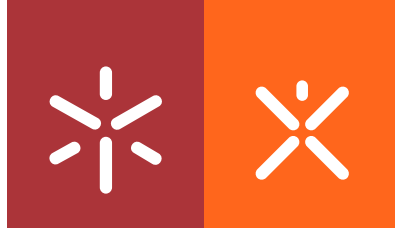




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Alexandra Carvalho da Silva

Os géneros textuais como fundamento do ensino do Português



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Alexandra Carvalho da Silva

Os géneros textuais como fundamento do ensino do Português

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
Prof. Doutor António Carvalho da Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND**

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

AGRADECIMENTOS

Nenhum caminho deve ser feito de forma solitária. O meu não o foi! Tive ao meu lado aqueles que mais sofreram com a minha ausência, aqueles que mais sobrecarregados ficaram com os meus afazeres, aqueles que, apesar de tudo, me incentivaram a não desistir.

Surge, portanto, a oportunidade de agradecer aos que são mais resilientes do que eu...

Em primeiro lugar, agradeço à professora Idalina Pereira, cuja experiência contribuiu para tornar a minha experiência tão mais enriquecedora.

Ao Prof. Doutor António Carvalho da Silva por todas recomendações e por toda a compreensão que demonstrou ao longo dos meses de orientação.

Por fim, um especial agradecimento ao meu marido que suprimiu as minhas ausências sem nunca mostrar cansaço ou desânimo e aos meus filhos que foram e serão sempre a minha motivação.

À minha colega Cristiana Silva, pela ajuda, apoio e companheirismos ao longo dos dois anos de frequência do mestrado.

À Carolina Pinto que me mostrou que as amizades surgem inesperadamente. Sem a Carolina o final desta etapa teria sido mais difícil.

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

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO FUNDAMENTO DO ENSINO DO PORTUGUÊS

RESUMO

O presente relatório surge como resultado da Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

O ensino do Português é uma etapa fundamental no desenvolvimento educacional dos alunos, uma vez que lhes proporciona habilidades linguísticas essenciais para uma comunicação e interação sociais efetivas.

Neste contexto, os géneros textuais desempenham um papel crucial, constituindo-se de estruturas comunicativas que se manifestam nas mais diversas formas de linguagem escrita e oral, permitindo aos estudantes compreender e produzir textos de acordo com as especificidades de cada contexto.

O principal objetivo deste relatório é explorar a importância dos géneros textuais como base sólida no ensino do Português, abrangendo os seus diferentes domínios. Através dessa abordagem pedagógica, almeja-se preparar os estudantes para comunicar de forma eficiente e competente em variadas situações, tornando-os cidadãos mais participativos e críticos na sociedade.

Desta forma, foram desenvolvidas estratégias de ensino adaptadas ao perfil dos alunos, que visaram promover a competência comunicativa dos mesmos. O uso de materiais autênticos, atividades práticas de escrita e comunicação oral, bem como a exploração de recursos multimodais, contribuíram para um ambiente de aprendizagem mais estimulante e efetivo.

O presente relatório está estruturado em dois momentos distintos: o Enquadramento Contextual e Teórico e o Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica.

Em suma, através de uma abordagem pedagógica focada na competência comunicativa, os estudantes foram preparados para enfrentar os desafios da vida quotidiana, contribuindo para o seu desenvolvimento académico e pessoal.

Palavras-chave: Domínios do Português; Géneros textuais; Habilidades linguísticas.

TEXTUAL GENRES AS THE BASIS FOR TEACHING PORTUGUESE

ABSTRACT

This report was elaborated as a result of the Supervised Teaching Practice, inserted in the Internship of the Master in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education.

The teaching of Portuguese is a fundamental step in the educational development of students, as it provides them with essential language skills for effective communication and social interaction.

In this context, textual genres play a crucial role, constituting communicative structures that manifest themselves in the most diverse forms of written and oral language, allowing students to understand and produce documents according to the specificities of each context.

The main purpose of this report is to explore the importance of textual genres as a solid foundation in the teaching of Portuguese, covering its different domains. Through this pedagogical approach, the aim is to prepare students to communicate efficiently and competently in various situations, making them more critical and active citizens in society.

Thus, teaching strategies were developed and adapted to the student's profile, which aimed to promote their communicative competence. The use of authentic materials, practical writing, and oral communication activities, as well as the exploration of multimodal resources, contributed to a more stimulating and effective learning environment.

This report is structured in two distinct sections: the Contextual and Theoretical Framework and the Development of the Pedagogical Intervention.

In short, through a pedagogical approach focused on communicative competence, students were prepared to face the challenges of everyday life, contributing to their academic and personal development.

Keywords: Domains of Portuguese; Language skills; Text genres.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	II
AGRADECIMENTOS	III
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	IX
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E TEÓRICO	4
1.1. Contextualização da Prática Pedagógica.....	4
1.2 Peculiaridades do Estágio	6
1.3 Caracterização das Turmas	8
1.2.1 Caracterização da turma do 7.º ano.....	9
1.2.2 Caracterização da turma do 11.º ano.....	12
1.3 Contextualização Teórica: O que se Ensina nas Aulas de Português?	14
1.3.1 Ensinar Português segundo as <i>Aprendizagens Essenciais</i>	15
CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	18
2.1. Processo de Intervenção no 7.º Ano – uma Visão Geral	18
2.1.1. Abordagem do domínio da leitura a partir de diferentes géneros textuais	21
2.1.2 Ensino da gramática através de diferentes géneros textuais.....	26
2.1.3 A comunicação oral através da variedade de textos	32
2.1.4 Exploração da escrita criativa através de múltiplos géneros textuais.....	36
2.2 Processo de Intervenção no 11.º Ano.....	43
2.2.1 Explorar o domínio da oralidade a partir da obra <i>Os Maias</i>	43
2.2.3 O papel da leitura na compreensão da obra <i>Os Maias</i>	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS.....	56
Anexo 1 Plano da Aula n.º 1, 7/12/2021	56

Anexo 2 <i>PowerPoint</i> para Motivação de Leitura	57
Anexo 3 Questionário Relativo à Obra <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i>	58
Anexo 4 Plano da Aula n.º 2, 9/12/2021	60
Anexo 5 Exercícios de Classificação de Orações	61
Anexo 6 Atividade de Consolidação de Leitura.....	63
Anexo 7 Plano da Aula n.º 5, 18/01/2022	65
Anexo 8 Exercícios de Caracterização das Personagens da Obra <i>História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i>	66
Anexo 9 Plano da Aula n.º 7 e 8, 21/01/2022	67
Anexo 10 Carta a Adolfo Casais Morais.....	68
Anexo 11 Oficina de Escrita - Texto Biográfico	70
Anexo 12 Notícia para Identificação das Conjunções Coordenativas.....	75
Anexo 13 Plano da Aula n.º 9 e 10, 24/02/2022	77
Anexo 14 Texto Biográfico de Miguel Torga	79
Anexo 15 Exercícios de Interpretação do Conto “Miura”	81
Anexo 16 <i>PowerPoint</i> Sobre o Texto de Opinião	83
Anexo 17 Oralidade - Debate Sobre as Touradas	85
Anexo 18 Plano da Aula n.º 22, 05/05/2022	86
Anexo 19 Intertextualidade com o Texto Dramático <i>Leandro, Rei da Helíria</i>	87
Anexo 20 Exercícios de Consolidação do Discurso Direto/Discurso Indireto	89
Anexo 21 <i>PowerPoint</i> Utilizado para a Introdução do Texto Lírico.....	90
Anexo 22 Oralidade – Ideias Principais da Curta Metragem.....	94
Anexo 23 Oficina de Escrita - Autorretrato	96

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Horário dos tempos letivos destinados à prática supervisionada.....	6
Figura 2 - Lista de alunos da turma do 7.º ano.....	10
Figura 3 - Lista de alunos da turma do 11.º ano.....	13
Figura 4 - Exercícios de divisão e classificação de orações.....	29

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da turma por géneros.....	11
Gráfico 2 - Distribuição dos alunos da turma do 11.º ano por géneros	12

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, surge como um documento reflexivo do caminho percorrido ao longo de um ano letivo.

O período de supervisão pedagógica é uma etapa em que o professor-estagiário vivencia a prática da sala de aula, sob a supervisão de um professor mais experiente. Durante esse tempo, é esperado que o formando adquira conhecimentos, habilidades e competências relacionadas com as exigências da profissão docente. O desenvolvimento de projetos curriculares, a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de planificações, considerando as variáveis da prática e a implementação de estratégias adequadas e diferenciadas, devem adequar-se ao contexto educativo em questão e às características e necessidades dos alunos.

No final da prática pedagógica supervisionada, é realizada uma reflexão e avaliação de todo o progresso realizado ao longo do período de estágio. Essa etapa de reflexão e de avaliação crítica das intervenções próprias e das observadas visa promover uma análise das ações realizadas durante o estágio, considerando não só os resultados alcançados, bem como as dificuldades enfrentadas, as estratégias utilizadas e os desafios encontrados.

Neste contexto, o período mencionado desempenha um papel fundamental no processo de formação de futuros profissionais docentes, ao proporcionar a oportunidade de interação e a partilha de experiências com os diversos intervenientes do processo educativo, como crianças, adultos, particularmente professores, comunidade escolar e famílias. Essa interação amplia a visão e a compreensão dos estagiários sobre a relação entre teoria e prática, permitindo uma perceção mais abrangente e aprofundada do aprendido durante a formação académica.

O objetivo da prática de ensino supervisionada é, pois, possibilitar aos futuros professores uma experiência concreta e significativa da realidade educacional, preparando-os para os desafios e responsabilidades da profissão. Como referem Alarcão, Leitão & Roldão (2009, p. 2), a prática pedagógica supervisionada é o “momento privilegiado e insubstituível, de aprendizagem, da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, [...] na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a realidade”.

Assim, este relatório apresenta um estudo abrangente sobre as aulas de Português, abordando os documentos orientadores, os conteúdos ensinados, os géneros textuais abordados e os domínios do ensino do Português.

O presente relatório estrutura-se de forma coesa e lógica, compreendendo dois capítulos principais que fornecem uma visão completa da Prática de Ensino Supervisionada na disciplina de Português.

O Capítulo I — Enquadramento Contextual e Teórico — desempenha um papel fundamental ao estabelecer as bases indispensáveis para o desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada na disciplina de Português. Mediante uma cuidadosa organização, são apresentadas informações essenciais que contextualizam a intervenção pedagógica e delimitam os seus objetivos.

Assim sendo, o capítulo inicia-se com uma introdução que situa o leitor no contexto do estágio pedagógico. Essa introdução é de suma importância para que se compreenda a relevância da experiência educativa em questão e a razão da sua realização. Neste ponto, destacam-se os objetivos da prática, delineando os propósitos que norteiam as ações pedagógicas.

A seguir, prosseguimos com a caracterização do Agrupamento escolar onde o estágio foi implementado. Nesta etapa, fornecemos um panorama detalhado do ambiente educacional no qual as atividades ocorreram.

Outro ponto crucial desse capítulo é a caracterização das turmas. A descrição do perfil dos alunos visa oferecer informações sobre os estudantes envolvidos, permitindo uma abordagem pedagógica mais personalizada e adequada às suas necessidades específicas.

Por fim, a referência aos documentos orientadores do ensino do Português encerra este capítulo, sublinhando a importância de adaptar os métodos educacionais diante das mudanças sociais, tecnológicas e digitais recentes. Estes documentos, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE), delimitam um currículo mais flexível e abrangente, promovendo competências transversais fundamentais. Dessa forma, o texto ressalta a necessidade de uma abordagem holística e complementar para preparar os alunos para os desafios da sociedade atual.

Em suma, o Capítulo I é essencial para o entendimento da prática de ensino supervisionada. Através de uma introdução esclarecedora, da caracterização do agrupamento e das turmas envolvidas, e da referência aos documentos orientadores do ensino do Português, o que fornece uma base sólida que permite compreender o contexto, os objetivos e a estrutura que orienta toda a investigação ou experiência pedagógica apresentada no trabalho.

No Capítulo II, intitulado Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica, o foco é voltado para a apresentação detalhada das estratégias e atividades realizadas durante a observação e prática docente. O planeamento pedagógico é meticolosamente descrito e explicado, abrangendo a seleção de géneros

textuais trabalhados e a sua ligação com os domínios do ensino da língua portuguesa. As metodologias e as estratégias de ensino adotadas são expostas, proporcionando uma compreensão de como o conhecimento foi compartilhado e as habilidades dos alunos foram desenvolvidas.

Por fim, as Considerações Finais concluem o Relatório com uma apresentação dos resultados obtidos e das reflexões pedagógicas. Os resultados da Prática de Ensino Supervisionada são expostos, demonstrando os avanços e as dificuldades enfrentadas pelos alunos. A reflexão pedagógica analisa as estratégias empregues e o alinhamento com os documentos orientadores. Além disso, sintetizam ainda as principais conclusões obtidas, apresentando sugestões para aprimorar futuras intervenções pedagógicas na disciplina de Português.

Em síntese, a estrutura tríplex do Relatório assegura que todas as etapas da Prática Pedagógica sejam abordadas de maneira consistente, proporcionando uma visão holística e aprofundada do processo educativo. A coerência e a ordenação lógica dos capítulos garantem que as componentes obrigatórias estejam integralmente integradas, oferecendo um relato abrangente e fundamentado da experiência pedagógica realizada.

Capítulo I – Enquadramento Contextual e teórico

Durante o estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, a professora estagiária fez parte da equipa educativa de um Agrupamento de Escolas localizado no concelho de Braga. O agrupamento é composto por várias escolas que abrangem diferentes níveis de ensino, desde o 1.º Ciclo até ao Ensino Secundário.

A Escola proporciona uma educação de qualidade a todos os alunos, promovendo o seu desenvolvimento escolar, social e pessoal. Procura criar um ambiente inclusivo e estimulante, em que os estudantes possam crescer e aprender significativamente. No que diz respeito ao 3.º Ciclo do ensino básico, é importante destacar as suas características específicas, em particular que possui uma equipa de professores comprometidos e qualificados, que trabalham em colaboração para garantir um ambiente propício à aprendizagem dos alunos.

Ao longo do estágio, e o restante núcleo integrou diferentes grupos de alunos, tanto no 3.º Ciclo do ensino básico quanto no Ensino Secundário. Cada grupo de alunos apresentava características e necessidades individuais, o que exigiu uma abordagem pedagógica personalizada. A estagiária e o restante núcleo pedagógico trabalhou em estreita colaboração para desenvolver e implementar estratégias de ensino adequadas a cada grupo, promovendo o sucesso escolar e o crescimento pessoal dos alunos.

1.1. Contextualização da Prática Pedagógica

A prática pedagógica decorreu num Agrupamento de Escolas (AE) situado na zona ocidental da cidade de Braga. Requalificada no ano letivo de 2020/2021, a sede do agrupamento abarca sete estabelecimentos de ensino, cuja localização tão antagónica origina uma população estudantil com características peculiares.

A confluência de elementos citadinos com outros mais rurais torna o agrupamento diversificado.

A mistura de paisagens urbanas e rurais cria uma atmosfera única, onde a densidade populacional e a agitação da cidade se entrelaçam com a tranquilidade e a natureza do campo. Isso resulta numa comunidade com uma ampla gama de experiências disponíveis. Essa fusão de elementos cria um agrupamento rico em oportunidades e complexidades, refletindo a diversidade da sociedade moderna.

Com um total de 1446 alunos, 376 do 3.º Ciclo e 205 do Ensino Secundário, o agrupamento integra alunos vindos de famílias carenciadas, ocasionando a atribuição de 499 apoios de ASE (Ação

Social Escolar), o correspondente a 31% de toda a comunidade estudantil pertencente ao AE. Sublinhe-se que os princípios do AE são: integrar todos os alunos e possibilitar uma aprendizagem que vai ultrapassar o contexto escolar; uma escola acessível e disponível a todos.

A distinção do agrupamento também se faz sentir na integração de alunos provenientes de contextos familiares mais desfavorecidos. É visível o esforço do agrupamento na constante integração das diversas etnias, o que “exige um trabalho e um esforço redobrado de toda a comunidade escolar no sentido de incluir, de forma positiva”, tal como é referido no *Projeto Educativo da Escola* (2021, p. 3).

