de ou para um tema. Logo, o texto criativo (reescrita de poesia) foi a forma de os discentes, se inspirarem com um tema da atualidade que lhes foi proposto, algo que observam no dia a dia, tanto no mundo interior quanto no mundo exterior. Se lhes fosse pedido para abordar qualquer tema, poderia ser difícil pensar em algo interessante para escrever, principalmente quando não são muito criativos ou estão sem ideias. O exercício permitiu gerar ideias e aspetos de textualidade, de uma estrutura sintática original, bem como, uma estrutura já definida, condicionados a seguir um padrão.

A capacidade de escrita e o desenvolvimento cognitivo são dois dos aspetos que se encontram relacionados, isto é, o desenvolvimento intelectual limita o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, tendo esta, por seu lado, uma influência positiva naquele, podendo ser considerada um fator importante para desenvolvimento cognitivo.

O domínio da escrita tem um papel importante no contexto escolar e, se for trabalhada de forma diferente, em que os alunos sejam motivados, ajuda a melhorarem e a ultrapassarem as suas dificuldades através de estratégias que melhorem a expressão das suas ideias, como também, a sua capacidade de reflexão crítica.

Alguns autores definem a criatividade e consideram que existem vários pontos de ligação como o processo de escrita. Oberlé (1989) fala-nos desses pontos de ligação que existem entre a criatividade e a expressão escrita, e destaca vários aspetos relevantes. Primeiro, *numa perspetiva processual*. De seguida, *numa ligação a uma determinada situação*, que determina uma linha de propostas de ensino-aprendizagem que permitem ao aluno ponderar a criatividade e a expressão escrita no meio em que está envolvido. E por último, na *existência de originalidade ou de novidade*, considerando-se que a criatividade não pode dispensar estes dois aspetos, que a escrita pode levar ao limite, tornando um texto diferente em relação a outro. A criatividade pode, portanto, ser vista numa vertente dupla, a da originalidade e a da adequação.

“a criatividade é vista em interação com a situação [...] mesmo quando se transformam ou se alargam os critérios de coesão e de coerência textuais para ganhar novas formas de adequação à situação e às finalidades específicas que se pretende atingir.

E, ainda, desta ligação a uma situação, às suas exigências e finalidades pode ficar a máxima: a criatividade não é o caos.”¹

À escrita de um texto criativo, pode igualmente estar subjacente uma “chuva” de ideias lançadas para o papel, de forma espontânea, direta e que, por vezes, pode não estar filtrada por qualquer norma. Além disso, estão presente neste processo de escrita, a planificação, a composição, a redação, a alteração que queremos dar ao texto e a revisão, para que haja uma grande produtividade.

¹ Comentário à Comunicação do Prof. Doutor Luis Barbeiro, de José Esteves Rei, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, *Ensinar a escrever. Teoria e prática, actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita, organizadas por: Fátima Sequeira, José António Brandão Carvalho e Álvaro Gomes.*

3.2. Português 10.º Turma P

3.2.1. Domínio da Leitura e Oralidade

Como primeira atividade didática, e antes de se iniciar o estudo da obra de Gil Vicente, intitulada “Farsa de Inês Pereira”, achei por bem apresentar o texto **(Doc.5)** *Se não estou em erro*, de Fernando Alvim, humorista, locutor e apresentador, que a maior parte dos alunos não conhecia, com o fim de os motivar e aproximar do autor da obra que iríamos começar a estudar e que se encontra bastante distante do nosso século. Desta forma, tendo uma estreita ligação com a temática, provocou alguns momentos de humor na própria aula, devido ao seu género de escrita. Tal acabou por ser uma mais valia para mim, já que consegui captar atenção e desenvolver a capacidade de interação dos alunos em sala de aula, tornando-se importante este momento de descontração para que houvesse um bom funcionamento da aula.

O texto serviu para que existisse um efeito de ligação com a realidade quotidiana e alargamento de horizontes, facultando aos alunos uma nova experiência de leitura, incluindo a sua interpretação e a sua análise subjetiva, promovendo-se a formação de leitores e a educação literária. Perante a leitura do texto, que tinha como objetivo concreto e desejado a identificação dos temas que eram objeto de estudo desta unidade didática, como complemento, foi pedido aos alunos a realização da leitura de outros documentos que estavam presentes no manual adotado, a fim de refletirem, projetarem e os relacionarem com a atualidade. **(Anexo IV, V, VI, VII)**

Posto isto, foram projetadas as seguintes questões no que se refere ao texto de Fernando Alvim:

- Vocabulário;
- Temas identificados no texto;
- relações entre a época de Gil Vicente e a atualidade.

Para iniciar, foi esclarecido o seguinte vocabulário: “impropérios”, do latim *improperius*, que significava “censura, afronta” e, na atualidade, significa “insultos”, “injúrias”; “subtileza”, do latim *subtile*, que significava “leve”, “delicado”, (subtil +eza), na atualidade significa “delicadeza”, “suavidade”, “raciocínio requintado”. No que se refere aos temas encontrados: o casamento; o clero; a condição da mulher; a sátira. Esta atividade permitiu que os alunos exprimissem sem medos tudo o que pensavam e conheciam sobre estes temas, tendo a

possibilidade de perceber, nos dias de hoje, um clássico do século XVI, pela partilha e troca de opiniões.

Esta atividade envolveu a competência da oralidade e da leitura cumprindo os objetivos que estão apresentados nas Aprendizagens Essenciais:

- competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como informar com base numa perspetiva crítica em relação ao mundo atual, explicar e argumentar em situações de debate e de confronto de perspetivas; (2018, p.3)
- competência da leitura centrada predominantemente em textos próprios do relato (relato de viagem), da transmissão de conhecimento (exposição) e da crítica (apreciação crítica e cartoon). (2018, p.3)

Envolvendo a compreensão e interpretação de diferentes tipos de textos e de diferentes graus de complexidade, como a realização de uma leitura crítica e autónoma, foram-se clarificando os temas, as ideias principais e pontos de vista numa perspetiva crítica e criativa, expondo-o oralmente.

Texto 1

Se não estou em erro

Se não estou em erro o meu primeiro contacto com Gil Vicente ocorre no final da década de 80. Eu teria mais ou menos a vossa idade e, talvez, um sentido estético bem mais sofrível que os anos 80 não

5 pouparam a ninguém. Ninguém mesmo! Creio que terá sido então com a *Farsa de Inês Pereira*, e uns bons anos antes de *o Auto da barca do inferno* me ter ensinado impropérios que ainda hoje uso no trânsito, que me estreei na obra do mais conceituado

10 dramaturgo nacional.

Fiquei rendido, desde logo. Impressionado, por exemplo, com o facto de uma obra do século XVI ser tão atual. Garanto-vos que, para esta *farsa* ser uma série norte-americana, daquelas que vocês t a n t o

15 gostam, Inês Pereira só precisaria de uma atualização de guarda-roupa. Umas *leggings*, por exemplo. E era moça para tirar um número pouco saudável de *selfies*. No resto, a Inês Pereira do século XVI seria a Inês Pereira do século XXI. E quem diz Inês Pereira (e eu

20 digo), diz a mãe da rapariga, os dois maridos (eu avisei que era moderno), Pero Marques e Bráz da Mata, ou os judeus casamenteiros, Latão e Vidal, de seu nome. Se ainda não conhecem, vão, ao longo das vossas vidas, conhecer umas quantas Inês Pereira e

25 uns poucos Bráz da Mata. É certinho!

Além de atual, a *Farsa de Inês Pereira* fascina por disparar em todas as direções, não poupando instituições (olá clero; olá, casamento), nem géneros (olá, homens; olá, mulheres). A sociedade da época

30 leva mesmo muita pancada da pena satírica de Gil

Vicente, mas não de forma direta (como as minhas ofensas no trânsito). Não se deixem enganar: há muita subtileza em Gil Vicente. Muita mesmo. E uma gestão exemplar da pancada dada, até porque o

35 s e n h o r tinha de se cruzar com toda aquela gente que ridiculizara. Bom, mas, para verem do que falo, só

mesmo lendo e digerindo este nosso Gil Vicente. A sério, ele não se importa.