Particularmente, sessenta e nove alunos de etnia cigana estão distribuídos pelos sete estabelecimentos constituintes do AE, sendo o sexo masculino que percentualmente predomina. A distribuição da etnia cigana no 3.º Ciclo faz-se igualmente, sendo cinco elementos masculinos e cinco elementos femininos, ao passo que, no Ensino Secundário, apenas uma aluna dessa etnia frequenta este grau de escolaridade.

. Relativamente à integração de alunos de diferentes nacionalidades, eles representam uma parte muito significativa dos estudantes do agrupamento, tendo existido um acréscimo com a chegada de refugiados ucranianos. Através dos dados fornecidos pelo agrupamento, no ano letivo de 2020/2021, em todo o AE existiam 234 alunos estrangeiros, de 28 nacionalidades, dos cinco continentes, dos quais 10% não falam Português e, desses, 18 têm o estatuto de refugiados.

Se a multiculturalidade acarreta vantagens, no que diz respeito à troca de saberes e de cultura, também é verdade que a aquisição das aprendizagens e competências exige um maior rigor na escolha das estratégias e metodologias a adotar. Dessa forma, considerando o elevado número de alunos não falantes da Língua Portuguesa, implementaram-se aulas de Português Língua Não Materna (PLNM) e procedeu-se à criação de materiais, estratégias e documentos orientadores do ensino do PLNM.

Atualmente, o agrupamento apresenta uma oferta educativa muito diversificada, com a possibilidade de integração de alunos cegos ou de baixa visão, com a especialização da literacia Braille, apoiada por professores de educação especial. Destaca-se, ainda, o ensino artístico especializado na música e na dança, uma forma de conjugar o ensino regular com o ensino destas vertentes artísticas. No ano letivo de 2021/2022, pelo menos cinco turmas CLIL (Content and Language Integrated Learning) viram diversos conteúdos disciplinares curriculares integrar uma língua estrangeira (no caso, o inglês).

Estas diferentes valências têm obrigado à celebração de parcerias e de protocolos com várias entidades públicas e privadas. Tal facto enriquece o agrupamento, contudo o absentismo, o insucesso e o abandono escolar são uma realidade com a qual o agrupamento continua a travar longas batalhas.

Desta forma, devido à integração do AE num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP),

definiram-se ações que tencionam travar o abandono escolar; a indisciplina dos alunos (que ocorre maioritariamente no 3.º Ciclo e que teve um ligeiro aumento no ano letivo de 2019/2020) e, por outro lado, visam melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, garantindo a inclusão de todos os alunos. Para além dos objetivos traçados no Contrato-Programa TEIP3, o AE sugere que a aprendizagem se faça de forma cumulativa, capaz de cativar e motivar todos os alunos. Dada a diversidade e a homogeneidade dos alunos, o Projeto Educativo do AE está assente nos princípios fundamentais de uma educação inclusiva.

1.2 Particularidades do Estágio

Neste novo tópico procede-se à caracterização das turmas em que foi implementado o Projeto de Intervenção, no ano letivo de 2021/2022, evidenciando as particularidades das turmas e os desafios emergentes durante o período de acompanhamento.

Num primeiro contacto com a professora cooperante, sabíamos da possibilidade de cada estagiária do núcleo acompanhar uma turma do 7.º Ano, no entanto, no que concerne à turma do 11.º ano, esta teria de ser partilhada. Além disso, só deveríamos assistir à aula que decorria às sextas-feiras. Portanto, a prática pedagógica supervisionada decorreu, maioritariamente, na turma do 7.º Ano.

Como se pode observar no horário abaixo, as aulas tinham uma duração de 50 minutos. Salvaguardados pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, os agrupamentos têm autonomia para “organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente, caso respeitem as cargas horárias semanais”.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:15-9:05					07.5 Português Sala 2.14
9:15-10:05				07.4 Português Sala 3.13	07.6 Português Sala 3.9
10:20-11:10				07.4 Português Sala 3.13	07.6 Português Sala 3.9
11:20-12:10				11.2 Português Sala 2.16	11.2 Português Sala 2.16
12:20-13:10					07.4 Português Sala 3.13
13:30-14:20	Coord/Sub. Coordenação de Estágio	07.5 Português Sala 2.14	Clubes Proj Erasmus Sala 19	Clubes Clubes	
14:30-15:20	Coord/Sub. Coordenação de Estágio	07.6 Português Sala 3.6	07.4 Português Sala 3.13	Clubes Clubes	
15:30-16:20	11.1 PAT Português Sala 2.15	Assess@Learning / DGE	11.2 Português Sala 2.10	07.6 Português Sala 5.14	
16:35-17:25		11.2 PAT Português Sala 5.14	11.2 Português Sala 2.10	07.5 Português Sala 2.14	
17:35-18:25			Tempo Comum	07.5 Português Sala 2.14	

Segundo o Conselho Nacional de Educação, no seu estudo a *Organização Escolar – O Tempo* (Justino, 2017, p. 18), 25,5% dos agrupamentos opta por organizar os horários em aulas de 50 minutos. Este tempo de lecionação tem como principal objetivo potencializar a aprendizagem, considerando o perfil dos alunos e a sua capacidade e disponibilidade para a aprendizagem.

O tempo de concentração de um aluno é progressivamente mais reduzido, portanto, um período de lecionação de 90 minutos pode levar a situações de indisciplina, isto é, reconhece-se que a concentração dos alunos vai minorando, e que um período prolongado de lecionação pode levar a situações de desmotivação. Por isso, a organização do tempo escolar em aulas mais curtas pode permitir uma diversidade de atividades e estratégias pedagógicas, proporcionando um maior envolvimento e interesse dos alunos no processo de aprendizagem.

No entanto, é importante ressaltar que a organização do tempo escolar não deve ser vista isoladamente, mas integrada num projeto educativo mais amplo, que considere, não apenas o tempo de aula, mas também as atividades extracurriculares, como as ações de apoio e acompanhamento aos alunos.

O objetivo é promover uma aprendizagem mais significativa e integrada, que tenha em consideração as diferentes necessidades e perfis dos alunos.

Na verdade, a gestão do tempo foi uma dificuldade sentida ao longo da prática pedagógica. A realização das tarefas planeadas em tempo útil tornou-se numa tarefa difícil, que implicou a reflexão de estratégias e mecanismos que pudessem promover a aquisição de conhecimentos de forma significativa, tendo em conta o tempo disponível em cada aula.

Com o passar do tempo, tornámo-nos capazes de reconhecer a necessidade de selecionar os

conteúdos essenciais. O excesso de conteúdos planeados levava a uma branda envolvência dos alunos, gerando danos nas aprendizagens.

Com o aumento do acesso à informação e a crescente complexidade dos conteúdos, torna-se cada vez mais difícil abranger todos os tópicos num curto espaço de tempo.

Ao seleccionar os conteúdos, os professores podem concentrar-se nos conceitos que são mais relevantes para os alunos, evitando sobrecarregá-los com excesso de informações. Isso pode permitir que os alunos se envolvam mais profundamente, compreendam melhor os conceitos apresentados e consigam aplicá-los em diferentes situações.

Por outro lado, quando há uma sobrecarga de conteúdos, os alunos ficam assoberbados, o que conduz à desmotivação ou ao desinteresse com possíveis danos nas aprendizagens.

1.3 Caracterização das Turmas

O encontro entre aluno e professor é significativo, por ser nesse momento que se estabelece a base para o relacionamento e a comunicação que serão desenvolvidos ao longo do ano letivo. É um momento crucial para a construção da confiança, do respeito mútuo e da empatia entre as partes e uma oportunidade para o professor conhecer os seus alunos, as suas características, interesses, expectativas e necessidades educacionais. A partir dessa informação, o professor pode adaptar a sua metodologia de ensino e a abordagem pedagógica para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Por sua vez, o aluno tem a oportunidade de conhecer o professor, entender as suas expectativas e metodologias, e de se familiarizar com o ambiente e a dinâmica da sala de aula. Isto ajuda a estabelecer uma conexão emocional e a criar um ambiente de aprendizagem positiva e produtiva.

Aquando do início do estágio, já era conhecido o contexto social em que o agrupamento estava inserido e a possibilidade de encontrar alunos de diversas nacionalidades e etnias. Ao lidar com um grupo tão diversificado de alunos, é fundamental ter em mente a importância da inclusão e da valorização da diversidade. Cada aluno traz consigo uma bagagem cultural e experiências únicas, o que pode enriquecer o ambiente escolar. É importante, daí, promover um ambiente acolhedor e respeitoso, em que todos se sintam bem-vindos e representados.

No primeiro contacto direto com a turma, foi possível antecipar muitos desafios.

Acalentava-nos saber que a professora cooperante, já experiente, nos apoiaria e estaria presente nos momentos em que as nossas capacidades fossem postas à prova.

A presença de uma professora experiente pode desempenhar um papel fundamental no

desenvolvimento do estagiário, ao oferecer suporte, orientação e conselhos valiosos, especialmente quando emergem desafios. Ter alguém experiente ao lado pode ajudar a enfrentar os desafios com mais confiança.

No que diz respeito aos dados referente às turmas, importa referir que os elementos explanados resultam da observação direta da turma.

Embora a realização de inquéritos possa ser uma ferramenta útil para coletar informações acerca dos discentes, na verdade, tendo em consideração o perfil dos alunos, a implementação desta abordagem seria motivo para gerar um ambiente pouco propício e de muita agitação.

Os alunos preocupam-se com a privacidade das suas respostas e com o uso inadequado das suas informações pessoais. Se não houver garantias adequadas de anonimato e confidencialidade, isso leva à relutância em participar dos inquéritos.

Acresce o facto dos sucessivos confinamentos, ter como consequência a perda de rotinas. Os alunos tiveram que se adaptar rapidamente à educação remota, o que resultou em mudanças significativas nos seus hábitos.

A ausência de horários fixos para acordar, estudar e participar nas aulas pode ter levado a uma falta de disciplina e de organização; o envolvimento e a motivação, a falta de interação presencial com colegas e professores, a ausência de atividades extracurriculares e o cansaço do formato virtual também, afetou negativamente o interesse dos alunos pelos estudos. Aliás, a transição para o ensino remoto teve impacto nos hábitos de estudo dos alunos. A falta de supervisão direta dos professores e o acesso fácil a distrações em casa levou a uma diminuição da concentração e da eficácia nos estudos.

Existe uma lista extensa de consequências relacionadas com o confinamento dos alunos que poderíamos continuar a elencar. Porém, há mais duas que merecem ser destacadas que se relacionam com a interação social e com a saúde mental.

O ano letivo em que decorria o estágio era de readaptação e o ajuste a uma nova realidade, pelo que não obtivemos autorização para agrupar informações através da implementação de inquéritos.

1.2.1 Caracterização da turma do 7.º ano

A turma do 7.º Ano era constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos.

Área Docente							
Eventos		Inicial		Sumários		Avaliação	
Nº	Nome	Id	Sit	Proc	TF		
1		12	X	11617	0		
2		12	X	11615	0		
3		12	X	11652	0		
4		14	X	12822	6		
5		12	X	11654	1		
6		12	X	13108	1		
7		12	X	11647	3		
8		12	X	11998	10		
9		12	X	11645	2		
10		12	X	11690	2		
11		12	X	12241	1		
12		12	X	12342	1		
13		12	X	12315	0		
14		16	X	12423	5		
15		12	X	11643	1		
16		12	X	11651	0		
17		12	X	12224	0		
19		12	X	11849	7		
21		13	X	11606	3		

Figura 2 - Lista de alunos da turma do 7.º ano

O Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, estabelece a obrigatoriedade da frequência e conclusão da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano de escolaridade ou até à obtenção de uma qualificação profissional de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações até aos 18 anos. Este decreto prevê ainda a existência de medidas específicas para prevenir o abandono escolar precoce e para combater o insucesso escolar, como, por exemplo, a promoção de um ensino mais inclusivo, a criação de medidas de apoio à aprendizagem dos alunos e a oferta de atividades de enriquecimento curricular. Neste contexto, o objetivo principal do Decreto-Lei n.º 55/2018 é, assim, garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao ensino em Portugal, bem como promover o sucesso escolar e a inclusão educativa.

A exposição do Decreto-Lei citado prende-se com o facto de na turma existirem elementos que, para não entrarem em incumprimento, frequentavam as aulas, não para adquirirem conhecimentos,

mas, somente, para que os encarregados de educação não fossem responsabilizados e penalizados com a perda de rendimentos sociais.

Esta situação acarreta consequências comportamentais para toda a turma. O desinteresse do aluno e a postura de irresponsabilidade acabavam por se refletir noutros elementos, gerando um ambiente desencorajador e de desinteresse pela aprendizagem.

É de acrescentar-se, ainda, que um aluno desinteressado e irresponsável pode ser uma distração constante para o professor, tornando mais desafiador manter a ordem e a disciplina na sala de aula. O comportamento disruptivo pode prejudicar o ambiente e interferir na qualidade do ensino para todos os alunos.

Relativamente à divisão por género, a turma era composta por 12 elementos do sexo masculino e 9 do sexo feminino.

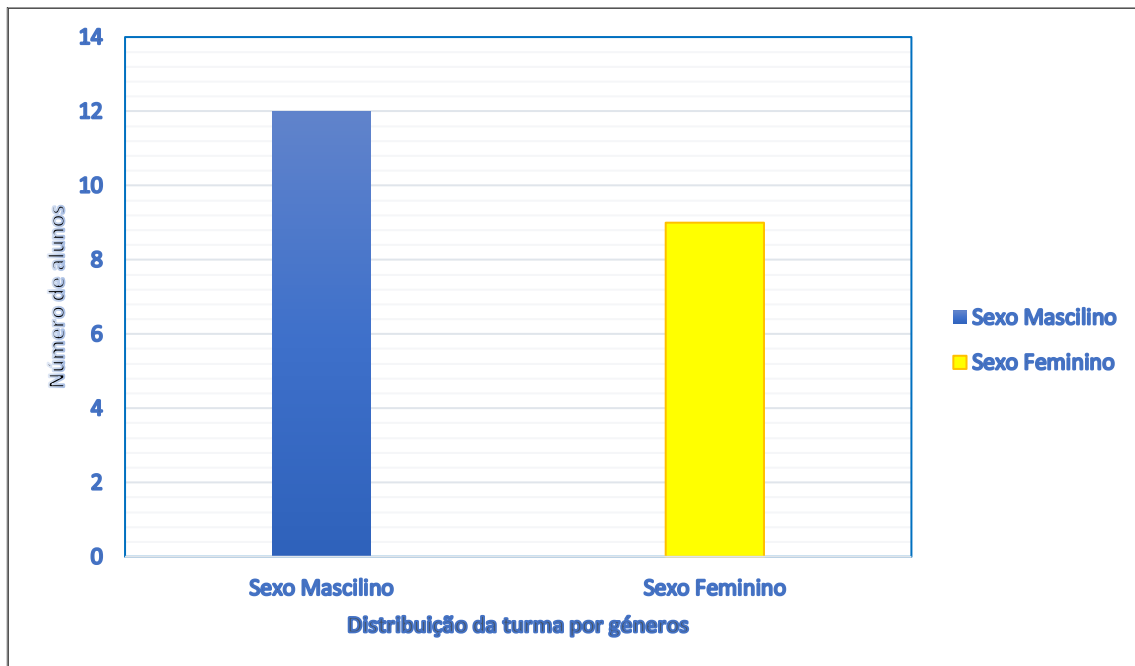


Gráfico 1 - Distribuição da turma por géneros

De uma forma geral, a turma apresentava graves problemas comportamentais. Os momentos desestabilizadores eram frequentes, havia um ambiente de indisciplina, o que dificultou muitas vezes o fluir da aula. Os discentes desconsideravam os colegas, havendo comentários depreciativos em sala de aula. Acresce o desinteresse pela disciplina e a falta de responsabilidade que, muitas vezes, foi justificada pelos anos pandémicos que lhes limitaram a frequência presencial das aulas, o que levou, inúmeras vezes, ao incumprimento das tarefas propostas em sala e para casa.

Perante o cenário descrito, não seria difícil concretizar que vários alunos tinham adaptadas aos seus ritmos de aprendizagem acomodações curriculares significativas, exigindo o acompanhamento de uma professora coadjuvante, ou adaptações do processo de avaliação.

1.2.2 Caracterização da turma do 11.º ano

A turma do 11.º ano era constituída por 9 alunos, 8 do sexo feminino e 1 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos.

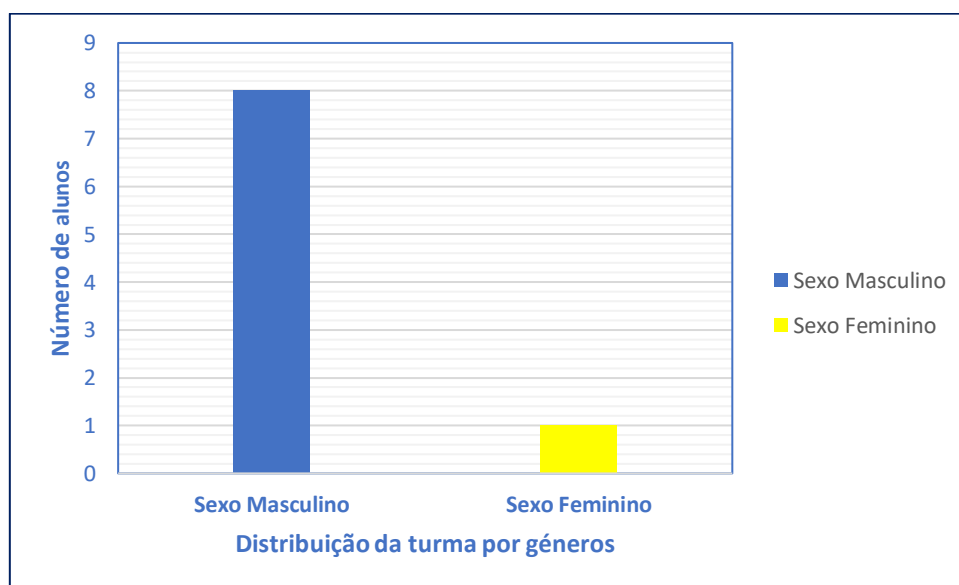


Gráfico 2 - Distribuição dos alunos da turma do 11.º ano por géneros

Área Docente							
Eventos		Inicial		Sumários		Avaliações	
Nº	Nome	Id	Sit	Proc	TF		
1		16	TR	13635	6		
2		17	X	13317	0		
4		17	X	13645	1		
5		16	X	13626	2		
6		17	X	8781	5		
7		16	X	13629	0		
8		16	X	13623	3		
9		17	X	13972	0		

Figura 3 - Lista de alunos da turma do 11.º ano

Todavia, o número de alunos e o género variou ao longo do ano. A frequente entrada e saída de alunos teve como consequência a difícil criação de afetividade entre discentes, notando-se afastamento entre os elementos constituintes da turma. Não obstante, o trato com esta turma era mais facilitado por terem outra postura, comparativamente com a do 7.º Ano.

A diminuta dimensão da turma poderia ser vantajosa, porém foi um entrave à boa dinâmica da aula, visto as participações se reduzirem a duas discentes. As interações com os restantes elementos não aconteciam de forma voluntária, apenas quando solicitados. No caso descrito, esta situação acabou por se tornar num desafio para a dinâmica da aula. Ao se restringir a participação a apenas duas discentes, a aprendizagem e a troca de conhecimentos entre os demais alunos ficou comprometida. As escassas interações espontâneas podem indicar uma falta de envolvimento dos estudantes com os conteúdos e atividades propostas.

Neste contexto, é importante refletir sobre possíveis estratégias para incentivar a participação ativa de todos os alunos. O professor pode criar um ambiente acolhedor e estimulante, onde todos se sintam encorajados a compartilhar as suas ideias e opiniões. Pode-se explorar métodos que promovam o trabalho em grupo, a discussão e a colaboração, incentivando a participação dos estudantes.

É fundamental identificar as possíveis causas para a falta de interação voluntária por parte dos

alunos. Pode ser necessário compreender as carências individuais, estabelecer relações de confiança e criar oportunidades para que eles se sintam motivados a contribuir ativamente para o ambiente de aprendizagem.

1.3 Contextualização Teórica: O que se Ensina nas Aulas de Português?

A aula de Português apresenta especificidades relativamente a outras áreas do conhecimento. Como mencionado por Castro (1989, p. 27), «o fazer é também um dizer sobre o dizer». Isto é, a língua portuguesa é, ao mesmo tempo, meio e objeto de comunicação nas aulas de Português. Isso significa que, além de utilizar a língua como ferramenta para comunicar e expressar ideias, também se promove a análise e a reflexão sobre o próprio ato de linguagem.

Nas aulas de Português, os alunos têm a oportunidade de explorar e compreender as características da língua portuguesa, as suas regras gramaticais, a organização do discurso, o uso adequado de vocabulário, entre outros elementos. Esta abordagem reflexiva permite que os alunos aprimorem habilidades de expressão e compreensão oral e escrita.

Através da leitura e análise de obras literárias, os alunos são convidados a refletir sobre a linguagem literária, a estrutura narrativa, os recursos estilísticos e os temas abordados nas obras. A literatura, por seu lado, proporciona um espaço privilegiado para a exploração da expressividade linguística e para a compreensão da diversidade de formas de comunicação.

Desta forma, as aulas de Português vão além do ensino da língua em si. Elas envolvem a análise e a reflexão sobre o próprio ato de comunicar, o uso adequado da língua e as possibilidades expressivas que ela oferece. Promove-se uma consciência linguística nos alunos, permitindo-lhes compreender e refletir sobre as escolhas linguísticas que fazem ao comunicar, tanto no contexto oral quanto no escrito. Isso contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas sólidas e uma maior apreciação pela riqueza da língua portuguesa.

Na verdade, o ensino da língua portuguesa está interligado de forma recíproca com o uso prático da língua e com o estudo analítico dessa. Por outras palavras, quando estudamos Português, usamos a língua em situações práticas, como comunicação escrita e oral, ao mesmo tempo em que analisamos a estrutura, a gramática e outros aspetos da língua para a compreender melhor.

Esta relação é fundamental para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, ao implicar tanto na prática efetiva da língua quanto na reflexão crítica sobre essa prática.

Por um lado, a utilização da língua em situações reais de comunicação, como conversas, debates, produção de textos, permite aos alunos experimentar e desenvolver as suas habilidades linguísticas. Eles

têm a oportunidade de aplicar as regras gramaticais, utilizar vocabulário adequado, expressar-se de forma clara e coerente, compreender e interpretar mensagens verbais.

Por outro lado, a análise da língua implica refletir sobre o uso feito dela. Nesse sentido, são explorados os recursos linguísticos, a gramática, a estruturação do discurso, a adequação ao contexto comunicativo, entre outros aspetos. Através dessa reflexão, os alunos desenvolvem a consciência linguística, ou seja, a capacidade de observar, analisar e compreender as características e os mecanismos da língua.

Essa relação entre o uso e a análise da língua é essencial para o aperfeiçoamento da competência linguística dos alunos. Ao praticarem a língua, eles identificam as suas necessidades e desafios, o que os leva a uma reflexão mais aprofundada sobre o funcionamento da língua. Por sua vez, ao aprofundarem a sua capacidade de análise da língua, eles conseguem melhorar o seu uso, fazendo escolhas mais conscientes e adequadas na comunicação.

Nesse sentido, ensinar uma língua é, de fato, falar a língua e também falar sobre a língua. O processo de ensino-aprendizagem envolve tanto a prática comunicativa quanto a reflexão metalinguística, permitindo aos alunos compreender a língua na sua complexidade e tornarem-se utilizadores mais competentes e críticos dela.

1.3.1 Ensinar Português segundo as *Aprendizagens Essenciais*

A evolução social, tecnológica e digital emergente nos últimos anos surge no mundo da educação como uma vantagem, através do aparecimento de plataformas, estratégias e recursos inovadores e de simples utilização, mas também como um desafio, exigindo uma adaptação e transformação dos próprios métodos de ensino. Se, por um lado, o acesso à informação traz vantagens ao processo educativo, por outro, pode gerar uma maior desmotivação por parte dos alunos.

Assim, torna-se necessária a procura de um cenário educativo adaptado à realidade quotidiana dos alunos, que prepare as gerações atuais e futuras para lidar com os desafios trazidos pela rápida evolução tecnológica e social.

Ao longo do tempo, o currículo escolar em Portugal tem sido alvo de constantes revisões e reformas, visando torná-lo mais abrangente. Sucessivos governos têm estabelecido objetivos e diretrizes para a educação no país, resultando numa variedade de documentos, hipóteses e estratégias de implementação dos currículos vigentes. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) surge como um documento orientador que visa desenvolver vários princípios, áreas de competências e valores que abrangem os doze anos de escolaridade obrigatória. Mais tarde, são introduzidas as

Aprendizagens Essenciais (AE), no lugar do *Programa e Metas Curriculares*. Tal como o PASEO, as AE focam-se na operacionalização do currículo, definindo objetivos de aprendizagem mais claros e simplificados, mas também mais abrangentes, valorizando competências transversais a várias áreas disciplinares.

No que diz respeito à organização das competências a desenvolver, as AE continuam a organizar-se em domínios.

Assim, o domínio da Oralidade integra as competências de compreensão e expressão como “processos interativos de construção de significado que abrange a receção, o processamento de informação e conseqüentemente a produção” (Mendonça *et al.*, 2003, citado por Lopes, 2010, p. 17). Esta construção de conhecimento, assente na interação interpessoal e relacional entre professor e alunos e entre os próprios alunos, pressupõe o contexto e as experiências de cada um, tornando-se assim mais significativa e, tal como sugere o PASEO.

No domínio da Leitura, as AE sugerem o desenvolvimento contínuo de competências relacionadas com a fluência da leitura e a seleção de estratégias adequadas que permitam não só a descodificação, mas também a compreensão de enunciados escritos. Estas competências vão ao encontro da globalização e do aumento exponencial do fluxo de informação da atualidade, conferindo relevância a textos em vários formatos, nomeadamente em formato digital.

Inclusivamente, realça-se também a importância da literacia no exercício de uma cidadania crítica e interventiva. Entendendo o conceito de literacia como a capacidade de compreender e utilizar diversos materiais escritos requeridos pela sociedade e por aqueles que nela intervêm, a leitura deve ser entendida como uma competência indispensável a uma inserção positiva na sociedade (Martins e Sá, 2008).

A Educação Literária, por sua vez, surge não só para dotar os alunos de competências leitoras, mas também saberes ao nível cultural, literário e social (Balça e Azevedo, 2017), convocando, mais uma vez, a transversalidade dos vários domínios do Português. Nos últimos anos, este domínio tem sido destacado, motivando-se a sua exploração desde a educação pré-escolar, através da literatura infantil. Procura-se que, ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória, seja realmente fomentada a Educação Literária, aliando o momento de leitura e a exploração de obras literárias a momentos de prazer, afeto e motivação. Neste âmbito, promove-se também a exploração de outra área de competência elencada no PASEO, a Sensibilidade Estética e Artística. Assim, o professor deve promover a exploração de vários géneros literários como verdadeiros momentos de fruição de leitura, no sentido de formar leitores competentes e motivados.

O domínio da Escrita, também ele transversal às várias áreas curriculares, revela-se imprescindível em qualquer percurso académico, profissional, pessoal e social. Nos primeiros anos de escolaridade, o foco deste domínio é a correspondência entre letras e sons e a própria motricidade que ato de escrever implica. Mais tarde, o domínio da Escrita concorre para o desenvolvimento de competências relacionadas com a expressão escrita e com a intencionalidade comunicativa do texto. No fundo, é o desenvolvimento da expressão escrita neste sentido que permite o texto se tornar significativo e não apenas uma transcrição da oralidade (Carvalho, 2003).

Tal como referido nas AE, através dos descritores do PASEO, o domínio da escrita contribui para o desenvolvimento de competências transversais: ao nível da seleção e organização da informação, da indagação, da criatividade e da comunicação, por exemplo.

No que diz respeito ao domínio da Gramática, este desempenha um papel uniformizador de todos os domínios, permitindo a sua análise e compreensão. O conhecimento explícito da língua, como anteriormente nomeado, é essencial ao desenvolvimento de todos os domínios da área do Português. Ao dominar a língua e compreendê-la, o indivíduo torna-se capaz de interpretar aquilo que lê e ouve, conseguindo fundamentar aquilo que expressa, quer oralmente, quer por escrito (Carvalho, 2013).

Atualmente, o fluxo de informação torna-se crescente e de mais fácil acesso, importando que os alunos sejam dotados de competências que permitam a adequada apropriação da informação no seu quotidiano.

De um modo geral, é esperado ao longo dos anos que constituem a escolaridade obrigatória que os vários domínios do Português sejam abordados tendo em vista o desenvolvimento académico e pessoal dos alunos. Assim, o professor deve encarar tais domínios como indissociáveis e numa perspetiva complementar e holística. Apenas desta forma será capaz de explorar a língua portuguesa de forma significativa para os alunos, permitindo que estes se apropriem dela não só enquanto veículo de comunicação e expressão, mas também enquanto objeto de desenvolvimento de várias competências imprescindíveis ao quotidiano.

Capítulo II - Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica

Neste capítulo, realiza-se uma análise reflexiva em torno da intervenção pedagógica, com ênfase nos procedimentos metodológicos adotados. Em seguida, aborda-se a implementação do projeto, com a descrição e discussão das atividades realizadas.

Por fim, é feita uma avaliação de todo o processo de intervenção, considerando tanto as manifestações comportamentais dos alunos quanto os dados coletados.

Na primeira etapa da análise, destaca-se a descrição dos procedimentos metodológicos adotados. Neste momento, fornecem-se detalhes sobre a metodologia geral utilizada, explanando as razões para a sua escolha.

2.1. Processo de Intervenção no 7.º Ano – uma Visão Geral

Embora tivesse decorrido um curto período desde o início da Prática Pedagógica até à primeira intervenção, a observação de aulas permitiu identificar dificuldades nos diferentes domínios do Português, o que contribuiu para o planeamento e desenvolvimento de estratégias adequadas às necessidades da turma.

Assim, antes de mais revelou-se imperativo dinamizar as aulas, cativar os discentes.

Desta forma, a utilização de apresentações em formato *PowerPoint*, por exemplo, permitiu fazer pausas na leitura das diferentes obras em exploração, no sentido de abordar outros conteúdos, tais como elementos contextualizadores e ilustrativos de espaços e personagens descritas.

Em várias ocasiões, os discentes mobilizaram conhecimentos prévios e realizaram inferências, com o intuito de facilitar a compreensão e assimilação. No que diz respeito a aspetos vocabulares, também foram trabalhados através da análise do contexto, assim como do campo lexical e semântico.

Os momentos dedicados à leitura em voz alta revelaram-se muito oportunos para os restantes discentes se abstraiem ou até para iniciarem conversas paralelas ou outro tipo de brincadeiras. A solução encontrada para contornar e evitar maiores prejuízos foi a realização de questionários em conjunto, com o anúncio prévio dessa tarefa. Sabendo que deveriam responder a algumas perguntas, os discentes mantinham-se mais despertos e atentos. Sempre que possível, também foi solicitada a realização autónoma de questionários e a leitura em voz alta.

A partilha das respostas abriu espaço a discussões e contraposição de ideias, o que contribuiu para uma apropriação mais significativa das obras e para aprendizagens mais construtivas e sustentadas.

É interessante notar que a estratégia adotada permitiu contornar o problema de distração dos

alunos durante a leitura em voz alta, criando uma estratégia de envolvimento, através da realização de questionários e da promoção de discussões sobre o conteúdo. Isso demonstra que a habilidade didática adotada foi importante, adaptando-se às necessidades dos alunos e criando um ambiente de aprendizagem mais participativo e dinâmico.

A partilha das respostas e a discussão em grupo, por sua vez, fomentaram o pensamento crítico e a troca de ideias entre os alunos, favorecendo a aprendizagem.