E para terminar: uma confidência. Embora Gil

40 Vicente me tenha conquistado de imediato, a nossa relação não esteve imune a pequenas crises. A maior, corria o ano de 1995, ainda vocês não eram nascidos, foi quando o Gil Vicente Futebol Clube venceu o Benfica no Estádio da Luz, por 1-0. Golo de

45 Makpuloka Mangonga, no início da segunda metade. O meu fascínio de Gil Vicente sofreu um rombo de que julguei ser impossível recuperar. Sem qualquer culpa, claro, mas a mente humana é o que é e consegue estruturar injustiças deste calibre. O arrufo

50 lá acabou por não durar. Dias mais tarde, fui ao dentista, e o que encontro na mesa onde se reúne o material de leitura para os pacientes que aguardam a sua vez? Ela mesma: a *Farsa de Inês Pereira*. Escusado será dizer que, perdida entre revistas com

55 meses, se tratava, de longe, da possibilidade mais atual. E, ainda mais escusado será dizer, foi a que escolhi. Gil Vicente pode ter sido um autor do século XVI, mas a sua obra será sempre da época em que a lermos.

Fernando Alvim
(Texto inédito, 2014)



Fundamentação Teórica

A leitura e o diálogo em contexto de sala de aula são importantes para todos. Todavia, é necessário um trabalho de construção de diálogo, em que a palavra seja o centro, seguindo a ordem natural, em que os estímulos sensoriais precedem os estímulos cognitivos.

Um método universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto, sem que docentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdade cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda²

Como princípio teórico, é necessário em aula praticar com mais qualidade do que com quantidade, podendo, à posteriori, conseguir resultados, o que torna mais interessante para o professor no ensino dos conteúdos, como também facilitando ao aluno o entendimento dos mesmos, para atingir os seus fins. Para isso, o fator motivação é muito importante, para que haja uma comunhão de interesses na fusão entre docente e discentes através do diálogo.

Por sua vez, motivar não é uma tarefa fácil e que nem sempre funciona da mesma maneira. Primeiramente, é necessário usar os nomes próprios dos alunos quando os interpela, tornar os conteúdos atuais (mais próximos das suas realidades), conhecer os seus gostos, para permitir uma proximidade. Arens (2011) apresenta várias potencialidades para a obtenção dessa motivação, nomeadamente, acreditar “sempre” na capacidade dos alunos, criar momentos de aprendizagem agradáveis em ambiente de sala de aula, tirar proveito dos interesses dos alunos, estruturar a aula de forma a não atropelar o ritmo dos alunos, avaliar em função do resultado da sua *performance*, valorizar a partilha de conhecimento entre todos e por fim, não tornar esses momentos muito difíceis, nem pouco desafiantes.

A atividade que foi apresentada no ponto anterior implica a intertextualidade, na leitura do texto de Fernando Alvim e da obra que iriam começar a estudar. Não foi por acaso esta escolha, tendo-se pensado que a relação e a influência de um texto iriam exercer na leitura do outro. De forma a que os alunos conseguissem facilmente identificar, estando diretamente ligado ao texto fonte, os elementos do texto referenciado. Sendo o texto uma espécie de crítica irónica ou de carácter humorístico, que foi recriado de forma bastante diferente do original, logo estamos perante a paródia (do grego *parodèse*, que quer dizer “um canto semelhante a outro”, que é um tipo de intertextualidade.

² Comênio, na sua *Didactica Magna* (trad. De Joaquim Ferreira Gomes, 1996:2)

Giasson (1993) remete-nos para processos de leitura, os quais dizem respeito às formas necessárias de abordagem de um texto, com o desenvolvimento das atividades cognitivas durante a leitura. Alguns destes processos são orientados para a compreensão dos elementos da frase ou para a procura de coerência entre frases, outros tem como função construir um modelo mental do texto ou um conjunto de elementos essenciais que permitam levantar hipóteses e por fim, outros que servem para gerir a compreensão.

A estes processos podemos classificá-los por: Microprocessos; Processos de Integração; Macroprocessos; Processos de Elaboração; Processos Metacognitivos.

Por conseguinte, os três primeiros estão associados aos três níveis de estrutura do texto (nível da frase; entre frases; nível do texto); no que se refere aos processos de elaboração, estes podem ser considerados uma extensão do texto, os processos metacognitivos remetem para a compreensão do texto.

Por isso, ao reter as informações contidas no texto, o aluno, ao recontar acrescenta outras informações, estas remetem para a capacidade de efetuar outras relações, este pode proceder a um resumo ou à generalização de várias proposições do texto, permitindo um juízo sobre o texto ou mesmo ir mais além, criando novas relações. Conclui-se que a compreensão de um texto, é uma construção no sentido que fazemos dele próprio, i.e., ao ser transposto para a mente aquando a sua leitura.

3.2.2 Domínio da Escrita

Relativamente a esta atividade do domínio da escrita, podemos dizer que ela veio do contexto da aula anterior, em que os alunos realizaram uma breve exposição sobre o tema numa estrutura tripartida: Introdução - breve apresentação do tema que se propõe abordar; Desenvolvimento - apresentação de dados e elucidação fundamentada por meio de exemplos e, por fim, a Conclusão - síntese das ideias abordadas no texto (**Anexo X e XI**). Salienta-se que, antes da proposta de atividade, foi apresentado um exemplo, que caracterizava o tipo vicentino representado pela personagem Pêro Marques, e a intenção do dramaturgo ao retratar este tipo social. Como não foi possível cumprir a planificação como desejava, muitos dos alunos levaram a atividade para terminar em casa e entregá-la na aula seguinte. Uma vez que só sete alunos entregaram o exercício, e constatando-se que também existiam bastantes dificuldades no domínio da escrita, utilizei outra estratégia de modo a colmatar esta dificuldades, como também de captar a atenção e motivar para a expressão escrita.

Inicialmente foi apresentado um PowerPoint sobre o tipo de texto - texto expositivo - que teve como finalidade lembrar aos alunos, de forma clara, concisa, objetiva e fundamentada, um determinado tema, evidenciando informações, explicações e exemplos. Posto isto, foi entregue, em suporte de papel, a atividade que teve como intuito a correção da atividade da aula anterior, de forma orientada, para que os alunos tivessem conhecimento de como deviam organizar a informação significativa e a utilização dos conectores adequados. **Doc.6**

Os alunos realizaram a tarefa individualmente em sala de aula e de seguida realizou-se a devida correção em conjunto com a apresentação em PowerPoint, a par e passo, dando-se a oportunidade de todos responderem ativamente. É de salientar que esta turma era pouco colaborativa e de difícil captação, logo tentei que fosse uma atividade em que fixassem a atenção e fosse, ao mesmo tempo, um pouco motivadora (**Anexo VIII, IX, X, XI**).

Num texto em construção, procurou-se que os alunos utilizassem corretamente os conectores, que estavam já devidamente selecionados, permitindo uma maior coesão textual e envolvendo uma melhor compreensão do texto. Estes conectores pertenciam à classe de palavras - advérbios ou locuções adverbiais: “em suma”, locução adverbial, com um valor de resumo, síntese; “através”, advérbio, com valor de ligação; “de facto”, locução adverbial, com valor de afirmação; “no início da peça”, advérbio com valor enumeração; “por sua vez”, locução adverbial com a ideia de consequência.

Com este exercício conseguiram ter a perspetiva de coerência necessária para organizar a estrutura tripartida do texto, garantindo uma relação lógica entre as ideias, configurando-as em unidades significativas, e, simultaneamente, introduzindo uma nova informação, permitindo uma progressão temática. Por conseguinte, tomaram consciência de que esta coerência pode ser aplicada em diversos géneros textuais, desde de que assente numa estrutura que relacione as ideias entre si, de forma una e significativa.

As Aprendizagens Essenciais referentes à competência da escrita estiveram presentes:

- a competência da escrita que incluía obrigatoriamente saber escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas; (2018, p.4)

O objetivo era o de escreverem exposições sobre um tema, sem descurar as marcas do género, em que o texto seja redigido num domínio seguro de organização em parágrafos e com mecanismos de coerência e de coesão textual.