No que à gramática concerne, as frases coordenadas e subordinadas tiveram enfoque no decorrer do ano letivo.

Conquanto no documento orientador *Aprendizagens Essenciais de Português, 7.º Ano*, as orações coordenadas não estejam contempladas, muitos dos conteúdos explorados no ensino à distância não foram consolidados.

Na verdade, constatou-se que diversos temas eram novidade para a turma. Esta situação tinha de ser retificada, pelo que se deu início a este tópico gramatical com uma explicação das orações coordenadas.

Com a consciência de que a mimetização não é o melhor caminho, a professora arriscou em exercícios desta natureza, considerando o perfil de alunos com os quais trabalhava.

Outro ponto importante das diferentes sequências didáticas diz respeito aos momentos de escrita — “Oficina de Escrita”.

As “Oficinas de Escrita” representam etapas cruciais do processo educacional, focalizado especificamente no aprimoramento das habilidades de redação dos alunos de maneira prática e envolvente. Esses momentos didáticos eram planeados para proporcionar aos alunos um ambiente propício à aplicação efetiva dos conceitos teóricos previamente apresentados, de modo a promover um entendimento mais profundo e uma competência mais robusta na esfera da expressão escrita.

No contexto da escrita criativa, um aspeto central era a abordagem colaborativa na criação de textos, baseando-se nas ideias trazidas pelos próprios alunos.

Esta abordagem visava envolver os estudantes de maneira ativa e promover uma compreensão mais profunda do processo de escrita.

Durante as sessões de escrita, o ponto de partida era o desenvolvimento de ideias. Os alunos eram impelidos a partilhar conceitos, tópicos e perspetivas relacionados com o tema em discussão. Essas ideias poderiam emergir de discussões em grupo, atividades de troca de ideias coletivas ou reflexões individuais. Com um conjunto de ideias em mãos, o próximo passo era a seleção e organização.

Os alunos, sob a orientação do professor, trabalhavam juntos para escolher as ideias mais

relevantes para o texto que estavam prestes a criar.

Os estudantes discutiam e planeavam a introdução, o desenvolvimento e a conclusão dos textos, garantindo que havia uma progressão lógica das ideias.

Durante as sessões de "Oficina de Escrita", um foco significativo era atribuído à precisão ortográfica, à correção gramatical e à estruturação eficaz dos textos. Após a etapa de redação, os alunos passavam por um processo de revisão e edição minucioso, onde a atenção se voltava para a coesão e coerência textual.

Deste modo, os alunos compreenderam que a escrita é um processo que envolve várias etapas, incluindo a organização de ideias e a planificação do texto.

Apesar de todos os esforços, a concretização da escrita era um processo muito árduo.

É verdade que a falta de conhecimento sobre o mundo ao nosso redor pode afetar a criatividade, especialmente quando se trata de gerar ideias para a escrita. O conhecimento do mundo proporciona-nos uma base sólida de referências, informações e experiências que podem ser utilizadas como inspiração para criar histórias, argumentos e conceitos inovadores. Ao explorar diferentes áreas do conhecimento, como ciência, história, cultura, artes e atualidades, os alunos têm a oportunidade de ampliar os seus horizontes e adquirir um repertório mais vasto de ideias e referências. Isso pode ajudá-los a fazer conexões, encontrar novas perspectivas e desenvolver conceitos originais nos seus textos.

É, por isso, fundamental, encorajar os alunos a ler amplamente, bem como a envolver-se em discussões e a explorar o mundo ao seu redor através de diferentes experiências. Quanto mais expostos estiverem a diversas informações e experiências, maior será a probabilidade de desenvolverem a sua criatividade e as habilidades de escrita.

Cativar a atenção e envolver os alunos foi uma preocupação constante. Assumiu-se, por isso, que ferramentas audiovisuais também seriam relevantes e conquistariam a atenção dos alunos.

Oportunamente visualizaram-se vídeos e entrevistas, sempre com cariz pedagógico. Paralelamente, a música adotou um papel apaziguador da agitação, muito característica da turma, mas também assumiu uma vertente pedagógica, particularmente aquando da exploração do texto poético.

Numa atividade no âmbito da escrita, foi permitida a consulta de informações na internet consciencializando os alunos para a necessidade de procurar dados. Neste contexto, os telemóveis podem ser vistos como uma ferramenta útil para aceder a uma ampla gama de informações disponíveis online. Além disso, permitir a consulta de documentos online facilita a prática das aptidões de pesquisa, a identificação e a avaliação de fontes confiáveis, relevantes para fundamentar as ideias.

Consequentemente, promove-se o pensamento crítico e a capacidade de discernir entre

informações precisas e imprecisas, estimula-se a competência na procura do conhecimento. No entanto, é importante estabelecer diretrizes claras para a atividade de pesquisa de informação online.

Acarreta lembrar que os dispositivos são apenas uma fonte externa de informação e não devem substituir o processo interno de reflexão e expressão de ideias. A reflexão pessoal e a expressão de ideias são componentes essenciais do pensamento crítico e da criatividade. Essas práticas internalizam a análise cuidadosa, a avaliação de informações e a geração de pensamentos originais, não apenas a partir do acúmulo de dados externos, mas também da profunda compreensão e expressão de nossas próprias perspectivas e visões de mundo. Portanto, enquanto as fontes externas são valiosas, não podem substituir o poder intrínseco da reflexão e da expressão.

2.1.1. Abordagem do domínio da leitura a partir de diferentes géneros textuais

A importância da leitura para o desenvolvimento dos indivíduos, assim como para a formação da visão do mundo e das diferentes culturas, é algo incontestável.

Através do ato de ler, tornamo-nos atores das personagens com as quais nos deparamos, encarnamos diferentes papéis e a empatia que criamos com as diferentes realidades transporta-nos para sentimentos e pensamentos. O confronto com a existência de um mundo paralelo ao nosso torna-nos leitores mais tolerantes e compreensivos.

A leitura possibilita viajar para locais culturalmente diferentes daquele em que nos inserimos no quotidiano.

Na verdade, há inúmeras definições, opiniões e teorias acerca do ato de ler.

Para Santos (2000), ler envolve descodificar a linguagem expressa em sinais gráficos e extrair significado deles; segundo Linuesa & Gutiérrez, citados por Cruz (2007), ler consiste em transformar gráficos em significados; por sua vez Miaralet, citado por Ribeiro (2005), afirma que saber ler envolve a capacidade de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora, compreender o seu conteúdo e julgar o seu valor estético; já para Soares (1991), ler é um ato de interação verbal entre o leitor e o autor, cada um com a sua própria realidade, condição social e relacionamento com o mundo. Sequeira (1989) afirma que a leitura é um processo ativo, autodirigido pelo leitor, que extrai significado do texto previamente codificado pelo autor e, por fim, Sousa (1998) define a leitura como uma atividade que se assemelha à forma como interpretamos a nossa existência.

Ao ler continuamente, construímos representações e interpretações que nos permitem especular e formular hipóteses sobre o que pode acontecer a seguir, ajustando a nossa compreensão com base no que lemos.

Segundo Giasson (1993) ler implica compreender e a compreensão na leitura envolve três componentes interrelacionadas: o leitor, o texto e o contexto.

Portanto, a leitura, mais do que a descodificação de símbolos gráficos, implica uma interação entre o texto, o leitor e o contexto (Giasson, 1993). O leitor, para a autora, é a variável mais complexa da compreensão leitora. Cabe ao leitor delinear objetivos da leitura, sobre o que vai ler e levantar suposições, tendo em consideração informações prévias, considerando as suas experiências enquanto leitor e o seu conhecimento do mundo. Deste modo, os conhecimentos que a criança desenvolve sobre o mundo que a rodeia constituem um elemento crucial na compreensão dos textos que terá de ler.

Com efeito, a compreensão na leitura não poderá dar-se, se não houver nada com que o leitor relacione a nova informação fornecida pelo texto. Deste modo, a leitura é um processo cumulativo, pelo que quanto mais lemos mais inferências e analogias conseguiremos construir. Ainda segundo Giasson (1993), as inferências podem ser baseadas no texto ou baseadas nos esquemas do leitor.

O pensamento crítico e argumentativo possibilita a todos os leitores, com a capacidade avaliativa da informação, separar o importante do supérfluo, a compreensão e interpretação mais aprofundada do conteúdo.

Claro que os processos de leitura profunda, ou seja, a leitura como um processo de construção de significados, são morosos. É necessário cultivar esse processo para que nossa atenção não seja interrompida e para que cada folha lida e cada livro signifiquem a assimilação adequada de conteúdos.

Ora, durante as práticas letivas, adotaram-se estratégias que visavam promover a interação dos alunos com os textos e facilitar a compreensão dos mesmos. As estratégias incluíram a leitura em voz alta de texto, utilizada para proporcionar aos alunos uma experiência auditiva, permitindo-lhes ouvir a entoação, a pronúncia correta das palavras e a fluidez da leitura. Isso ajudou a familiarizá-los com o conteúdo e a estabelecer um contacto mais próximo com os textos.

Na primeira aula ministrada a sete de dezembro de 2021, empreendeu-se a análise da obra de Sophia de Mello Breyner Andersen, *O Cavaleiro da Dinamarca*.

Neste momento, o relato da odisseia do Cavaleiro permitiu a contextualização dos diferentes espaços percorridos. Essas informações tinham o propósito de fornecer pistas relevantes para a compreensão do texto, visando simultaneamente enriquecer o conhecimento cultural dos alunos.

Durante a leitura da obra, houve espaço para diálogos que abordaram as sensações vivenciadas perante os obstáculos enfrentados ao longo da sua jornada.

Dentro deste contexto, ocorreram discussões sobre as temáticas dos textos. Isso envolveu identificar as ideias principais abordadas nos excertos, analisar os recursos expressivos utilizados e

observar as marcas linguísticas presentes na obra. Estes debates visaram aprofundar a compreensão dos textos, além de promover uma apreciação mais crítica e analítica das obras.

Ao longo da análise da obra infantojuvenil, realizaram inferências e levantaram hipóteses. Os leitores foram encorajados a tirar conclusões com base nas informações implícitas nos excertos, utilizando pistas contextuais e conhecimentos prévios.

As inferências contribuíram para uma compreensão mais profunda dos textos e para uma leitura mais ativa, na qual os leitores se envolvem na construção de significados. No contexto da atividade de leitura e da análise da obra, foi utilizado um recurso adicional, uma apresentação interativa, com imagens da cidade de Florença (Anexo 2).

A utilização do *PowerPoint* interativo tinha como objetivo enriquecer a experiência de leitura, proporcionando aos participantes uma visualização mais real e imersiva do ambiente e cenário onde a história se desenrola, permitindo-lhes criar conexões reais com a narrativa. O recurso visual também ajudou a despertar o interesse dos leitores, envolvendo-os de forma mais completa e estimulando a curiosidade sobre a cidade retratada na obra. Antes de começar a análise da história de Giotto, realizou-se uma atividade de pré-leitura que envolveu a apresentação de um lápis de cor da marca Giotto.

O exercício teve como objetivo permitir que os alunos fizessem antecipações ou previsões sobre a história e a personagem principal. Ao observarem o lápis de cor, os estudantes puderam inferir que o protagonista da história estava relacionado com pintura, sendo possivelmente um pintor.

Esta atividade de pré-leitura foi projetada para despertar a curiosidade dos alunos e estimular a imaginação. Ao associar a marca Giotto ao lápis de cor, os alunos fizeram uma conexão com a prática artística e a atividade de pintura.

A antecipação permitiu que os discentes criassem expectativas sobre a história, preparando-se para compreender o enredo e envolvendo-se com a narrativa. Além do anteriormente exposto, apresentaram-se exemplos de obras de Giotto (Anexo 2). A visualização de exemplos concretos, que vão além do material estudado, destacou a importância do património cultural associado às pinturas de Giotto.

O propósito desta abordagem foi demonstrar que a disciplina permite a exploração e a partilha de conhecimentos em diferentes suportes e contextos.

Após a abordagem da história de Giotto, o foco passou para a história de encaixe de Dante. Nesse contexto, foi feita a sugestão de realizar um levantamento de palavras relacionadas com o "Purgatório" e o "Paraíso".

A atividade visou a exploração de léxico específico e de conceitos associados a esses dois elementos-chave da obra de Dante. Ao destacar palavras relacionadas com o "Purgatório" e o "Paraíso", os alunos identificaram termos intrinsecamente ligados a esses conceitos e a ampliaram o vocabulário no contexto da história de Dante.

Desta forma, os discentes foram incentivados a refletir sobre as temáticas abordadas na história de Dante, a aprofundar o seu entendimento e a enriquecer a sua familiaridade com o vocabulário específico do texto.

Portanto, a exploração linguística pôde contribuir para uma leitura mais profunda e uma compreensão mais completa da obra de Dante.

A aula terminou com a audição da música "Viagem" do cantor Tiago Bettencourt.

A escolha musical foi feita para complementar a temática da aula, que envolveu a jornada e as mudanças que uma viagem pode suscitar. Ao ouvir a música, os alunos refletiram sobre a letra, identificaram conexões com a história estudada e compartilharam as suas percepções e emoções despertadas pela canção.

A música é uma forma de expressão artística adicional, enriquece a experiência da aula e proporciona uma conexão emocional com os temas abordados.

Acresce o facto de a música ter proporcionado um momento de relaxamento e ter permitido que os alunos absorvessem e interiorizassem as ideias e os conceitos discutidos durante a aula.

Na aula seguinte, no dia nove de dezembro conforme a planificação apresentada no Anexo 3, o foco voltou-se para o desfecho da história principal.

Nesse âmbito, foi disponibilizada uma ficha de trabalho sobre a narrativa de encaixe, conforme descrito no Anexo 4.

A ficha de trabalho continha questões e atividades relacionadas com a viagem de regresso da personagem principal, pelo que explorava a compreensão dos alunos sobre o enredo, as personagens e os elementos narrativos envolvidos.

A pergunta 1 exigia que os alunos realizassem inferências e interpretassem o percurso de regresso da personagem. Nessa questão, os alunos refletiram sobre os acontecimentos e a trajetória da personagem principal, usando o seu conhecimento prévio e pistas do texto para formular uma resposta.

As perguntas 2 e 3 envolviam a identificação de recursos expressivos utilizados no texto, bem como a reconhecimento de sensações descritas. As questões visavam desenvolver a capacidade dos alunos de reconhecer elementos literários, e também de estimular a atenção às descrições sensoriais presentes na narrativa.

A questão 4 incluía a descrição de um elemento natural presente no excerto, o que ditava uma observação detalhada e a capacidade explicativa dos alunos, além de promover uma conexão com o ambiente da história.

Por fim, a última questão requeria a identificação das mudanças que uma viagem como a do Cavaleiro poderia suscitar e os possíveis efeitos de uma jornada, como a da personagem, considerando as suas experiências, dificuldades e aprendizagens ao longo do caminho.

Assim sendo, o conjunto de perguntas valorizava a participação dos alunos, opiniões e contribuições, além de considerar as sensações vivenciadas e as dificuldades enfrentadas. As questões envolviam interpretação, análise literária, habilidades descritivas e reflexões sobre os efeitos de uma viagem na personagem. Isso permitia que os alunos se envolvessem ativamente na leitura, expressassem as suas perspectivas e desenvolvessem habilidades críticas e interpretativas.

No final da aula, retomamos a simbologia do elemento natural presente no início e no fim da obra com a leitura da história da árvore de Natal. O texto relaciona a crença dos povos pagãos e o solstício de inverno com a tradição do pinheiro. Ao explorar a história da árvore natalícia, os alunos compreenderam as origens da tradição e a conexão com antigas crenças e rituais pagãos. O solstício de inverno, que marca o período mais curto de luz do dia e o início do retorno gradual da luz, era um momento significativo para muitas culturas antigas. A árvore de Natal, com a sua forma perene e como símbolo de vida, era associada a esse momento de renovação e esperança.

Ao explorar a relação entre a árvore de Natal e os povos pagãos, os discentes compreenderam como diferentes crenças e práticas influenciaram e se entrelaçaram ao longo do tempo. Desta forma, a discussão sobre a simbologia do elemento natural, representado pela árvore de Natal, no início e no fim da obra, encerrou a aula com uma reflexão mais ampla sobre as tradições, os significados e as conexões culturais presentes no contexto da narrativa.

O aprofundamento no domínio da leitura foi abordado num momento subsequente, em fevereiro de 2022, através da análise do conto "Miura" de Miguel Torga.

Para introduzir o conto, realizou-se uma atividade de pré-leitura que incluiu a apresentação do autor (Anexo 14), com dados biográficos e bibliográficos relevantes. Essa etapa teve como objetivo fornecer informações contextuais sobre Torga, permitindo que os alunos conhecessem um pouco mais sobre sua vida e obra antes de mergulhar na leitura do conto.

Ao apresentar os dados biográficos, os alunos fizeram conexões entre a vida do autor e a sua escrita, levantando hipóteses sobre o conto "Miura" com base nessas informações.

A atividade de pré-leitura propiciou a criação de expectativas e despertou o interesse dos alunos para o estudo da obra. Além disso, os discentes foram incitados a antecipar elementos temáticos, estilísticos ou contextuais que poderiam estar presentes no conto, tornando os alunos mais envolvidos e receptivos à leitura.

Após a leitura do conto, os alunos realizaram uma ficha de trabalho, conforme descrito no Anexo 15. A ficha tinha como objetivo mobilizar os conhecimentos dos estudantes sobre as personagens, os elementos textuais relevantes e o vocabulário relacionado com o tema do conto.

As perguntas presentes na ficha de trabalho foram elaboradas para desenvolver as competências literárias dos alunos incluindo a compreensão de texto, análise literária, leitura crítica, bem como expressão oral articulada, todas contribuindo para uma compreensão mais profunda da literatura, exigindo que os discentes ativassem e mobilizassem os conhecimentos adquiridos durante a leitura, isto é, através da ficha de trabalho, os alunos aplicaram o seu repertório cognitivo e a sua visão particular da obra para responder às perguntas propostas.

2.1.2 Ensino da gramática através de diferentes géneros textuais

O domínio da gramática é considerado fundamental na aula de Português, ao ajudar os estudantes a compreender e a comunicar de forma clara e eficaz.

Tal como afirma Vilela (1993, 144) “a gramática dá ao estudante a capacidade de agir linguisticamente, comunicar, de analisar textos e suas normas, sensibilizando o aluno para a língua: como meio de vida e de actuação”.

Ao adquirir conhecimento gramatical, os estudantes expandem as habilidades de escrita, expressão oral e compreensão textual. Este aspeto, por vezes encarado como desafiador, desempenha um papel central no desenvolvimento das competências comunicativas.

A compreensão das regras e estruturas gramaticais capacita os alunos para uma comunicação eficaz, tanto na escrita quanto na oralidade, fortalecendo também a habilidade de interpretar textos de forma mais eficaz.

A gramática, base para a comunicação precisa e coesa, é uma ferramenta valiosa no quotidiano e na produção textual. A aplicação adequada das estruturas gramaticais permite aos estudantes organizar ideias de forma lógica, garantindo uma comunicação mais eficaz e evitando possíveis mal-entendidos.

Além de facilitar a construção de frases e parágrafos coerentes, a gramática contribui para a diversificação do vocabulário. O conhecimento gramatical possibilita a escolha apropriada de palavras e

expressões, conferindo à comunicação maior riqueza e precisão. A habilidade de empregar uma ampla variedade de termos enriquece a expressividade e permite a transmissão de variados significados.

A gramática é um alicerce essencial para o desenvolvimento das competências de escrita, fala e leitura. Ao compreender e aplicar as regras gramaticais, os estudantes aperfeiçoam a comunicação de ideias e a interpretação de textos complexos. Estas habilidades são cruciais tanto no âmbito educacional quanto no profissional. Portanto, o estudo da gramática representa um investimento valioso no aprimoramento das competências linguísticas e comunicativas dos estudantes.

Neste sentido, o domínio da gramática ajuda a melhorar a capacidade de ler, escrever e entender textos complexos, o que é importante tanto para a educação quanto para a vida profissional. Para Cassany, Luna & Sanz (2002, p.308):

não consiste tanto nos conhecimentos teóricos sobre as unidades linguísticas e as regras de funcionamento, mas na aplicação prática destes conhecimentos, nas habilidades de compreensão e expressão. A gramática não é só o conjunto de regras do jogo linguístico, mas também os truques e a prática para saber jogar.

A abordagem tradicional, focada na memorização de regras, tem sido criticada por não promover uma aprendizagem significativa e aplicável na comunicação real.

Assim, o "ensino da gramática", tal como explica Lima (2002), está relacionada com a forma como a instrução é conduzida. Alguns especialistas, como Stephen Krashen; H. Douglas Brown; Dwight Atkinson, entre outros, defendem uma abordagem mais comunicativa e contextualizada, em que a gramática é ensinada como uma ferramenta para melhorar a comunicação oral e escrita, em vez de um conjunto de regras a serem memorizadas.

No processo de ensino da gramática, é fundamental criar uma conexão sólida entre o ensino e a aprendizagem de modo a envolver os alunos de forma ativa. Isso acontece quando os alunos conseguem compreender a importância e a utilidade das regras gramaticais no uso cotidiano da língua. A compreensão da relevância da gramática para a capacidade de expressar e comunicar de forma eficaz torna a aprendizagem mais significativa e envolvente.

Uma abordagem mais interativa e dinâmica pode envolver o uso de situações reais de comunicação, jogos, debates, escrita criativa e outras atividades que estimulem o interesse e a participação dos alunos. Ao aprender a gramática no contexto de situações autênticas, os alunos podem desenvolver habilidades linguísticas mais eficazes e sentir-se mais motivados.

É relevante reconhecer que o ensino da gramática ainda possui a sua importância, mas a maneira como é apresentado e aplicado pode fazer toda a diferença para o envolvimento e sucesso dos alunos na aquisição da língua. A busca por uma abordagem equilibrada, que considere tanto a relevância

da gramática quanto a prática comunicativa, pode ser mais eficiente e benéfica para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

Compreender e dominar o Português é, de facto, fundamental para que os alunos possam comunicar efetivamente em diversas situações sociais. Ao aprenderem a gramática e as suas regras, os alunos desenvolvem aptidões que lhes permitem compreender melhor textos mais complexos.

A capacidade de adaptar o uso da língua segundo a formalidade da situação ou o público-alvo é uma competência crucial na comunicação eficaz. Saber quando é apropriado utilizar a linguagem mais coloquial e quando é necessário adotar uma linguagem mais formal e garantir uma comunicação mais clara e eficiente.

Desta forma, ensinar a estrutura, os usos e o funcionamento da língua nos diversos domínios (fonológico, morfológico, lexical, sintático e semântico) é essencial para facilitar aos alunos uma compreensão completa do funcionamento da língua. Isso permite que eles se tornem falantes mais proficientes e escritores mais competentes.

A prática pedagógica incluiu duas abordagens distintas do ensino da gramática, particularmente no estudo das conjunções coordenativas e subordinativas.

No ensino das conjunções coordenativas e subordinativas optamos, inicialmente, pela apresentação de regras gramaticais isoladamente e pela realização de exercícios práticos para reforçar a aprendizagem dessas regras (Anexo 5).

Na primeira etapa do ensino da gramática, os conceitos fundamentais de conjunção, oração e coordenação foram minuciosamente esclarecidos. A conjunção foi apresentada como uma classe de palavras que atua como elemento de ligação, unindo termos, orações ou frases, estabelecendo relações lógicas entre eles. As conjunções foram exemplificadas nas suas duas principais categorias: coordenativas, que unem orações independentes com o mesmo valor gramatical, e subordinativas, que conectam orações dependentes de uma oração principal.

Além disso, os alunos puderam compreender a definição de oração, que representa uma unidade linguística com sentido completo, contendo um verbo ou locução verbal. As orações podem ser classificadas como simples, quando possuem apenas um verbo conjugado, ou compostas, quando apresentam dois ou mais verbos conjugados, geralmente conectados por conjunções.

A coordenação, por sua vez, foi introduzida como uma relação sintática entre orações independentes coordenadas, ou seja, que possuem a mesma hierarquia gramatical. Os alunos aprenderam a identificar e a construir este género de estrutura através de exercícios propostos no quadro e realizados oralmente.

A exposição teórica foi complementada com a realização dos exercícios da ficha apresentada no Anexo 5.

REPUBLICA PORTUGUESA
FDG&IE
Ano letivo 2021/2022

Divisão e Classificação de Orações

1. Vanina está noiva de Arrigo e não há de casar com mais ninguém.
oração coordenada / oração coordenada copulativa
2. Quando lá chegaram, o navio já tinha partido.
oração subordinada temporal / oração subordinante
3. Hoje não me posso pentear/porque não tenho pente.
oração subordinante / oração subordinante causal
4. Agora ali só mora Jacopo Orso, mas antes também ali morou Vanina.
oração coordenada / oração coordenada copulativa
5. As crianças corriam agitadas de quarto em quarto ou então ficavam caladas, cismando.
oração coordenada / oração coordenada disjuntiva
6. Quando chegou o dia de Natal, o Cavaleiro dirigiu-se para a gruta de Belém.
oração subordinada Temporal / oração subordinante
7. O navio ora virava todo para a esquerda, ora virava todo para a direita.
oração coordenada disjuntiva
8. Mal terminou o casamento, embarcaram.
oração subordinada Temporal / oração subordinante
9. Dante foi o maior poeta da Itália, pois viu os infernos.
oração coordenada explicativa x
oração subordinada causal

"Abre a mente ao que eu te revelo
e retém bem o que eu te digo,
pois não é ciência ouvir sem reter o que se escuta"
(Dante Alighieri)

Professora Estagiária
Sara Carvalho da Silva

Figura 4 - Exercícios de divisão e classificação de orações

A abordagem tradicional é amplamente utilizada na avaliação do conhecimento principalmente devido à sua longa história de aplicação e ao facto de ser uma abordagem estabelecida e reconhecida em muitos sistemas educacionais. No entanto, é importante reconhecer que, apesar das suas vantagens na facilitação da avaliação dos conhecimentos, ela também tem limitações.

Uma das razões pelas quais a abordagem tradicional é usada é a sua objetividade. Os métodos

de avaliação tradicionais, como provas escritas e exames padronizados, são frequentemente projetados para serem imparciais e justos, fornecendo uma base sólida para a avaliação do conhecimento de forma consistente. Isso é especialmente importante em sistemas educacionais onde a equidade e a comparação entre alunos são consideradas prioridades.

No entanto, como mencionado, a abordagem tradicional pode ser monótona e pouco envolvente para alguns alunos. Ela tende a se concentrar na memorização de factos e na realização de tarefas isoladas, o que pode não refletir completamente a capacidade de um aluno de aplicar o conhecimento na prática ou de pensar de forma crítica e criativa. Isso levou a um interesse crescente em métodos de avaliação mais inovadores, como a aprendizagem baseada em projetos, avaliação formativa e avaliação por pares, que envolvem os alunos de maneira mais ativa e prática no processo de avaliação.

Posteriormente, seguiu-se a aprendizagem ativa com a exploração das conjunções utilizadas numa notícia sobre marés negras, tal como é visível no Anexo 12.

A aprendizagem ativa é uma abordagem educacional que tem sido desenvolvida e promovida por diversos pesquisadores e professores ao longo do tempo. Não há um autor único associado a essa abordagem, pois envolve uma variedade de práticas e estratégias pedagógicas que foram desenvolvidas e adaptadas por vários profissionais da educação.

No entanto, um dos nomes frequentemente associados à promoção da aprendizagem ativa é Charles Bonwell, coautor do livro "Active Learning: Creating Excitement in the Classroom".

É importante notar que a aprendizagem ativa é uma abordagem que continua a evoluir à medida que novas pesquisas e práticas pedagógicas emergem. Portanto, muitos educadores e pesquisadores diferentes têm desempenhado papéis importantes na sua promoção e desenvolvimento ao longo do tempo.

Ao estudar o papel das conjunções numa notícia, os alunos estão, na verdade, a aperfeiçoar a aptidão de entender as conexões lógicas estabelecidas entre as ideias do texto. As conjunções são conectores linguísticos que desempenham um papel crucial na construção da coerência e da coesão textual. Portanto, ao analisar como as conjunções são usadas numa notícia, os estudantes desenvolvem competências de leitura crítica de maneira significativa.

Além disso, a atividade também ajuda os alunos a reconhecer como as conjunções são usadas de forma específica na linguagem jornalística. Os jornalistas frequentemente utilizam conjunções para estabelecer ligações entre informações, destacar diferentes perspectivas da notícia e indicar o propósito das ações descritas. Isso torna os estudantes mais conscientes da influência da escolha de palavras e estruturas gramaticais na construção de narrativas jornalísticas persuasivas e informativas.

A aprendizagem ativa também pode oferecer aos alunos instrumentos mais amplos que lhes permitem ser competentes em qualquer contexto de comunicação. A integração do ensino da gramática com atividades comunicativas autênticas facilita o desenvolvimento de habilidades linguísticas aplicáveis tanto no domínio do oral quanto no da escrita ou da leitura.

Por outro lado, a metodologia tradicional expositiva fornece uma compreensão mais direta das regras gramaticais, mas pode não ser tão efetiva em tornar os alunos competentes em contextos mais abrangentes, já que talvez falte a experiência prática de aplicação da língua em situações reais.

Apesar do exposto, verificou-se que os alunos tinham mais facilidade em realizar as atividades de aplicação das regras, pois os exercícios envolviam a identificação e aplicação de conhecimentos específicos de forma isolada. Neste tipo de prática, eles sabem exatamente o que é esperado e podem seguir as regras aprendidas de maneira mais clara e direta, o que resulta num desempenho mais eficaz e uma compreensão mais sólida das regras e conceitos envolvidos.

Por outro lado, atividades de análise de textos, como a identificação do valor das conjunções numa notícia, demandam uma compreensão mais ampla e abrangente da língua, envolvendo habilidades de leitura, interpretação e reconhecimento de contextos. Essas tarefas exigem uma capacidade mais sofisticada de aplicação do conhecimento gramatical em situações reais do uso da língua.

As atividades auxiliam os alunos a interiorizar as regras e conceitos gramaticais, já que fornecem aos alunos a oportunidade de praticar o uso das regras gramaticais em contextos diversos, o que reforça a aprendizagem e a construção da familiaridade com as estruturas linguísticas. Acresce o facto de as atividades muitas vezes serem baseadas em situações reais de comunicação, o que permite aos alunos aplicar as regras gramaticais em contextos significativos. Isso ajuda a compreender como as regras funcionam na prática.

Já as atividades de análise de textos promovem uma compreensão mais profunda e contextualizada da língua, capacitando os alunos a aplicarem conhecimentos em situações reais de comunicação.

Em síntese, a abordagem pedagógica no ensino de uma língua deve ser equilibrada, incorporando tanto exercícios de memorização quanto atividades de análise textual. Este equilíbrio é fundamental para permitir que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas abrangentes, tornando-os comunicadores proficientes numa ampla gama de contextos.

A memorização desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, fornecendo aos alunos as bases sólidas necessárias para compreender a estrutura da língua, o seu vocabulário e as suas

regras gramaticais. Isso possibilita que eles construam um alicerce sólido sobre o qual podem construir as suas habilidades linguísticas.

Por outro lado, as atividades de análise textual aprofundam a compreensão da língua ao permitir que os alunos explorem como as palavras e as estruturas linguísticas são utilizadas em contextos do mundo real. Isso inclui a interpretação de textos complexos, a identificação de significados e a capacidade de comunicar eficazmente ideias em diferentes situações e gêneros textuais.

Além disso, é imperativo que o ensino da língua incorpore práticas de comunicação oral e escrita, proporcionando aos alunos a oportunidade de aplicar os seus conhecimentos em situações de comunicação autênticas. Atividades como debates, redações, apresentações e diálogos não apenas fortalecem as habilidades de expressão, mas também ajudam os alunos a ganhar confiança na utilização da língua em diversos cenários.