Doc.6**Proposta de Atividade****Instrução:**

Atenta nos elementos textuais contidos nas duas colunas e procede à organização dos tópicos da “Informação significativa” a fim de obteres um texto correto, mobilizando os conectores para o local adequado

Texto em construção (Breve exposição sobre Educação Literária)	
Conectores	Informação significativa
<p>Em suma / Através / De facto No início da peça / Por sua vez</p>	
<p>_____ do Ermitão, personagem da <i>Farsa de Inês Pereira</i>, Gil Vicente _____ e denunciar a _____ de quinhentos.</p> <p>_____, na farsa vicentina, o dramaturgo critica diferentes tipos sociais, sendo que _____ e o _____ são denunciados pelo autor.</p> <p>_____, a imoralidade e promiscuidade dos religiosos são expostas com o _____ a Lianor Vaz.</p> <p>_____, no final da farsa, esta _____ na fala do Ermitão em que declara o seu amor a Inês Pereira, mostrando _____ que _____, terminando mesmo por marcar _____ com a _____.</p> <p>_____, na <i>Farsa de Inês Pereira</i>, Gil Vicente recorre à _____ e do Ermitão para _____ e a _____ desta classe social.</p> <p>(Extensão de 145 palavras).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● um encontro amoroso ● que a devassidão ● professara enquanto religioso ● assédio físico por um clérigo ● personagem feminina ● incumprimento do voto de castidade do clero ● imoralidade do clero na sociedade ● falta de pudor e respeito pelos votos ● esta imoralidade está documentada ● pretende criticar ● falta de idoneidade ● figura do clérigo ● criticar a imoralidade

Fundamentação Teórica

A linguagem escrita representa um contributo para o desenvolvimento intelectual, sendo uma boa escrita equivalente a um pensamento atento, não na disciplina de Português, mas sendo algo transversal a todas as disciplinas. De maneira que é necessário lutar para tornar a escrita como objetivo central do.

Para alguns alunos, a competência da escrita advém de um talento natural, mas para outros exige muita dedicação, não gostando de escrever e essa ótica provoca estranheza.

“Escrever é sempre re-escrever sobre os textos próprios ou alheio” (Amor, 1995, p.131)

Deste modo, é necessário tempo e treino, articulando com limpidez os conteúdos literários de textos que servem de base a outros textos, i.e., a abordagem de textos modelo, vai permitir aos alunos uma aprendizagem da escrita, através da imitação e inspiração.

Alamargot e Chanquoy (2001:1) apresentaram modelos de produção verbal muito influentes dos anos 80 e 90, alertando para a complexidade da escrita, que envolve a elaboração de conteúdo (na determinação de limites da natureza, objetivo e função comunicativa do texto). A escrita, envolve a verbalização das ideias escolhidas, sobre um tópico, num todo organizado e coerente, o uso preciso das regras gramaticais e dos sinais de pontuação. Por fim, a reescrita, realizada por fases, primeiro o rascunho e depois as devidas modificações. Tudo isto é importante para que haja um desenvolvimento e amadurecimento cognitivo promovido pela capacidade de escrever.

Outros autores referenciam que o ensino da escrita em sala de aula deve proporcionar uma prática intensiva e de processo (planificar, pôr em texto, rever) sobre os diversos géneros textuais, de forma sequencial das atividades de escrita, de progressiva autonomia e que gradualmente assegure uma complexidade na produção textual. Cabe ao docente idealizar ou recriar atividades de escrita a partir de vários elementos, ou seja, para quem escreve, quem escreve, sobre o que é que escreve, com que objetivos e quais os tipos de respostas que se procura obter.

Uma vez que os alunos produzem um texto, normalmente em situação de avaliação, “O aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita” (Amor, 1995, p.114), deparando-se com dificuldades de compreensão dos conteúdos que lhes foi solicitada. Escrever pressupõe um trabalho de geração de conteúdo, começando por mobilizar conhecimento, ativar na memória as ideias a transmitir, depois a sua triagem e organização em função dos objetivos, na componente da *planificação*. De seguida, é

necessário transformar as ideias em linguagem verbal, *redação/textualização*, e, de seguida, analisar e alterar o texto previamente produzido, a *revisão*. Resumidamente, estamos perante três subprocessos de escrita, planificar (ativar informação), textualização (redigir) e revisão (como forma de avaliar)³.

No segundo subprocesso, é fundamental a noção de textualidade, entendida como um conjunto de propriedades manifestada pela linguagem humana, que deve existir para que o uso da linguagem possa ser reconhecido como um texto. A propriedade mais significativa e que importa neste momento aqui referir é a conectividade. Esta está dividida em dois tipos: “a interdependência semântica das ocorrências textuais resulta de processos linguísticos (universais, tipológicos ou particulares) de sequencialização”⁴, a que se chama *conectividade sequencial*. O segundo, designa-se por conectividade conceptual ou coerência, que consiste na “interdependência semântica das ocorrências textuais resulta dos processos mentais de apropriação do real, e da configuração e conteúdo dos esquemas cognitivos que definem o nosso saber sobre o mundo”⁵.

Todos os elementos que ocorrem na superfície textual, ou seja, todos os processos de sequencialização que asseguram uma ligação linguística do texto, designam-se por mecanismos de coesão textual: *coesão frásica, interfrásica, temporal, referencial ou lexical*. Os mecanismos da *coesão frásica* resultam da ligação significativa entre os elementos que constituem a frase, na ordem direta das palavras na frase; a concordância em género e número de palavras. A *coesão interfrásica*, também dominada por junção, garante a ligação de frases simples, de frases complexas e parágrafos, de maneira a garantir a sua unidade semântica e as diversas dependências existentes entre si, recorrendo à coordenação, subordinação, a conectores ou organizadores de discurso e à pontuação. A *coesão temporal* coordena os enunciados de acordo com uma lógica de ordenação temporal das situações e são apresentados numa sequencialização que respeita o conhecimento do mundo a que o texto faz referência, através do uso correlativo dos modos e tempos verbais; do recurso a advérbios e/ou locuções adverbiais; da utilização de expressões preposicionais com valor temporal; do uso de datas e marcas temporais e do recurso a articuladores indicadores de ordenação. A *coesão referencial* assenta nas existências de mecanismos de referência ou anafóricas, constituídos por um elemento linguístico (o referente) que é retomado por outro(s) e (co-referentes) cujo o seu entendimento só

³ Os três subprocessos de escrita mencionados também são designados por pré-escrita, escrita e pós escrita.

⁴ Gramática da Língua Portuguesa, 2003, 5ª edição, Editora Caminho

⁵ Gramática da Língua Portuguesa, 2003, 5ª edição, Editora Caminho

é possível atendendo ao significado do referente. Esta coesão só se concretiza com o recurso a anáfora, a catáfora e a elipse. Por último, a *coesão lexical* baseia-se em mecanismos de repetição da mesma palavra ao longo do texto ou na sua substituição por outras que com ela se relacionam em termos hierarquia, equivalência ou oposição semântica, de modo a constituir uma rede semântica adequada ao tema desenvolvido. A substituição pode efetuar-se por sinonímia, antonímia, hiperonímia ou hiponímia e holonímia ou meronímia.

Amor (1995) refere-se a este subprocesso como um plano macro-estrutural, em que a sua coesão do sentido de um texto, passa por quatro regras, intituladas: a regra da repetição (recorre a outros elementos); a regra da progressão (acrescimento semântico); a regra da não-contradição (um novo elemento semântico não seja colocado em causa) e a regra da relação (que haja proporção entre os factos).

No que concerne ao último subprocesso, revisão, como já referido anteriormente, consiste num processo no decorrer da realização do que escreveu, de modo que existe uma necessidade de analisar e avaliar. Alguns autores dividem este subprocesso em dois, avaliar e reformular, outros, em três fases: deteção do erro, a identificação da sua natureza e a correção. Existe na revisão, uma grande complexidade, uns consideram que deve ser realizada no final, mas outros, que ocorre durante o processo de escrita permitindo, aquando a sua execução, solucionar problemas, reavaliar o texto e confirmar o que queremos transmitir ou confirmar ou alterar.

O processo de desenvolvimento da capacidade de escrever surge com a entrada no ensino escolar e é um fator determinante do sucesso. No início, vão-se adquirindo técnicas de escrita, de seguida organizam-se os conhecimentos adquiridos e por fim, atinge-se o domínio total da escrita como forma de expressão.

Kroll (1981) define quatro fases no processo de desenvolvimento da escrita. A primeira, a da preparação (aquisição de mecanismos ortográficos e da motricidade), a da consolidação (aplicação autónoma dos mecanismos ortográficos e da motricidade), em que ainda predominam estruturas fráscas típicas da oralidade; na fase da diferenciação, começa -se a ter consciência da diferença entre a oralidade e a escrita. E por último, na fase da integração, a capacidade de expressão escrita decorre como um processo de automatização progressiva.

O desenvolvimento da capacidade de escrever está relacionado com a capacidade cognitiva de cada um. Nele existem duas vias, a via da progressividade automatizada, que se respeitam aos aspetos mecânicos, formais e convencionais da escrita, e a via da progressiva

reflexão, que se foca nas relações entre a linguagem e o universo representado e nas relações que existem entre a própria linguagem dentro do texto. (Barbeiro, 1994, p.385).