2.1.3 A comunicação oral através da variedade de textos

A linguagem é uma entidade viva e dinâmica, em constante evolução devido ao seu uso pelos falantes. Os seres humanos têm a capacidade de ajustar conforme o contexto em que comunicam. Isto pode incluir o uso de diferentes registros linguísticos. Na verdade, a linguagem é influenciada pelo contexto cultural, histórico e geográfico de uma comunidade, resultando na criação de novos termos e expressões, e nas variações regionais.

A capacidade de comunicar verbalmente é inata aos seres humanos e é uma das principais formas de expressão. Antes mesmo da invenção da escrita, as pessoas comunicavam entre si. Histórias, mitos, lendas, tradições culturais e informações práticas eram passadas de geração em geração através da linguagem falada. Até hoje, muitas culturas em redor do mundo têm uma forte tradição oral, em que a transmissão de conhecimentos e histórias é realizada através do uso da palavra.

Segundo Fernández (2002, p. 13), a língua é usada de várias maneiras, produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão leitora, sendo essas modalidades os principais meios pelos quais a língua é usada para comunicar e expressar pensamentos ou sentimentos.

É verdade que, muitas vezes, a oralidade pode ser negligenciada por diversos motivos. No entanto, é importante destacar que a expressão oral é uma aptidão fundamental na comunicação e no desenvolvimento completo da linguagem. É através da fala que os alunos interagem com os seus colegas e professores, expressando as suas ideias.

Aos professores cabe o papel fundamental de promover a expressão oral a partir da criação de

oportunidades para os alunos exercitarem o discurso, pondo em prática atividades interativas, discussões em grupo, debates, apresentações orais, entre outras estratégias. Para além do mais, os professores podem dar *feedback* construtivo sobre a forma como os alunos se expressam oralmente, incentivando a clareza, a organização das ideias, a articulação das palavras e a adequação ao contexto.

Na vigésima segunda aula, no dia vinte e dois de fevereiro, enquanto se lia e analisava o conto “Miura” de Miguel Torga, surgiu a possibilidade de discutirmos a questão das Touradas.

Para auxiliar a construção de ideias, os alunos tiveram oportunidade de visualizar um vídeo (hiperligação fornecida no Anexo 16). Ao presenciar a manifestação artística representando a perspetiva contrária às corridas, os alunos puderam obter uma nova visão e refletir sobre a maneira mais ampla, debater e expressar visões pessoais sobre a questão das touradas. Isto contribuiu para enriquecer a discussão e permitiu que cada aluno desenvolvesse as suas próprias opiniões de forma mais informada.

A verdade é que, em qualquer discussão, há elementos que tratam o assunto com certa leveza ou falta de seriedade. No contexto da discussão sobre as touradas, alguns alunos abordaram o tema superficialmente ou de forma menos comprometida. No entanto, apesar desses elementos, a discussão foi, em geral, enriquecedora e apresentou manifestações interessantes por parte dos alunos. Houve participações que contribuíram com argumentos sólidos, reflexões profundas e diferentes perspetivas, o que tornou a discussão mais enriquecedora e estimulante. A diversidade de opiniões e a troca de ideias foram aspetos positivos da aula.

Se, por um lado, vários alunos referiram que as corridas de touros são um tema controverso e que levantam diferentes opiniões e perspetivas entre as pessoas. Por um lado, há quem as considere uma tradição cultural rica e uma forma de arte, enquanto outras criticam essa prática por considerá-la cruel e desumana com os animais envolvidos.

Aqueles que apoiam as tradições tauromáquicas, geralmente, argumentam que elas têm raízes históricas e culturais profundas, especialmente em países como Espanha e Portugal. Muitos veem as touradas como uma forma de arte, onde o toureiro demonstra habilidade, coragem e destreza ao enfrentar o touro. Acresce ainda o apreço estético pelos trajes tradicionais, música e dança associados às touradas.

Por outro lado, os opositores das touradas enfatizam o sofrimento infligido aos animais envolvidos; argumentam que os touros são submetidos a stresse, medo e dor desnecessários durante a luta. Inclusivamente, a morte do touro no final da tourada é considerada uma prática impiedosa e atroz.

No final da discussão, o consenso imperou relativamente ao facto do assunto exposto ser complexo e cada pessoa pode ter uma opinião diferente sobre as touradas, dependendo dos seus valores,

perspetivas culturais e sensibilidades relativamente ao bem-estar animal.

Relativamente ao papel do professor, nesta discussão foi fundamental. A abordagem respeitosa em relação ao tópico e a consideração pelos diversos pontos de vista envolvidos foram aspetos essenciais. Ao apresentar o tema das touradas e fomentar a discussão, o docente conseguiu criar um ambiente acolhedor e inclusivo no qual os alunos se sentiram confortáveis para expressar as suas opiniões.

O professor incentivou o respeito mútuo e a escuta ativa, garantindo que todos os alunos tiveram oportunidade de partilhar as suas ideias e pontos de vista. Ao considerar os diferentes pontos de vista envolvidos, o professor enriqueceu a discussão e estimulou o pensamento crítico dos alunos.

Na última aula ministrada pela estagiária, a seis de maio, o foco permaneceu no aperfeiçoamento das habilidades orais dos alunos. A metodologia seguiu um padrão semelhante à aula anteriormente descrita, compreendendo a exibição de uma curta-metragem seguida de uma discussão sobre os principais aspetos. No entanto, desta vez, os alunos tiveram a oportunidade de analisar a obra *História Trágica com um Final Feliz*, dirigida pela cineasta Regina Pessoa.

Essa atividade proporcionou aos estudantes um espaço para aprofundar a compreensão da linguagem audiovisual e desenvolver habilidades críticas na interpretação de filmes. Além disso, ao discutir os elementos fundamentais da curta-metragem, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas próprias interpretações e perspetivas, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e participativo.

Ao analisar a obra cinematográfica, os discentes exploraram temas, personagens, narrativa, técnicas e significados simbólicos presentes na obra. Particularmente nesta obra, houve uma dificuldade acrescida, já que se trata de um filme com ausência de comunicação verbal e as imagens eram a preto e branco.

Nestes casos, é relevante adotar uma abordagem mais visual e simbólica para interpretar a narrativa: concentre-se na composição das imagens e nas escolhas visuais do autor; procurar símbolos visuais ou metáforas visuais que possam estar presentes nas imagens. Esses símbolos podem representar conceitos abstratos, sentimentos ou temas subjacentes na narrativa; observar com atenção as expressões faciais e gestos das personagens. Muitas vezes, esses elementos podem comunicar emoções e intenções sem a necessidade de palavras; considerar a maneira como os elementos visuais são organizados dentro de uma cena. A disposição dos personagens, objetos e elementos de fundo pode transmitir informações sobre relacionamentos, poder ou foco narrativo.

Embora a falta de comunicação verbal e as imagens a preto e branco tenham tornado a

interpretação mais desafiadora, também abriu espaço para interpretações subjetivas e criativas.

Os alunos, apesar da dificuldade acrescida, foram capazes de constatar que a personagem principal da curta-metragem era uma menina que aparentemente diferia dos outros, parecendo não ter roupa e os olhos inchados, o coração batia de forma mais acelerada, o olhar crítico das pessoas acarretava um sofrimento atroz, conseqüentemente, a personagem isola-se, foge e tenta-se esconder daqueles que a julgam.

Essa característica da personagem sugere uma exploração da temática da exclusão social e das dificuldades enfrentadas por aqueles que são considerados diferentes, porém os alunos propuseram outras temáticas, tais como a intolerância, desrespeito, egoísmo, individualismo, abandono e o relato do período da adolescência, fase da vida que envolve descobertas, desafios e procura de identidade, intensifica a sensação de diferença e a complexidade de se encaixar em padrões preestabelecidos.

O título da curta-metragem, "História trágica com um final feliz", de facto sugere um contraste entre a tragédia inicial e um desfecho positivo. No entanto, é interessante notar que os alunos apresentaram opiniões antagônicas relativas ao significado de final feliz.

Para alguns alunos, o final feliz implicou a morte da personagem principal. Esta interpretação pode ser baseada na ideia de que, ao enfrentar o sofrimento e o isolamento, a personagem encontra uma forma de libertação, alcançando paz ou felicidade na sua morte, trata-se de uma espécie de redenção ou resolução final para a personagem. Por outro lado, segundo outra visão, o final feliz representa um renascimento. Nessa perspectiva, a personagem não morre, mas passa por uma transformação interna e externa que lhe permite superar as dificuldades e encontrar um novo começo.

Essas diferentes interpretações demonstram como o final da história é aberto a diferentes entendimentos e reflexões por parte do público leitor. Cada aluno pode trazer a sua própria experiência e interpretação pessoal para a compreensão do desfecho da curta-metragem.

Em suma, a curta-metragem desempenhou, de facto, um papel importante no ensino, especialmente no contexto do multiletramento. O momento de exploração da obra ofereceu uma forma de diálogo entre diferentes processos de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de competências que vão além da literacia verbal tradicional através da combinação complexa de elementos visuais e sonoros, como imagens, movimentos, cores, grafismos e outros modos semióticos e discursivos, o que pode dificultar a interpretação da narrativa na totalidade.

A curtas-metragem foi utilizada como recurso pedagógico para desenvolver habilidades de análise crítica, interpretação visual, compreensão cultural e expressão criativa. No entanto, importa reconhecer que a interpretação das narrativas em curtas-metragens é desafiadora para os alunos, ao

requerer um nível de alfabetização audiovisual e capacidade de descodificar e entender os múltiplos modos de comunicação presentes.

2.1.4 Exploração da escrita criativa através de múltiplos géneros textuais

A linguagem escrita é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento escolar, pois permite o registo e a transmissão de informações. A escola, por sua vez, é o espaço privilegiado para a aprendizagem da linguagem escrita, através do ensino da leitura, da escrita e da gramática (Carvalho, 2013).

A escrita é utilizada noutras áreas do conhecimento, como as Ciências, a História e a Matemática, sendo imprescindível para a compreensão e a produção de textos académicos.

Desta forma, é possível afirmar que a linguagem escrita e a escola estão intrinsecamente relacionadas, sendo basilares para o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos. É na escola que o indivíduo aprende também a valorizar a diversidade linguística e cultural. Nesse sentido, a escola desempenha uma função elementar na formação de cidadãos capazes de compreender e respeitar a pluralidade linguística e cultural do país.

A escola tem um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de se expressar por meio da escrita, mas muitas vezes falha nessa tarefa ao insistir rigidamente na aprendizagem das normas gramaticais e na reprodução de textos formais, desconsiderando a diversidade linguística e textual que existe na sociedade.

Daí que é preciso repensar o ensino da escrita de forma mais dinâmica e contextualizada, valorizando a capacidade dos estudantes de utilizar a linguagem de forma criativa e adequada às diferentes situações comunicativas, respeitando a sua individualidade e promovendo a inclusão.

Além disso, é importante que a escola prepare os estudantes para lidar com as novas formas de escrita que surgem com as tecnologias, como as redes sociais, os blogues e os salas de conversação. Essas formas apresentam particularidades próprias e exigem um repertório mais amplo e flexível por parte dos utilizadores.

Efetivamente, a escrita escolar é um desafio complexo para muitos alunos, que requer a mobilização e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e culturais. Para enfrentar esse desafio, os professores fornecem orientação e apoio adequados aos alunos, incluindo oportunidades para praticar e receber *feedback* construtivo nas suas tarefas de escrita, de modo a ajudá-los a tornarem-se escritores competentes.

Nesta perspectiva, a escrita é vista como uma competência transversal, que não se limita à disciplina de Português, mas que se estende a todas as áreas curriculares e à vida fora da escola. Assim, é essencial que os alunos desenvolvam uma prática regular de escrita, em que utilizem a escrita como meio de aprendizagem, de comunicação e de expressão pessoal.

No âmbito do sujeito, é importante que o aluno aprenda a escrever de forma autónoma e reflexiva, assumindo a escrita como uma prática que implica pensar, planejar, organizar ideias e selecionar vocabulário e estruturas linguísticas adequadas ao contexto e ao efeito pretendido (Flower & Hayes, 1981). Neste sentido, o papel do professor é fundamental, não só como transmissor de conhecimentos e técnicas de escrita, mas também como mediador da aprendizagem e como incentivador da criatividade dos alunos.

No plano da relação da escrita com os outros domínios ou conteúdos da disciplina de Português, é importante que a escrita seja vista como uma ferramenta de trabalho para a pesquisa, a argumentação e a produção de textos de diferentes géneros e modalidades.

No que diz respeito à integração da escrita no quadro das várias disciplinas escolares, é crucial que elas valorizem e desenvolvam a competência de escrita dos alunos, através da realização de trabalhos escritos, relatórios, fichas de trabalho...

Por fim, no plano da participação, pela escrita, no quadro mais alargado da escola enquanto comunidade e na(s) comunidade(s) em que a escola e os sujeitos se inserem, os alunos devem reconhecer a importância da escrita como meio de comunicação e de participação ativa na vida social e cívica. Neste sentido, a escola deve promover a realização de projetos de escrita colaborativa, em que os alunos trabalhem em equipa, partilhar ideias e opiniões e produzir textos que contribuam para a melhoria da sua comunidade.

Na desconstrução das obras trabalhadas, foi dada importância à seleção das características físicas e psicológicas das personagens. No entanto, a identificação dos aspetos psicológicos muitas vezes exigia fazer inferências, o que tornava a tarefa mais desafiadora. Ao analisar as obras, era necessário observar as ações, os diálogos, as descrições e os contextos em que os personagens estavam inseridos. A partir dessas informações, poderíamos inferir traços psicológicos, motivações e emoções das personagens.

Por exemplo, a maneira como um personagem interagia com os outros, as suas escolhas, os seus conflitos internos e as suas reações a diferentes situações poderiam fornecer pistas sobre a sua personalidade e estado emocional. As suas falas e pensamentos poderiam revelar crenças, valores e desejos mais profundos.

A análise das particularidades das personagens desempenhou um papel crucial na introdução do estudo do texto biográfico.

O estudo da obra de Luis Sepúlveda, *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* proporcionou uma experiência multifacetada para os alunos. O processo começou com a observação cuidadosa e aprofundada das personagens presentes na obra (conforme descrito no Anexo 8). Essa etapa permitiu que os alunos mergulhassem nas características, motivações e complexidades das figuras literárias criadas por Sepúlveda.

No entanto, o enriquecimento dessa análise veio com a entrega da "Carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais" (Anexo 10) aos alunos. Na carta, Fernando Pessoa compartilhou como concebeu e desenvolveu os seus heterónimos

Primeiro, a carta de Pessoa destacou a importância da persona literária, como um autor pode criar várias vozes e perspectivas dentro de si mesmo. Isso ressoou com a maneira como Luis Sepúlveda também deu vida a personagens distintas na sua obra. Os alunos puderam fazer conexões entre o processo criativo de Sepúlveda e Pessoa, compreendendo que ambos os autores usaram a multiplicidade de personagens para explorar temas e experiências variadas.

Além disso, a carta de Pessoa revelou como a construção das características dos heterónimos refletia diferentes aspetos da personalidade do autor. Isso permitiu que os alunos explorassem mais profundamente a motivação por trás das escolhas de Sepúlveda ao criar as personagens. Os discentes puderam examinar como as características das personagens podem ter sido influenciadas pela visão de mundo e pelas experiências do autor.

Em última análise, essa análise combinada da obra de Luis Sepúlveda e da carta de Fernando Pessoa enriqueceu a compreensão dos alunos sobre a construção de personagens na literatura. Eles não apenas exploraram as personagens de Sepúlveda em profundidade, mas também obtiveram insights valiosos sobre o processo criativo e a diversidade de abordagens literárias, enriquecendo sua apreciação pela literatura como um todo.

Nessa carta, Pessoa discute a criação dos seus heterónimos, sendo personas literárias distintas com personalidades, estilos de escrita e visões de mundo únicas. Os alunos examinaram como Pessoa desenvolveu esses heterónimos e como eles se relacionam com o próprio "ortónimo".

Ao explorar essa carta, os alunos obtiveram uma visão privilegiada da mente de Pessoa, compreendendo as suas intenções ao criar personagens com características distintas.