Os hábitos de leitura são um grande contributo para o desenvolvimento da escrita. A leitura pode facilitar a formação da imagem mental da forma como se escreve as palavras, permite relacionar ideias e contribui para o domínio da coesão do texto, no que se refere à sintaxe. Permite um conhecimento mais profundo de variados tipos de texto,

Para finalizar, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da expressão escrita são recíprocos, o que tem um papel fundamental no contexto escolar, pois é importante o domínio da escrita, não só na disciplina de Português, como também nas outras, permitindo a resolução de muitos problemas, promovendo a capacidade de reflexão crítica e expressão de ideias.

3.2.3. Domínio da Leitura, Educação Literária, Gramática

A atividade começou com a audição de dois poemas em *medida velha* de Luís Vaz de Camões, o vilancete “Descalça vai para a fonte”, em articulação com a canção “Verdes são os campos” (**Anexo XII e XIII**), que estavam presentes no manual adotado, para que os alunos tomassem contacto com dois temas da Lírica Camoniana: o tema da representação da amada e o da representação da natureza. É de referir que a turma já estava familiarizada com a influência Petrarquista, na obra de Camões “Rimas”.

Realizou-se a leitura expressiva de cada poema por vários alunos. A partir deste momento, foi realizada uma análise formal, primeiramente, do vilancete, os alunos constaram que a representação da amada estava presente e se associa, nas “Rimas”, à experiência amorosa e à reflexão sobre o amor, num ambiente bucólico; faz o retrato físico da amada, que tem pelo nome “Leonor”, e a descrição da sua beleza e grandiosidade associa-se a espaços bucólicos, que estão presentes no mote “Descalça vai para a fonte/Leonor pela verdura”.

De seguida, foi pedido aos alunos que identificassem os versos em que estava representada a caracterização psicológica, social e física da figura feminina:

- Psicológica “...e não segura” que se repete no final de cada estrofe (a insegurança de Lianor)
- Social “Leva na cabeça o pote, /o testo...” (rapariga do povo)
- Física “mais branca que a neve pura” (inocência e pureza); “cinta de fina escarlata” e “fita de cor d’encarnado” (sensualidade e paixão).

No segundo, a canção “Verdes são os campos”, os alunos verificaram que a representação da natureza estava presente e o tema ligado à poesia amorosa, constatando que a cantiga estabelece uma comparação entre a natureza e os olhos da mulher amada, o que está presente no mote “Verdes são os campos/ de cor do limão; /assi são os olhos/ do meu coração.”, remetendo para um cenário bucólico, idílico, verdejante, luminoso exuberante ao longo do poema (voltas), em que está representado o *locus amoenus*, e em que se apresenta um campo verdejante onde pasta o rebanho. O campo verdejante vai sendo também identificado com a beleza dos olhos da mulher enaltecida, nos seguintes versos: “Campo, que te entendes/com verdura bela;”. Do mesmo modo, que as ovelhas se alimentam de ervas “ovelhas, que nela/vosso pasto tendes;/d’ervas vos mantendes/que traz o verão, / e eu das lembranças/ do meu coração.” O poeta demonstra o sentimento amoroso, que permanece vivo através das recordações da mulher amada. Os alunos constataram que este se encontrava nostálgico ou saudoso, ao viver as recordações do passado e não do presente, triste, incompreendido, apaixonado, porque a natureza não o compreende, as saudades são muitas e tudo o que tem são recordações. Bem como o “Gado, que pazeis, /co contentamento/ vosso mantimento/não o entendeis:/isto que comeis/não são ervas, não:/são graças dos olhos do meu coração.” Não tem consciência da realidade do seu sofrimento e ao observar os campos verdes recorda a beleza e a graciosidade dos olhos da amada.

Após a leitura e análise dos poemas, foi entregue aos discentes, em suporte de papel, a instrução da atividade que realizaram individualmente. A atividade **Doc.7** consistia em completar duas tabelas com as informações solicitadas quanto ao conteúdo dos poemas, nomeadamente, o tema, o(s) destinatário (s), o atributo físico destacado, a cor e a sua simbologia, o efeito do sujeito poético e os recursos expressivos presentes. Quanto aos dados relativos à forma, procedeu-se à classificação estrófica do mote e das voltas, o seu esquema rimático e tipo de rima, a divisão em sílabas métricas e por último, a classificação da composição poética.

A correção da atividade foi realizada com a projeção da informação e os alunos iam sendo questionados e respondendo ordenadamente. Realço que alguns não a realizaram.

Os alunos conseguiram dar respostas bastante assertivas, quanto ao tema, o mesmo era igual para ambos os poemas, a representação da beleza da amada. Os seus objetos, no vilancete era a beleza e a graciosidade de Leonor e a figura feminina num ambiente bucólico. E na cantiga, o campo, as ovelhas e os gados.

No que se refere ao atributo físico que estava realçado no poema “Descalça vai para a fonte”, as mãos de prata, a cinta fina e o cabelo d’ouro, no poema “Verdes são os campos” destaca-se a cor dos olhos. Quanto à simbologia das cores destacadas nos poemas, no primeiro a cor “branca” e “neve”, que simboliza inocência e pureza, “escarlata e encarnada” sensualidade e paixão. O efeito no sujeito poético, tem a ver com um poder sobre tudo o que a rodeia “tão linda que o mundo espanta” e no outro “e eu (alimento-me) das lembranças/ do meu coração”. No que se refere aos recursos expressivos:

- **metáfora** “mãos de prata”; “cabelos d’ouro”;
- **comparação** “mais branca que a neve pura;”;
- **hipérbole** “tão linda que o mundo espanta;/chove nela graça tanta/ que dá graça à formosura;”;
- **personificação** “que o mundo espanta;”.

Além dos recursos expressivos, salientou-se o uso dos substantivos, dos adjetivos, os diminutivos e os verbos que indicam a descrição de movimento “vai” (utilização de formas verbais retidas, no mote), “leva”, “traz”, “chove”, presentes no vilancete.

Na cantiga, estavam presentes os seguintes recursos expressivos:

- **comparação** “Verdes são os campos/assi são os olhos/do meu coração.”;
- **metáfora** “não são ervas, não:/são graças dos olhos/ do meu coração”.
- **personificação** “Campos, que te estendes/ com verdura bela;”
(natureza personificada).

Bem como os advérbios de negação vv.16 e 17 “não o entendeis.”, “não são ervas, não:”.

Para finalizar, quanto à forma dos dois poemas, que pertencem à medida velha de Camões, consideramos que:

- ✓ “Descalça vai para a fonte” é composto por Mote (terceto) e Voltas (sétima), com o seguinte esquema rimático: ABB CDDCCDD, rima emparelhada e interpolada e a divisão em sílabas métricas do primeiro verso da primeira volta: Le/va/na/ca/be/ça o/po/-. No que concerne à composição poética: Vilancete;

- ✓ “Verdes são os campos” é composto por Mote (quadra) e Voltas (oitavas), com o seguinte esquema rimático: ABCB DEEDDBFB, rima cruzada, interpolada e emparelhada e a divisão em sílabas métricas do primeiro verso da primeira volta: Cam/po, /que/te es/tem/-. No que concerne à composição poética: Cantiga.

A aula esteve orientada para o desenvolvimento das seguintes competências, mencionadas nas Aprendizagens Essenciais:

“competência da leitura centrada predominantemente em textos próprios do relato (relato de viagem), da transmissão de conhecimento (exposição) e da crítica (apreciação crítica e cartoon).” (2018, p.3)

“a educação literária não só para conhecimento, leitura e apreciação estética de obras portuguesas que constituíram um marco do pensamento e da literatura portuguesa entre os séculos XII e XVI, mas também para desenvolvimento de hábitos de leitura;” (2018, pp.3 e 4)

“competência gramatical por meio de um conhecimento explícito sistematizado sobre aspetos essenciais dos diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico e textual (-discursivo) da língua.” (2018, p.4)

Com esta atividade pretendeu-se ler, em suportes variados, textos de diferentes graus de complexidade dos géneros textuais produzidos entre os séculos XII e XVI, relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido, analisar a organização interna e externa do texto e identificar e analisar o valor dos recursos expressivos.