A intertextualidade entre a fábula de Sepúlveda e as reflexões de Pessoa sobre os seus heterónimos permitiu aos alunos estabelecer conexões entre diferentes abordagens literárias e sobre

como os autores constroem e dão vida às suas personagens.

Após a leitura em conjunto, a análise e identificação dos traços caracterizadores dos heterónimos de Pessoa, foi proposta aos alunos a redação de biografias de diferentes personagens com importância na música, política, arte, entre outros campos, tal como se pode observar no Anexo 11. Esta atividade possibilitou que os alunos aplicassem a compreensão adquirida sobre a criação de personagens e a desenvolvessem num contexto mais amplo, permitindo, ainda, que os alunos se envolvessem com diferentes campos de conhecimento, ampliando a sua compreensão sobre figuras históricas e as suas contribuições para a sociedade.

No entanto, para redigir as biografias de personagens era essencial que os alunos tivessem acesso a informações relevantes sobre essas pessoas para criar biografias precisas e fundamentadas. Para isso, autorizou-se o uso de dispositivos móveis com acesso à internet, durante dez minutos, para que os alunos investigassem e coletassem os dados fundamentais.

Consentir o uso de dispositivos móveis com acesso à internet foi uma estratégia eficaz para incentivar a pesquisa e permitiu que os alunos encontrassem informações sobre as figuras sugeridas. Este recurso também reflete a realidade do mundo atual, onde o acesso à informação online se tornou uma parte importante da vida quotidiana.

Ao limitar o tempo de pesquisa, criou-se um equilíbrio entre o uso da tecnologia para fins educacionais e a necessidade de manter o foco na tarefa. Os alunos utilizaram a internet para recolher os dados necessários para a redação das biografias, mas com tempo delimitado para garantir que a atividade não se prolongasse indefinidamente e que eles prosseguissem com a composição das biografias.

Efetivamente, esta abordagem ajuda a desenvolver habilidades de pesquisa, seleção de informações relevantes e de síntese, pois os alunos precisam de identificar e utilizar apenas os dados pertinentes para a criação das biografias. Ao final dos dez minutos de pesquisa, os alunos tiveram a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido sobre a construção de personagens e escrever as biografias com base nas informações encontradas.

A realização desta tarefa em contexto sala de aula descortinou uma realidade que, por vezes, fica esquecida. É realmente primordial considerar a realidade e a diversidade dos alunos ao planear atividades educacionais. Nem todos os alunos têm acesso a dispositivos móveis ou à internet, e é fundamental antecipar soluções para garantir a inclusão de todos.

Para os alunos que não têm acesso a dispositivos móveis, é possível oferecer alternativas como o uso de computadores, *tablets* ou outros recursos disponíveis na escola.

Acima de tudo, é fundamental criar um ambiente inclusivo onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Isto significa promover a empatia e a compreensão entre os alunos, evitando constrangimentos ou desconfortos para aqueles que possam enfrentar carências tecnológicas ou outras dificuldades. Ao considerar estes aspetos, garantimos que todos os alunos têm oportunidade de participar plenamente das atividades propostas, estimulando a igualdade de oportunidades e a inclusão na sala de aula.

Independentemente do recurso ao telemóvel, os momentos de Oficina de Escrita eram desafiantes para os alunos. De facto, da escrita ser uma habilidade complexa que requer prática e desenvolvimento de competências específicas. Alguns dos desafios comuns enfrentados pelos alunos incluem a organização de ideias, a estruturação adequada do texto e a expressão clara de pensamentos.

A organização de ideias é um desafio porque os alunos muitas vezes têm dificuldade em decidir que informações são relevantes e, posteriormente, como organizá-las de forma lógica. A verdade é que podem existir várias ideias soltas, mas os discentes têm dificuldade em conectá-las de maneira coerente.

De seguida, a estruturação adequada do texto também pode ser um desafio. Os alunos precisam aprender a usar parágrafos, frases de transição e outros elementos estruturais para criar uma sequência lógica de informações.

Por outro lado, a expressão clara de pensamentos é um desafio. Os alunos muitas vezes têm dificuldade em encontrar as palavras certas para expressar as ideias de forma precisa e concisa. Por isso, é importante que os professores estejam cientes e forneçam orientação adequada aos alunos durante as atividades de escrita.

Relativamente ao uso do telemóvel e à tendência de transcrição indiscriminada de informações, isso leva-nos a outra questão importante. É essencial ensinar aos alunos a importância da seleção e análise crítica das fontes de informação.

Além disso, incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico auxiliará os alunos a avaliar a relevância e a confiabilidade das informações encontradas, evitando a simples transcrição sem uma reflexão crítica.

Embora os momentos de Oficina de Escrita possam ser desafiantes para os alunos, com prática regular, orientação adequada e o desenvolvimento de competências específicas, é possível superar essas dificuldades e melhorar a habilidade de escrita.

Num momento mais avançado da aplicação do Projeto de Intervenção, surgiu a oportunidade de implementar mais uma sessão de Oficina de Escrita. Desta vez, a atividade proposta não envolvia a produção de um texto biográfico, mas, sim, a escrita de um autorretrato.

Para introduzir o tema foi apresentado aos alunos o soneto *Magro de olhos azuis, carão moreno* de Bocage. O poema, escrito pelo poeta, serviu como uma fonte de inspiração, visto ser o autorretrato poético. O soneto descreve características físicas de Bocage, como o seu porte magro, olhos azuis e pele morena. O poema retrata algumas das emoções e estados de espírito, como a sua melancolia e o seu amor pela poesia.

Assim sendo, o texto transmite uma imagem vívida de Bocage, revelando elementos da sua personalidade e expressando a complexidade da sua identidade. A composição é uma forma de autoexpressão em que Bocage se retrata poeticamente, revelando-se ao leitor de maneira introspectiva e sensível.

Para a concretização da atividade, foram sugeridas duas abordagens possíveis de descrição: partir do geral para o pormenor ou realizar o oposto, começando pelo detalhe e expandindo para o global.

Partindo do genérico para o pormenor, os alunos descreveram características mais amplas, como a aparência física geral e o contexto pessoal. De seguida, adicionaram detalhes mais específicos, como cor do cabelo, formato do rosto, altura, entre outros elementos.

Na abordagem contrária, focando-se no pormenor e depois no geral, os alunos começaram a descrição com um detalhe específico sobre si, como uma característica física marcante, uma qualidade ou um interesse pessoal. A partir desse ponto, ampliaram a descrição, incorporando outros detalhes e expandindo para características mais gerais, como a aparência física, a idade, entre outros elementos.

Ambas as abordagens permitem que os alunos explorem tanto as características físicas quanto as características psicológicas de forma gradual e abrangente. Cada uma oferece uma perspetiva diferente para a construção do autorretrato, permitindo que os alunos expressem a sua identidade de maneira única e significativa.

O desenvolvimento desta Oficina ressaltou que fazer um autorretrato pode parecer simples à primeira vista, mas é uma tarefa desafiante. Isso ocorre porque retratar o próprio de forma precisa e autêntica requer autoconhecimento, reflexão e habilidades de expressão. Descrever-se física e emocionalmente de maneira verdadeira exige que os alunos sejam honestos consigo mesmos e tenham consciência das suas características, qualidades, defeitos e emoções. Muitas vezes, isso envolve uma autorreflexão profunda e uma análise sincera das suas experiências, sonhos, medos e aspirações.

Tal como exposto anteriormente, encontrar as palavras certas para expressar as características e emoções pode ser um desafio adicional. A escrita efetiva exige escolhas cuidadosas de vocabulário, construção de frases coerentes e habilidade em transmitir a mensagem de forma clara e envolvente. É importante lembrar aos alunos que o autorretrato não precisa ser perfeito. Cada pessoa tem a sua

singularidade e ninguém espera que sejam descritos exhaustivamente ou de maneira impecável. O objetivo é que os alunos explorem e expressem quem eles são no momento, reconhecendo que a identidade é fluida e está em constante evolução.

Para apoiar os alunos nesta tarefa, é essencial fornecer orientação, incentivar a autorreflexão, oferecer *feedback* construtivo e criar um ambiente acolhedor em que os discentes se sintam à vontade para compartilhar os seus pensamentos e emoções, acrescentando, ainda, o facto de ser importante enfatizar que o valor do autorretrato não reside apenas no resultado, mas no processo de reflexão, autoexploração e autoexpressão que os alunos vivenciam durante a atividade.

É importante destacar que a escrita é uma habilidade intrincada que resulta da prática e progresso contínuo ao longo do tempo. Entretanto, existem diversos obstáculos que podem dificultar a sua execução. Um deles é a falta de confiança que alguns alunos enfrentam, geradora de insegurança em relação às suas habilidades de escrita. Além disso, a pressão para produzir um texto irrepreensível pode ser esmagadora, o que, por vezes, leva à procrastinação ou à escassez de ideias. Adicionalmente, a etapa de planeamento muitas vezes é subestimada, com alguns alunos optando por começar a escrever imediatamente sem um adequado processo de elaboração.

Ao adotar uma abordagem que valoriza o processo, os alunos podem aprender a superar estes desafios. Ao invés de se concentrarem apenas no resultado final, eles são incentivados a abraçar a jornada de autodescoberta que a escrita proporciona.

Dessa forma, ao reconhecer e enfrentar os desafios da escrita, os alunos têm a oportunidade de não apenas aperfeiçoar as competências de expressão escrita, mas também de cultivar uma maior confiança das suas capacidades. Esta abordagem também ajuda a reduzir a pressão associada à busca da perfeição, incentivando a exploração livre de ideias e a valorização do processo criativo. Portanto, ao priorizar o processo, os alunos não apenas se tornam escritores mais proficientes, mas também abraçam a jornada de crescimento pessoal que a escrita proporciona.

Um plano estruturado ajuda a organizar os pensamentos e a direcionar a escrita. Sem um plano, os alunos ficam perdidos e não sabem como desenvolver ideias. Para evitar constrangimentos, foi importante promover a confiança, com incentivos aos alunos para acreditarem nas suas habilidades de escrita e o encorajamento da expressão criativa.

Outra técnica implementada ao longo da prática pedagógica foi a planificação dos textos que incluíram atividades de *brainstorming*, esboços e organização de ideias para ajudar os alunos a estruturar

os seus textos, a par de um ambiente de sala de aula onde os alunos se sentiram confortáveis para partilhar as ideias.

Lembrando que cada aluno é único, pode ser útil adaptar as estratégias conforme as necessidades individuais. Com paciência, prática e apoio adequado, os alunos superaram as suas dificuldades e progrediram na sua capacidade de escrita.

2.2 Processo de Intervenção no 11.º Ano

Durante quatro períodos de aulas, o grupo de estagiários explorou a literatura portuguesa com os alunos, usando como ponto de partida *Os Maias*, de Eça de Queirós.

Nesta aventura literária, os alunos foram guiados por trajetos repletos de reflexões sociais e apresentados a um retrato vívido da sociedade lisboeta do século XIX. A imersão no romance permitiu que cada estudante vislumbrasse um universo tão distante no tempo e no espaço, mas repleto de inquietações e questões ainda pertinentes, presentemente.

Sob a orientação do núcleo de estágio, os alunos exploraram as páginas da obra literária, alisaram, interpretaram símbolos e desvendaram as múltiplas camadas de significado. Promoveram-se discussões em sala de aula, debateram-se os valores e dilemas enfrentados pelas personagens, além de se refletirem sobre a importância da obra para a compreensão da própria história e cultura de Portugal.

O contacto com uma obra tão emblemática como essa permitiu que os jovens se aproximassem da história e da cultura portuguesa, compreendendo melhor as suas raízes e a identidade cultural.

2.2.1 Explorar o domínio da oralidade a partir da obra *Os Maias*

A obra *Os Maias*, escrita por Eça de Queirós, é um dos pilares da literatura portuguesa do século XIX e uma das mais importantes obras do Realismo/Naturalismo em Portugal. O romance retrata a sociedade lisboeta da época, com nuances, dilemas e contradições, além de abordar temas universais que ainda têm relevância nos dias de hoje.

A primeira aula de introdução à obra queirosiana, no dia trinta de março, começou com a exibição do trailer do filme *Os Maias*, dirigido por João Botelho.

A partir da obra cinematográfica, os alunos foram instigados a discutir diversos elementos destacados na apresentação do filme, relacionados com a obra de Eça de Queirós.

No final da discussão destacaram-se alguns elementos importantes. Primeiramente, as questões temporais mostraram-se essenciais para compreender o contexto histórico em que a narrativa se

desenrola, o momento da chegada, em 1875, de Carlos da Maia a Lisboa, personagem central da trama.

Uma das características mais marcantes de *Os Maias* é a forte crítica social. O filme apresenta a burguesia e a fidalguia lisboeta do século XIX, evidenciando as preocupações com a aparência e a procura de um estatuto social elevado, muitas vezes negligenciando valores morais e éticos. Assim, a crónica de costumes apresentada pelo autor demonstra a decadência da sociedade da época.

Outro tema relevante em *Os Maias* é a reflexão sobre as reformas políticas e a sociedade portuguesa do século XIX. O filme evidencia as lutas e discussões políticas da época, bem como as contradições e limitações que a estrutura social impõe aos indivíduos.

Na narrativa de *Os Maias*, destacam-se, ainda, questões profundas e complexas, que desempenham um papel significativo no desenvolvimento da trama e na caracterização das personagens. Duas dessas questões são o adultério e a condição da mulher, que se apresentam como temas recorrentes ao longo da obra.

O adultério, um tema delicado e controverso, é abordado em diferentes contextos e personagens ao longo da história. A infidelidade conjugal torna-se uma força motriz em certos momentos da narrativa, levando as personagens a enfrentar dilemas morais e emocionais. Através das relações extraconjugais, Eça de Queirós expõe as fragilidades do amor e do compromisso, questionando as convenções sociais e as expectativas impostas às relações amorosas.

Outra questão de grande relevância é a condição da mulher na sociedade da época. O autor retrata a posição submissa e limitada das mulheres na sociedade lisboeta do século XIX. Por outro lado, há figuras como Maria Eduarda, que ousa transgredir os padrões estabelecidos, enfrentando julgamentos e consequências sociais.

Os discentes destacaram, também, a presença de Afonso da Maia como uma personagem que representa o Portugal antigo, e de extrema importância para a compreensão da trajetória histórica do país. Através dele, pode-se perceber a relação entre o passado e o presente, ressaltando as mudanças e permanências ao longo do tempo.

Por fim, a trama da tragédia subjacente à ação é um dos elementos mais marcantes de *Os Maias*. A história de amor impossível entre Carlos da Maia e Maria Eduarda conduzirá a um desfecho trágico, explorando a dualidade entre o ser e o parecer e mostrando as consequências das escolhas individuais no meio de uma sociedade hipócrita e repleta de aparências.

Em suma, após a visualização do trailer do filme *Os Maias* de João Botelho, o interesse dos alunos foi evidente. A sala de aula ganhou uma atmosfera vibrante e curiosa, com os estudantes ansiosos por partilhar impressões e opiniões sobre o que tinham acabado de assistir.

A discussão após a visualização do trailer revelou o poder do audiovisual para o enriquecimento da compreensão de uma obra literária. Os estudantes apreciaram a oportunidade de mergulhar numa experiência sensorial que complementou a abordagem textual da obra de Eça de Queirós. O trailer serviu como ponto de partida para reflexões mais profundas sobre a trama, personagens e temas que seriam explorados ao longo da leitura da obra.

2.2.3 O papel da leitura na compreensão da obra *Os Maias*

Após a sessão de visualização do trailer relativo à obra *Os Maias* os alunos iniciaram a leitura da obra literária *Os Maias*.

A primeira grande questão a ser trabalhada foi a utilização da técnica narrativa conhecida como analepse.

Os alunos puderam constatar que, ao descrever o Ramalhete, a casa da família Maia, o autor realiza um recuo de 45 anos no passado para explicar a história daquela habitação. Essa imersão no passado é feita através de referências fugidias e pistas que aguçam a curiosidade do leitor, preparando-o para o que está por vir.