1. Completa a tabela com as informações solicitadas quanto ao conteúdo dos poemas

Conteúdo	“Descalça vai para a fonte”	“Verdes são os campos”
Tema		
Destinatário(s)		
Atributo físico destacado		
Cor destacada e sua simbologia		
Efeito no sujeito poético		
Recursos expressivos presentes		

2. Preenche com dados relativos à forma

Forma	“Descalça vai para a fonte”	“Verdes são os campos”
Classificação estrófica do <i>Mote</i>		
Classificação estrófica das <i>Volts</i>		
Esquema rimático e Tipo de rima (<i>Mote</i> e 1ª <i>Volta</i>)		
Divisão em sílabas métricas (1ª verso, 1ª <i>Volta</i>)		
Classificação da composição poética		

Bom trabalho!!!

Márcia Pitães (Professora Estagiária)

Fundamentação Teórica

De todos os domínios, a leitura, a interpretação e a análise ocupam um grande destaque na aula de português, com preferência por textos literários.

É a partir do momento em que o leitor se apropria da informação básica do texto que ficará apto a elaborar a sua própria representação individual que se distinguirá de qualquer outra, porque informada pelo seu próprio conhecimento do mundo - a construção de um modelo interpretativo, um modelo situacional. (Costa, 1992:76)

Desta forma, é necessário apresentar o texto literário como objeto de conhecimento e forma de saber, de aprender e de aprender a imitar, i. é., para fruir e avaliar a obra de determinado autor, é necessário conhecer as técnicas usadas, podendo ser o melhor caminho para o seu esclarecimento.

O processo de leitura divide-se em uma sequência de fases. A primeira consiste na compreensão, quando o reconhecimento das palavras, da apreensão do sentido da frase ou do texto, a interpretação da mensagem. A fase seguinte é a retenção, em que a atribuição de um significado pessoal à mensagem, e, por último, a restituição ou aplicação dos elementos recolhidos nos textos. O ato de ler é um processo cognitivo de construção de sentido, ao exercitar a leitura, estamos perante um processo de compreensão, interativo e que pressupõe a inferência. Também, são importantes a imaginação a sensibilidade e a reflexão. Não devemos descuidar o conhecimento prévio e a experiência do leitor.

“Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado de um texto” (Sim-Sim, 2007, p.7)

Para que os alunos se tornem bons leitores é necessário que o docente converse antecipadamente sobre o tema do texto que irão ler e desenvolver intencionalmente e explicitamente o seu campo lexical. A evolução de capacidades metacognitivas, visa conseguir mais facilmente transferir conteúdos apreendidos para momentos de novas leituras e c permite a automonitorização da compreensão. Sim-Sim (2007), refere que, para obter um bom nível de compreensão da leitura, há quatro fatores que combinam e, conseqüentemente, influenciam na leitura de textos: a eficácia no reconhecimento de palavras, o conhecimento linguístico, a experiência individual de leitura e a experiência e conhecimento do mundo.

Como constatamos, os domínios da Leitura e Educação Literária não podem ser observados como estanques e isolados. Cabe ao professor, sem esquecer que trabalha sempre em prol da língua-leitura, procurar apostar numa leitura fruitiva e no manuseamento criativo da

língua. Ensinar literatura é uma tarefa de extrema responsabilidade, o docente deve manusear corretamente o vínculo língua-literatura, ainda que indiretamente, os discentes percebam e aprendam, não só o que é útil, mas como é belo, as humanidades.

a língua apresenta uma espessura que se confunde com a formação do próprio aluno como indivíduo e como cidadão, o que deixa aos professores de Português uma responsabilidade redobrada no que respeita à forma como programam e lidam com a sua matéria de ensino. (Bernardes & Mateus, 2013, p.33)

Por um lado, também é importante que os discentes tenham a percepção do contexto histórico-cultural, para que não coloquem em causa a compreensão da linguagem de um texto, mobilizando o conhecimento sobre o tempo histórico ou o espaço social de que o texto provém, para que se torne mais clara no que diz respeito aos objetivos e mais densa em termos de conteúdos.

Ao longo deste relatório, já mencionei os processos de leitura, de Giasson, como aspetos necessários para abordar um texto, com o desenvolvimento de atividades cognitivas durante a leitura. Os Microprocessos são orientados para compreender uma informação contida numa frase, i. é., o leitor deve reter e selecionar os elementos mais significativos e importantes. Primeiramente, os alunos devem realizar *o reconhecimento de palavras desconhecidas*, de forma a adquirir sentido aquando da leitura. Descodificar vai permitir ao leitor identificar com autonomia e reconhecer a posterior e identificá-la em outras leituras. É neste sentido que a descodificação é a intermediária no reconhecimento de palavras ou é o fim a atingir e a descodificação um meio a alcançar.

Os alunos/leitores podem identificar uma palavra através da sintaxe já adquirida pelo seu sentido e por ilustrações. Logo, é necessário ensinar como se utiliza o contexto e a descodificação para que mais tarde, haja um reconhecimento imediato e automaticamente.

A segunda, *a leitura de grupos de palavras*, consiste em identificar na frase os seus elementos de ligação entre si, pelo seu sentido e que formam uma subunidade, permitindo uma leitura fluida e sem esforço. Mesmo que as compreenda individualmente, tem que ser organizada a informação para obter o sentido global da frase, sendo necessário uma participação ativa do leitor. A *microseleção*, permite ao o leitor decidir que informação deve reter numa frase. Os microprocessos são naturalmente complementados por outros processos a outros níveis do texto.

É fundamental o conhecimento de vocabulário, bem como o domínio de estruturas gramaticais, estratégias de leitura para se poder usufruir do prazer de ler um texto literário em

todas as suas dimensões, mobilizando todos os conhecimentos adquiridos. Como nos diz Ferraz (2007, p.28), há saberes e saber-fazer, em interligação, saber-ser e saber tornar-se a exigirem outras aprendizagens.

III - CONCLUSÃO

O Estágio Profissional contribuiu para a minha formação, acima de tudo, pela aplicação do Projeto. As turmas que me foram atribuídas para a realização das minhas intervenções tinham vindo de dois anos atípicos em que o ensino foi realizado à distância. Deste modo, a planificação das minhas intervenções foi feita com o intuito de recuperar e consolidar as aprendizagens dos anos letivos anteriores.

No que concerne aos domínios referentes ao Ensino do Português, podemos dizer que todos foram trabalhados e que as atividades foram concebidas e trabalhadas de forma diferenciada ao longo das minhas planificações, como também aconteceu com os materiais utilizados. Fui reunindo um conjunto de constatações, no decorrer da execução das intervenções, que levaram a algumas alterações a fim de melhorar e criar estratégias, para obter o sucesso desejável.

As atividades do domínio da escrita foram realizadas em sala de aula e, por vezes, como proposta para trabalho de casa, devido a não conseguir realizá-las no tempo previsto para a sua execução, por se dedicar muito tempo aos domínios da oralidade, da leitura, da educação literária ou da gramática.

Contudo, concluo que as atividades de escrita só serão viáveis se os alunos tiverem tempo suficiente para cumprirem todos os objetivos propostos no processo da escrita. Como constatei que a escrita em sala de aula deve ser trabalhada através da orientação e verificação do seu processo de realização para que os alunos se sintam mais seguros, foram feitos alguns exercícios de exemplificação com orientação e correção das dificuldades apresentadas pelos alunos. No entanto, tenho consciência de que, sem descurar colmatar as dificuldades nos domínios da leitura, da educação literária, da gramática, o principal foco da dificuldade dos alunos é a escrita, o trazer para o papel as ideias de forma coesa e coerente. No entanto, os alunos precisam de tomar consciência da utilidade dos textos literários em estudo já que estes são a ferramenta indispensável para o seu desenvolvimento.

O relatório é uma pequena amostra, que traduz alguns momentos das minhas intervenções, em que fui aperfeiçoando os meus métodos de ensinar, acatando todas as orientações dadas pelo orientador da Universidade, aquando das minhas intervenções supervisionadas, e pelo orientador da Escola, em todas as intervenções. Neste sentido, o Estágio Profissional representa um esforço, que realizado, contribuiu não só para o desenvolvimento das

aprendizagens dos alunos, como também para o meu desenvolvimento profissional como futura professora.

Assim, considero que todos os objetivos foram cumpridos e atingidos com o apoio do supervisor, do orientador cooperante e dos alunos. Saliento que todos os erros cometidos ao longo das minhas intervenções contribuíram para que, num futuro próximo, melhore a minha forma de ensinar Português. Afinal, é com os erros que aprendemos e é através deles que conseguimos ser ainda melhores. Por isso, é importante por vezes errar, para que no futuro sejamos ainda melhores.

Em suma, cumpri e realizei tudo o que propus e, realizando o melhor possível e dando o meu melhor. Sempre.

As palavras de Coménio, na sua *Didactica Magna* (trad. de Joaquim Ferreira Gomes, 1996: 2):

um método universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto, sem que docentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda

“Ensinar tudo a todos” representa ser o princípio teórico que orienta uma aula, em que devemos tentar praticar com mais qualidade do que com quantidade. Só assim, é possível obter os resultados desejados e mais interessantes, tanto para o docente, no ensino dos conteúdos, e para os alunos, no entendimento dos mesmos, atingindo-se a harmonia necessária, com a participação de todos em sala de aula, tendo como finalidade a escola perfeita.

Ser professor não é uma mera profissão. Ser professor é ensinar, é aprender, é formar, é educar, é apoiar, é comunicar, mas acima de tudo é a marca que fica em cada aluno que se cruza no seu caminho. “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” Atoine de Saint-Exupery.

Ser professor é saber-estar e preocupar-se civicamente, seguindo uma conduta baseada no respeito mútuo, na integridade, na cooperação, na colaboração e na partilha.

Ser professor é construir o futuro formando cada um passo a passo, degrau a degrau.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar e Silva, V. (1998-1999). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica* 13-14, 23-31.
- Alamargot, L.; Chanquoy, D. (2001). *Through the Models of Writing*. Kluwer: Academic Publishers.
- Amor, E. (1995). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia* (5.ªed.) Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (2011). *Learning to Teach*. New York: The McGraw-Hill.
- Barbeiro, L. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Bernardes, J. A. C.; Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M.R. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, J.A.B. (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, M. (1992). *Leitura: conhecimento linguístico e compreensão*. In *Para a Didática do Português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri. 75-117.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editora Caminho.
- Giansson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto- Edições ASA

Kroll, B. (1981). "Developmental relationships between speaking-writing". In B. Kroll e R. Vann (eds.), *Exploring speaking-writing relationships: connections and contrasts*. Urbana, Illinois: N.C.T.E., pp.32-54.

Marques, Carla; Neves, Ana Paula; (2021) *A Par e Passo. ASA. / Aula digital*.

Ministério da Educação (2014). *Programa e Metas Curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais do 3º Ciclo do Ensino Básico: 7.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2014). *Programa e Metas Curriculares do ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário: 10º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Saramago, J. (1998). *Cadernos de Lanzarote- Diário V*. Lisboa: Editorial Caminho.

Silva, Pedro; Cardoso, Elsa; Nunes, Susana Ribeiro (2021) *Letras em dia 10* Porto: Porto Editora.

Silva, S.L.A.M. (1986). *Iniciação à comunicação oral e escrita*. Lisboa: Editorial Presença.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Vilela, G., Duarte, I. M. & Figueiredo, O. (1995). *Metodologia do Ensino do Português*. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 227-261). Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Anexo I: Atividade de Gramática (30 de março)

Proposta de Atividade

A. Conjugar os verbos no Futuro

Aumentei-lhe

Tiraste-me

Eu	Eu
Tu	Tu
Ele/ela	Ele/ela
Nós	Nós
Vós	Vós
Eles/elas	Eles/elas

B. Indica a classe e a subclasse das palavras sublinhadas nas frases.

1- Se eu tivesse um filho varão, não haveria problemas.

2- Os deuses deram-me três filhas que são o meu maior tesouro.

3- O Rei quer que as filhas o adorem.

4- O Bobo intervinha na vida da corte

5- O Príncipe Felizardo queria saber se a princesa o amava.

6- O Rei pediu ao Bobo que cantasse.

C. Indica a função sintática das orações sublinhadas nas frases.

1- Amarílis disse que me quer mais do que ao sol.

2- Estais a querer dizer que me quereis mais que ao sol.

3- Pedi-me para morrer por vós.

4- O Rei perguntou à filha se estaria louca.

D. Passa as seguintes frases para discurso direto ou indireto:

1- (Rei) “Não sabes o que dizes, Bobo!”

2- (Rei) “Estás a chamar-me ignorante?”

3- (Bobo) “Perdoa-me, senhor, mas isso são tolices...”

4- Hortência: “Vai tocar o teu alaúde, que a conversa não é contigo...”

5- Amarilis pediu ao Bobo que a fizesse rir à gargalhada.

6- Reginaldo disse a Violeta que a desculpasse, mas o que ali o levava era urgente.

Queria saber se o Rei já tinha consentido no casamento deles.

E. Texto Lacunar- Apresentação de uma opinião

As _____ pelas pessoas : ignoraram a menina, evitam-na, reagem mal à sua presença. _____ com a rejeição por parte das pessoas, a mais correta e é _____ . _____, é errado não aceitar pessoas são diferentes. _____ a tristeza da menina e pensar que não a aceitavam como era.	atitudes manifestadas No meu ponto de vista incompreensível por se sentir diferente porque foram as seguintes É notória Não concordo não é
---	--

Anexo II: Poema de um(a) aluno(a) (18 de maio)

Poema "Ser Professor"

Ser professor é ser sábio e culto!
É mesmo assim aprender todos os dias.
É ter um peso, uma responsabilidade,
De dar aos alunos a sabedoria para o resto das suas vidas!

É ter de lidar com as opiniões
De ser desrespeitado e magoado
Mesmo que tudo o que fazes
Seja para o nosso bem!

É todos os dias chegar a casa
É nunca parar de trabalhar, de pensar
Para no dia seguinte
Os seus alunos o admirem.

É estar presente em várias memórias
Por o resto de muitas vidas
Com grande carinho e admiração.
É ser a pessoa que lhes transmite
Todos os grandes ensinamentos
Do fundo do coração.

Braga, 18 de maio, 2022

Anexo III: Excertos de outros Poemas de alunos(as) (18 de maio)

Poema “Ser Professor é....”

Ser professor não é só ensinar,
mas também levar a respeitar.
É seguir uma jornada com pessoas
que poderemos um dia ouvir falar.

Ser professor é ser um segundo pai
que nos ensina e atura
até à hora que sai
e como qualquer pessoa também se satura.

É ser uma pessoa sábia
com muito conhecimento para dar
voa pelo conhecimento como uma águia
e não perde a vontade de ensinar.

É fascinar
É saber encantar as frases
É gostar de ensinar
De saber mais do que o que a ciência sabe

É saber gritar
É saber pensar
Ser professor é ensinar para o futuro melhorar!

Pessoas do futuro, obrigado dirão,
pois estas se aperceberão
do que o “velho” sabichão ensinou tudo aquilo
para não viver a vida em vão!

Ensinar os outros
A sonhar
Sabendo que o sonho
poderá acabar!

Poema “É urgente...”

É urgente acabar com os sofrimentos,
com os maus momentos e pensamento.
É urgente o amor,
e não o rancor.

É urgente a amizade,
e com ela a fieldade.
A amizade entre pessoas,
com apenas coisas boas.

É urgente o que se passa no mundo
O mundo parece um poço sem fundo.

Na Ucrânia muitos morrem com uma explosão
sem vida e sonhos acabar.
E a vida para aproveitar
e isto para mim é uma decepção.

É urgente a paz
É urgente ser capaz.

É urgente lutar,
para ninguém sofrer
e podermos conseguir
paz a sobrar.

Não ter medo de ajudar
não ter medo de incentivar
e nunca ter medo de amar.

É urgente ajudar o ambiente.
É urgente sentir o que ele sente!

A Natureza é o nosso pulmão,
e merece ter um grande lugar no nosso coração!
Os animais e plantas têm sentimentos,
e não merecem sofrimentos!

Coitados dos ucranianos
que desgraça está a acontecer
obrigados a migrar
não têm escolha a fazer.

Para com as desgraças acabar
Todos têm de se juntar
para um bom mundo formar.

Anexo IV: Introdução à obra “Farsa de Inês Pereira” de Gil Vicente (27 de janeiro)



Video

Quem?

Texto A

Conhecem-se poucos dados rigorosos sobre a pessoa de Gil Vicente. E isso pode querer dizer, desde logo, que o escritor não gozou, em vida, de grandes privilégios, no plano social e económico.

6 Não foi, pelo menos, de condição nobre e, ao contrário do que possa pensar-se, a sua influência no âmbito da Corte esteve sempre limitada pelo seu estatuto de artista/trovador. A sua principal missão encontrava-se razoavelmente definida, consistindo em assinalar os acontecimentos festivos do Reino (nascimentos e casamentos de príncipes, entradas régias, etc.), entrelaçando-os, muitas vezes, com as principais solenidades do calendário litúrgico, como o Natal e a Páscoa. [...]

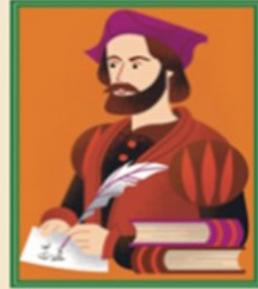
15 Mesmo considerando a relativa escassez de elementos que possuímos acerca do impacto de Gil Vicente no seu próprio tempo, torna-se fácil concluir que este não condiz com a ideia de grandeza que hoje lhe associamos. [...]

Só com o Romantismo [século XIX] viria a sentir-se a necessidade de fazer avultar o rosto e a identidade de Gil Vicente. [...]

20 Impunha-se a «construção» de uma figura portadora de vida pessoal. Esse trabalho reconstrutivo foi-se a pouco e pouco fixando em torno de alguns dados: o nascimento, por volta de 1465, a condição plebeia e a vinda para a Corte, ainda no tempo de D. João II, onde teria começado por desempenhar a profissão de ourives, chegando a ser dado como

25 «autor» da emblemática custódia de Belém, feita com o primeiro ouro vindo do Oriente. Separadamente ou em conjugação com estes elementos chegou também a defender-se, com base numa menção que figura num documento quinhentista, que Gil Vicente teria sido «Mestre de Retórica» de D. Manuel: o que pode simplesmente querer dizer que se ocuparia de tudo o que dissesse respeito ao cerimonial que envolvia a pessoa do Rei.

30 Ora, se as datas envolvidas – até pelo seu carácter aproximativo – não têm suscitado controvérsia especial, quase tudo o resto suscita grandes dúvidas.



Gil Vicente

BERNARDES, José Augusto Cardoso, 2008. *Gil Vicente*. Lisboa: Edições 70 (pp. 15-20)

VI

VII

VIII

IX

X

XI

Anexo V: Continuação de textos introdutórios à obra “Farsa de Inês Pereira” de Gil Vicente (27 de janeiro)

Contextualizar



PÁGINA 104

VÍDEO

EXERCÍCIO PRÁTICO

✓

SOLUÇÕES

O Quê?

Texto B

Gil Vicente é, indubitavelmente, o autor mais importante da primeira metade do século XVI, tanto pelo número de peças (mais de meia centena) como pela variedade qualitativa de algumas, como ainda por não refletir o universo mental do homem português deste século [...] a luta entre o bem e o mal morais, as virtudes medievais e os vícios (intencional) medievais do dinheiro, da glória pouco necessariamente nascida da riqueza permitida pelo comércio, o combate entre a puerca crueldade da alma, o fi de caráter que arrisca a sua vida por Cristo, e as tentações prosaicas do quotidiano, o casamento por interesse, as alianças, as procurações e conjugações consuetas, os felizes golpes simulando-se a falsamente a riqueza que não possuem, a união e a infidelidade, a avareza, o garbo desonesto de diabólos, Luís Francisco Rebelo, exagerando o realismo de Gil Vicente, mas não faltando à verdade, declara que, «se por estatística hipótese, toda a documentação relativa à sociedade portuguesa de Quêcentos se perdesse, e apenas a obra vicentina escapasse ao cataclismo, de nada mais característico para saber como eram e como viviam os nomes antepassados de estirpe» [...]

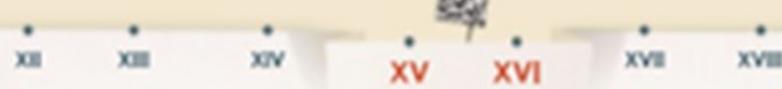
Com obra teatral produzida entre 1510 (Auto de visitações) e 1528 (Farsa de engano), Gil Vicente é autor de cerca de meia centena de peças, dadas à estampa em Copilago de todas as obras de Gil Vicente, de 1910, publicada pelas Elhas Luís e Paula Vicente [...] Na Copilago, a obra de Gil Vicente é dividida em «obras de devoção», «comédias», «tragedias» e «farsas», substituindo, de certo modo, a tripla divisão da sua obra, apontada no prólogo a Dom Duarte (de 1510), quando Gil Vicente tinha já 30 anos de prática dramática, em «comédias», «comédias» e «farsas». Trata-se de distícos literários da época e não devem ser absolutizados.

Em geral, as obras de devoção versam sobre temas religiosos ou litúrgicos; as comédias exploram personagens ou situações teatras, cômicas; a tragédia aborda o cômico a acontecimentos sociais ou moralmente reflexos e, finalmente, a farsa consistiria em comédias de natureza popular com diálogos rudes, jogos, burlescos, ou, como refere Duarte Ino Cruz, com «questões e personagens da época» [...]

ICEL, Miguel, 2011, «Introdução», in: Obras Completas do Cultor Português Clássico de José Estácio de Sá e Carlos Patreão, Volume 7 - Primeira obra de Apresentação, Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 8 e 9.

X Considerando a informação dos textos A e B, preencha, no seu caderno, o quadro que se segue.

Gil Vicente	Dois significados		_____ / _____
	Obra	Tema	_____ / _____
		Gênero	_____ / _____



119

Anexo VI: Continuação de textos introdutórios à obra “Farsa de Inês Pereira” de Gil Vicente (27 de janeiro)

3 Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira* Contextualizar

Quando?
Onde?

Texto C

Gil Vicente foi testemunha e participante do período de ouro da história e da cultura portuguesas, dos Descobrimentos e da construção do Estado moderno nacional por D. João II e D. Manuel, a quem serviu, não só como um observador dos acontecimentos relevantes, quanto das evoluções paradigmáticas ao nível das mentalidades entre vividas em Portugal, promovendo fortes desigualdades sociais. Neste sentido, não é de admirar que, à imagem da sua mal atendida de dramaturgo ou de escritor, ou de ambas, a identidade cultural do ebreu deste autor seja tocada de uma multiplicidade de contribuições, de insinuações diversas, de visões cristificas e religiosas do mundo aristocrático (medieval e renascentista), na qual a crueldade e a violência absolutas se tornam expostivas. (...)

De outra modo, Gil Vicente, como autor, foi produto de um tempo fértil da história de Portugal nascida, provavelmente, em 1482, durante o reinado de D. Afonso V e a sua vida atravessou os reinados de D. João II e D. Manuel I e mesmo durante o reinado de D. João III, ou seja, viveu no tempo mais fértil da história de Portugal, sobretudo no longo reinado anterior ao estabelecimento do Tribunal do Santo Ofício (1584), quando o centralismo estatal de D. João II e o centralismo de D. Manuel I sustentaram a diversidade cultural da Igreja Católica, libertada e norte a novas experiências estéticas e a novas formas de espiritualidade, permitida, com alguma liberalidade, o uso da sátira como meio de denúncia das desigualdades sociais, das tentativas e iniquidades do Estado e das irregularidades reinantes no seio da Igreja.

IGAL, Miguel Ângelo, (coordenação), Os Clássicos da Literatura Portuguesa (edição de José Augusto Mendes e Carlos Teixeira, António - Antologia de obras de dramaturgia, Lisboa: Centro de Estudos IGAL, 2018

Texto D



3 Partindo do leiaute do texto C e da visualização do excerto do documentário *Grandes Livros* dedicado a Gil Vicente (texto D), justifica a afirmação sublinhada no texto C.

Anexo VII: Continuação de textos introdutórios à obra “Farsa de Inês Pereira” de Gil Vicente (27 de janeiro)

Contextualizar

Farsa de Inês Pereira

PRECOR
+ ALIAR

Texto E

A condição de «artista do corte» é, sem dúvida, a que melhor se adequa à figura de Gil Vicente. Isso significa essencialmente que o escritor desenvolveu a sua arte tendo em vista o público cortesão, vivendo nos palácios, acompanhando o rei nas suas deslocações, procurando corresponder aos seus gostos e expectativas, sinalizando os principais acontecimentos que pautavam a vida cortesanesca, recorrendo as festividades do calendário ou as celebrações que envolviam a família real. [...]

O estatuto de «artista de corte», porém, não implica apenas uma apreciação restritiva, envolvendo uma situação de dependência absoluta, no plano doutrinário e estético. Em boa verdade, a corte constitui um corpo social especialmente heterogêneo e conflitivo; deve-se ter em conta, de igual modo, que, embora vinculado ao ponto de vista do rei, Gil Vicente assume a função de «revelador» de realidades escondidas, afrontando, assim, com toda a certeza, um sem-número de conveniências instaladas. É de supor que essa mesma circunstância possa ter-lhe valido

animosidades consideráveis. [...]

Estamos, sem dúvida nenhuma, perante um artista comprometido e clarividente, a quem não falta nem o contacto com as letras nem a experiência desenganada da vida. No seu todo, a obra em apreço assume, por isso, o estatuto de «pregação», destinada a todo o Reino de Portugal. [...] A sua defesa intransigente da ordem estabelecida constitui, no

Portugal de Quinhentos, um evidente protesto contra os tempos novos, sentidos como ameaça desordenadora e descaracterizante.

CAETANI, João In-CARDOSO, Elsa, e SILVA, Pedro, 2014. *Hábitos – Literatura Portuguesa 11.º ano*. Porto: Porto Editora (p. 80)



Estamos, sem dúvida nenhuma, perante um artista comprometido e clarividente, a quem não falta nem o contacto com as letras nem a experiência desenganada da vida. No seu todo, a obra em apreço assume, por isso, o estatuto de «pregação», destinada a todo o Reino de Portugal. [...] A sua defesa intransigente da ordem estabelecida constitui, no Portugal de Quinhentos, um evidente protesto contra os tempos novos, sentidos como ameaça desordenadora e descaracterizante.

BERNARDES, José Augusto Canôco, 2008. *Gil Vicente. Língua: Edição 10* (pp. 39-40)

1. [atualizar/revistar](#)

3 Seleciona a afirmação que completa a frase, de acordo com o sentido do texto.

A obra de Gil Vicente reflete

(A) os conflitos sociais do Portugal quinhentista.

(B) a perspetiva crítica do monarca relativamente à organização social do Reino.

(C) a dependência ideológica do autor face à corte.

(D) uma visão conservadora da sociedade.

4 Recorda o estudo da obra de Gil Vicente que fizeste no 9.º ano e justifica a perspetiva segundo a qual constitui uma «pregação, destinada a todo o Reino de Portugal» (p. 23-24).

EXCLUSIVO PROFESSOR

Soluções

Anexo VIII: Exposição sobre um Tema – PowerPoint (03 de março)

LCT/15 em dia 10^o Exposição sobre um tema

- carácter demonstrativo da informação sobre uma área ou domínio da realidade, de forma fundamentada e objetiva.
- rigor e pertinência dos factos na justificação das ideias.

Porto Editora

LCT/15 em dia 10^o Exposição sobre um tema

Marcas de género

- Elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias)
- Concisão e objetividade
- Valor expressivo das formas linguísticas (deícticos, conectores...)

Porto Editora

LCT/15 em dia 10^o Exposição sobre um tema

Marcas de género

- Mobilização de informação significativa
- Encadeamento lógico dos tópicos tratados
- Relevância de aspetos paratextuais
- Carácter demonstrativo

Porto Editora

Anexo IX: Texto Lacunar- PowerPoint (03 de março)



TEXTO LACUNAR



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Através do Ermitão, personagem da *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente **pretende criticar** e denunciar a **imoralidade do clero na sociedade** de quinhentos.

De facto, na farsa vicentina, o dramaturgo critica diferentes tipos sociais, sendo que **a devassidão** e o **incumprimento do voto de castidade do clero** são denunciados pelo autor.

No início da peça, a imoralidade e promiscuidade dos religiosos são expostas com o **assédio físico por um clérigo** a Lianor Vaz.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Por sua vez, no final da farsa, esta **imoralidade está documentada** na fala do Ermitão em que declara o seu amor a Inês Pereira, mostrando **falta de pudor e respeito pelos votos** que **professara enquanto religioso**, terminando mesmo por marcar **um encontro amoroso** com a **personagem feminina**.

Em suma, na *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente recorre à **figura do clérigo** e do Ermitão para **criticar a imoralidade** e a **falta de idoneidade** desta classe social.

Anexo X: Exemplificação de um texto expositivo (24 de fevereiro)

Planificação da Exposição (Exemplificação)

Versos 972 a 1033, da *Farsa de Inês Pereira*

Numa breve **exposição**, com um mínimo de 120 e um máximo de 150 palavras, caracteriza o tipo vicentino representado por Pêro Marques e apresenta a intenção do dramaturgo ao retratar esse tipo social.

A tua exposição deve respeitar as seguintes orientações:

- Uma **INTRODUÇÃO** ao tema;
- Um **DESENVOLVIMENTO** em que apresentes a caracterização do tipo vicentino representado por Pêro Marques e a intenção crítica do dramaturgo;
- Uma **CONCLUSÃO** adequada ao desenvolvimento do tema.

Orientações:

Introdução

Através de Pêro Marques, personagem da *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente pretende ridicularizar os lavradores abastados.

Desenvolvimento

Caracterização do tipo vicentino representado por Pêro Marques e a intenção do dramaturgo. Exemplos: atitudes e linguagem de Pêro Marques

De facto, na farsa vicentina, o dramaturgo critica tipos sociais, como o representado por Pêro Marques, que é alvo de críticas pela sua ingenuidade e inocência, como se evidencia no início da peça. Após a intervenção da alcoviteira Lianor Vaz, a personagem dirige-se a casa de Inês Pereira para se apresentar. Porém, não só mostra não saber usar uma cadeira, pois senta-se de costas para a sua pretendente, como também lhe leva peras que depois não sabe onde pôs. A par das atitudes inadequadas, a personagem também é ridicularizada ao longo da peça pela sua linguagem simples e inocente, pois não tem alcance para a ironia e o desdém de Inês.

Conclusão

Resumo das principais características de Pêro Marques.

Em suma, na *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente utiliza Pêro Marques para criticar a extrema credulidade dos lavradores.

Anexo XI: Atividade sobre um texto expositivo (24 de fevereiro)

Proposta de Atividade

Num **texto expositivo**, com um mínimo de 120 e um máximo de 150 palavras, caracteriza o tipo vicentino representado pelo Ermitão e apresenta a interação do dramaturgo ao criar este tipo social.

A tua exposição deve respeitar as orientações seguintes:

- uma introdução ao tema;
- um desenvolvimento em que presentes a caracterização do tipo vicentino representado pelo Ermitão e a intenção crítica do dramaturgo ao retratar este tipo social
- uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.

Bom trabalho ☐

Márcia Pitães (Professora Estagiária)

Anexo XII: Poema “Descalça vai para a fonte” da obra *Rimas* de Luís Vaz de Camões (17 de março)

Conhecer A representação da amada



Educação Literária

Descalça vai para a fonte

Mote

*Descalça vai para a fonte
Leonor pela verdura;
vai fermosa e não segura.*

Voltas

Leva na cabeça o pote,
o testo¹ nas mãos de prata,
cinta de fina escarlata²,
sainho³ de chamalote⁴;
traz a vasquinha⁵ de cote⁶,
mais branca que a neve pura;
vai fermosa, e não segura.

Descobre a touca a garganta,
cabelos d'ouro o trançado;
fita de cor d'encarnado;
tão linda que o mundo espanta;
chove nela graça tanta
que dá graça à fermosura;
vai fermosa, e não segura.

CAMÕES, Luís de, 1994. *Rimas* (texto estabelecido, revisado e prefaciado por Álvaro I. da Costa Pimpão). Coimbra: Almedina (pp. 55-92)

1. testo: lampo;
2. escarlata: tecido de cor vermelha;
3. sainho: diminutivo de saio, peça de vestuário semelhante a uma camisa ou a um colete;
4. chamalote: tecido de lã de camelo ou de lã e seda;
5. vasquinha: saia com muitas pregas;
6. de cote: de uso quotidiano.



Anexo XIII: Poema “Verdes são os campos” da obra *Rimas* de Luís Vaz de Camões (17 de março)

Educação Literária

Verdes são os campos

Mote

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

Volts

5 Campo, que te estendes
com verdura bela;
ovelhas, que nela
vosso pasto tendes;
d'ervas vos mantendes
10 que traz o verão,
e eu das lembranças
do meu coração.

Gado, que pazeis,
co contentamento
15 vosso mantimento
não o entendeis:
isto que comeis
não são ervas, não:
são graças dos olhos
do meu coração.



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

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

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