Nesse recuo no tempo, a história leva-nos a tempos muito anteriores a 1875, com detalhes da juventude jacobina de Afonso da Maia, reveladora de eventos marcantes na vida de Afonso da Maia, como o exílio. Igualmente, a educação, o casamento e o trágico suicídio de Pedro da Maia, pai de Carlos, também são revisitados, desvendando as origens e as influências que moldaram a família Maia.

A técnica narrativa de recuo no tempo confere à história de *Os Maias* uma profundidade e amplitude significativas. Através dos excertos lidos pelos alunos, puderam compreender como a narrativa é estruturada em torno de Carlos e da sua geração, uma família largamente privilegiada, e como as suas trajetórias se entrelaçam com o enredo central.

A jornada de descoberta em *Os Maias* não apenas proporcionou uma compreensão mais profunda da obra, mas também despertou a sensibilidade dos alunos para as questões sociais e psicológicas abordadas pelo autor. A história de Carlos e da sua geração serviu como um espelho para reflexões sobre privilégios, responsabilidades e dilemas que ecoam em diferentes épocas e sociedades.

Outro aspeto relevante analisado foi a educação de Pedro da Maia e as heranças genéticas que se revelaram temas centrais. Na imersão no passado da família Maia, os estudantes puderam explorar as influências e consequências da educação recebida por Pedro, bem como as heranças genéticas que desempenharam um papel na formação de personalidade e comportamento ao longo da vida.

A análise proporcionou uma visão mais completa das motivações e características do

protagonista, permitindo aos alunos relacionar não apenas a educação, mas também os traços hereditários como elementos essenciais na construção da complexa psicologia das personagens. Além disso, a abordagem enriqueceu a compreensão dos estudantes sobre como o autor, Eça de Queirós, explorou as complexidades da natureza humana na sua obra e como esses elementos contribuíram para a profundidade da narrativa.

Ao se debruçarem sobre o tema da educação, os alunos também perceberam a importância do ambiente familiar e o papel desempenhado por Maria Eduarda Runa, mãe de Pedro da Maia. Através da análise comparativa entre as características físicas de Maria Runa e Pedro, os discentes encontraram indícios de como a relação entre mãe e filho influenciaram o desenvolvimento emocional do indivíduo.

No quadro, os alunos registaram as observações e as comparações num quadro-síntese, de forma a compreender como as semelhanças e as diferenças físicas entre mãe e filho poderiam se refletir nas suas personalidades. A análise dos traços físicos sugeriu uma conexão mais profunda entre mãe e filho, levando a questões sobre a possível herança genética e o impacto emocional que isso pode ter.

A abordagem comparativa entre personagens enriquece a leitura e a compreensão da obra, uma vez que os alunos são incentivados a examinar as conexões entre os elementos narrativos e as implicações psicológicas dos mesmos.

A atividade no quadro tinha como principal objetivo estimular o pensamento crítico dos alunos e incentivá-los a desenvolver interpretações próprias sobre a obra *Os Maias*. Para alcançar esse propósito, a professora estagiária convidou os estudantes a analisar detalhes específicos dos excertos selecionados, tais como as características físicas e emocionais das personagens.

Ao promover reflexões mais profundas, proporcionou-se um espaço para explorar as subtilezas da obra e fomentar a capacidade crítica. Através das discussões em sala de aula, os estudantes puderam partilhar as suas perceções e interpretações, enriquecendo o debate e ampliando a compreensão coletiva da história.

Além disso, a tarefa permitiu ao professor orientar as discussões para uma apreciação mais abrangente das personagens presentes na obra. Ao analisarem as características físicas de Maria Runa, mãe de Pedro, e compará-las com as de Pedro, os alunos foram incentivados a buscar conexões e entender como essas características podem ter impactado o desenvolvimento emocional do personagem principal.

De facto, a figura de Pedro da Maia é moldada por diversas influências, sendo tanto um prolongamento físico e temperamental da mãe, quanto um resultado das forças do meio em que está inserido. A sua personalidade é profundamente influenciada por correntes literárias da época, como o

romantismo torpe e o ultrarromantismo, que exercem uma forte atração sobre ele.

O meio social em que Pedro é criado também exerce grande influência sobre ele. A sociedade retratada em *Os Maias* é marcada por valores superficiais, uma busca desenfreada por prazeres e uma decadência moral.

No fim, os alunos concluíram que a combinação entre a herança genética e o meio social em que viviam as personagens, contribuíram para a formação do caráter complexo e, por vezes, desafortunado de Pedro da Maia. A sua trajetória é um exemplo das consequências que podem surgir quando os indivíduos são fortemente influenciados pelas suas origens familiares e pelo contexto social em que estão imersos, destacando a importância das influências externas e internas na construção da personalidade de um indivíduo.

O terceiro tempo foi dedicado à análise da personagem Carlos da Maia para uma compreensão mais profunda de *Os Maias*. A personagem central da obra é o fio condutor da trama e o espelho da sociedade portuguesa do século XIX, permitindo aos alunos uma análise abrangente da sua jornada, desde a infância até à vida adulta.

Durante a análise da infância de Carlos, os alunos podem explorar as primeiras influências que moldaram a sua personalidade. A educação recebida foi um ponto central da discussão, destacando como esses fatores contribuíram para a formação das suas convicções e valores.

Para concluir, é importante destacar que os momentos de exploração e análise da obra apresentaram dificuldades significativas devido aos obstáculos gerados pelas diferentes edições disponíveis do livro. A complexidade dessa situação teve impacto na aprendizagem dos alunos e o seguimento da aula, já que era necessário despender muito tempo para que todos os alunos localizassem os excertos selecionados, e, conseqüentemente, o foco da análise e da reflexão do conteúdo essencial do texto eram desviados.

Este cenário levou à frustração dos alunos e reduziu a oportunidade de uma discussão aprofundada sobre o tema proposto.

Considerando os desafios enfrentados, é imprescindível refletir sobre possíveis soluções para evitar problemas semelhantes no futuro. Nesse sentido, uma sugestão valiosa seria orientar os alunos a adquirirem a mesma edição da obra, sempre que possível. Ao sugerir a aquisição da mesma edição, cria-se uma base comum para todos os estudantes. Isso promoveria uma leitura mais uniforme e facilitada, permitindo que os alunos se concentrassem integralmente no conteúdo e na análise da obra, sem se preocuparem com possíveis discrepâncias entre edições.

Isso possibilita uma discussão mais aprofundada e um intercâmbio de ideias mais consistente,

com base numa leitura compartilhada e padronizada.

Nesses casos, é importante encontrar alternativas, como disponibilizar cópias digitalizadas de um excerto específico da edição selecionada para todos os alunos, ou utilizar uma edição amplamente acessível e consagrada.

Considerações Finais

A Intervenção Pedagógica teve como objetivo concretizar as questões estabelecidas no Projeto ao apresentar uma proposta da abordagem dos gêneros textuais como fundamento do ensino do Português. Nesta abordagem, os gêneros textuais, nomeadamente as fábulas, relatos de viagens, notícias, biografia e carta, foram considerados unidades fundamentais de ensino e aprendizagem da língua, proporcionando aos alunos uma compreensão mais ampla e significativa do uso da linguagem em diferentes contextos comunicativos.

A proposta baseou-se no pressuposto de que os gêneros textuais são estruturas linguísticas e discursivas que possuem características próprias e que são utilizadas em situações específicas.

Ao trabalhar com os gêneros textuais, a intervenção visou desenvolver nos alunos habilidades de compreensão, produção e análise de textos, bem como a competência comunicativa em diversas situações de uso da língua.

Antes da Intervenção Pedagógica, foi realizado um período de observação das aulas da professora cooperante. Esse período teve como objetivo permitir que as estagiárias pudessem ter contacto direto com a realidade das turmas em que a prática pedagógica seria realizada, acompanhar as dinâmicas das aulas, a forma como a professora cooperante conduzia as atividades, as estratégias de ensino adotadas, a interação entre os alunos e a professora, bem como o ambiente e clima da sala de aula.

A etapa de observação foi fundamental para conhecer a realidade específica das turmas, compreender as características dos alunos, as suas necessidades e dificuldades, bem como identificar os pontos fortes da prática pedagógica já em vigor, também foram identificados aspetos que deveriam ser aprimorados ou adaptados na nova proposta pedagógica que seria implementada. Essa observação direta contribuiu para uma compreensão mais aprofundada do contexto de ensino e aprendizagem, possibilitando uma intervenção mais adequada.

Diante das dificuldades significativas apresentadas pela turma do 7.º Ano, constatadas durante o período de observação, foi necessário delinear uma série de estratégias que visassem tanto cativar os alunos como promover a construção autónoma de sentidos nos textos. O objetivo era auxiliá-los a superar os bloqueios e obstáculos à compreensão, utilizando estratégias metacognitivas.

Incluindo antecipação, questionamento, monitorização da compreensão, inferência, resumo, discussões em grupo e autoavaliação. Essas estratégias incentivaram os alunos a ativar o conhecimento prévio, fazer perguntas, controlar a compreensão e tirar conclusões baseadas no texto. Além disso,

promoveram a colaboração e a reflexão, capacitando os alunos a se tornarem leitores autônomos e críticos, capazes de lidar com textos desafiadores com confiança.

Para deter a atenção dos alunos, foram utilizadas estratégias de envolvimento e motivação, que despertassem o interesse pelos textos: a escolha de excertos atrativos, relevantes e contextualizados, bem como o uso de recursos multimídia, atividades interativas, jogos, debates e discussões em grupo.

As estratégias metacognitivas desempenharam um papel importante neste contexto. Os alunos foram orientados a pensar sobre o próprio pensamento, a monitorizar e controlar a própria compreensão, a fazer perguntas, a fazer inferências e a rever o seu entendimento ao longo da leitura e análise dos textos. Foram utilizadas técnicas de questionamento, de organização de ideias, resumos, esquemas e outros recursos que promovessem a reflexão e a metacognição.

No que concerne ao 11.º Ano, o cenário era idêntico: deparámo-nos com significativas dificuldades de compreensão dos textos. As estratégias adotadas adaptaram-se às necessidades e características da turma. Embora o nível de ensino diferisse, os princípios básicos da abordagem continuaram os mesmos: cativar os alunos e promover a construção autônoma de sentidos, a partir de estratégias que desenvolvam habilidades de autorregulação da própria compreensão, tais como, atividades de pré-leitura para ativar conhecimentos prévios, estabelecer metas de leitura, fazer previsões e formular perguntas que orientem a compreensão durante a leitura.

As estratégias de leitura ativa, como sublinhar, fazer anotações e resumos durante a leitura, podem auxiliar os alunos a organizar as suas ideias e acompanhar o progresso de compreensão. A discussão em grupo e a realização de debates sobre os textos também podem ser úteis para aprofundar a compreensão e promover a troca de ideias entre os alunos.

Com base no estágio realizado e na construção deste relatório, percebeu-se a importância da reflexão crítica para o desenvolvimento profissional de um professor. Através dessa reflexão, é possível questionar e avaliar os diversos fatores que influenciam o desempenho do professor em sala de aula, com o objetivo de evoluir progressivamente, possibilitar a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, assim como tomar decisões informadas sobre como melhorar o seu desempenho.

Com base no contexto da prática observado, é importante ressaltar que um professor deve ter em mente que o conhecimento não é estático. A sua atuação deve ser sustentada por uma atualização contínua, permitindo-lhe acumular aprendizagens que conduzam os alunos ao sucesso. É fundamental que o professor esteja aberto a novas perspectivas, descobertas e abordagens pedagógicas que surjam ao longo do tempo. O conhecimento está em constante expansão, e é elementar que o professor esteja atualizado para fornecer aos alunos uma educação relevante e significativa.

Assim, a principal lição a ser aprendida é que a educação é um processo ininterrupto, e os professores devem estar dedicados à constante atualização para oferecer um ensino de excelência aos seus estudantes. Ao adotar a concepção de que a instrução jamais se encerra, os professores encontram-se preparados para enfrentar os perenes desafios da sala de aula em contínua mutação e preparar os discentes para um futuro em constante desenvolvimento.

Durante o estágio, foram realizadas aprendizagens em diversos níveis, resultado dos desafios que foram surgindo ao longo do processo. Nesse sentido, destaca-se que a construção dos planos de aula representou um desafio constante, sendo uma das maiores dificuldades encontradas relacionada com o desenho das atividades e a implementação.

É válido destacar que o estágio ocasionou uma aprendizagem relevante que aponta para a importância da experiência e do contexto da prática na atuação docente.

Um exemplo disso foi o sucesso na gestão da turma do 7.º Ano. Esta constatação ressalta que, muitas vezes, as particularidades e dinâmicas específicas de uma turma exigem estratégias e abordagens que só podem ser desenvolvidas através da experiência direta com os alunos. O contexto da prática apresenta desafios únicos que não podem ser previstos apenas através de leituras teóricas. É na interação com os alunos, nas observações atentas, na reflexão sobre as respostas e comportamentos dos estudantes que o professor pode adaptar e ajustar a prática. A experiência proporciona conhecimentos valiosos sobre as necessidades individuais dos alunos, as dinâmicas do grupo e as estratégias de ensino mais eficazes.

Dessa forma, a combinação entre conhecimento teórico e prática é essencial para o desenvolvimento profissional do professor. As leituras e a formação teórica fornecem bases sólidas, mas é a experiência prática que permite a aplicação e adaptação desse conhecimento ao contexto específico.

Essa aprendizagem reforça a necessidade de combinar teoria e prática procurando ajustar as abordagens pedagógicas com base nas demandas e particularidades do ambiente de sala de aula.

Um aspecto a destacar foi a construção dos planos de aula durante a Prática de Ensino Supervisionada que, de facto, representou um desafio constante. Ao longo desse processo educativo, uma das maiores dificuldades enfrentadas foi a delimitação das atividades e a efetiva implementação em sala de aula.

A elaboração dos planos de aula exigiu um cuidadoso planeamento considerando diversos elementos essenciais, como os objetivos educacionais, as necessidades e características dos alunos, os conteúdos a serem trabalhados, as estratégias de ensino mais adequadas, e as formas de avaliação da aprendizagem. A construção de uma sequência didática coerente e alinhada com os propósitos

educativos exigiram esforço, reflexão e criatividade por parte dos professores-investigadores.

Adicionalmente, a implementação das atividades em sala de aula trouxe desafios práticos que requereram adaptação e flexibilidade. Cada turma apresentava particularidades, e os docentes precisaram estar preparados para ajustar a planificação conforme as demandas e interações com os alunos.

As dificuldades encontradas ao longo da construção dos planos de aula e a implementação são naturais e esperadas no contexto educacional. A prática docente é uma caminhada de aprendizagem contínua, e é justamente através destes desafios que se torna possível o crescimento profissional. A reflexão sobre as dificuldades enfrentadas e a busca de soluções pedagógicas mais eficazes são parte integrante do processo de aperfeiçoamento das práticas educativas.

É importante ressaltar que a superação das dificuldades foi facilitada pelo envolvimento teórico adquirido durante a formação acadêmica e pelos conhecimentos e experiências compartilhados com outros professores. Ademais, o apoio e a supervisão dos professores orientadores foram fundamentais durante a Prática de Ensino Supervisionada, fornecendo direções e suporte para lidar com os desafios encontrados.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. T. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 119-128
- Alarcão, I., Leitão, A., & Roldão, M. C. (2009). Prática Pedagógica Supervisionada e Feedback Formativo Co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 3(1), 2-29.
- Balça, A. (Org.) (s/d). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Pactor.
- Balça, A.; Costa, P. (2017) Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino Em Re-Vista, Uberlândia*, v. 24, n. 1, p. 201-220, jan./jun. 2017
- Buesco, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R.; Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4) (publicado, sob permissão, em R. Ruddell, M. Ruddell e H. Singer (Eds.) (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 928-950). Newark: I.R.A.).
- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (IEP)
- Carvalho, J. B. (2011). A Escrita como objeto escolar – contributo para a sua reconfiguração. In I. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 77-105). Porto: Universidade do Porto, Editorial.
- Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Revista Interações*, 9(27).
- Carvalho, J. A. B. (2012). *Ensinar e Aprender a Escrever no Século XXI – (Re)configurando um Velho Objeto Escolar*. In *Anais do SIELP Uberlândia: EDUFU*. ISSN 2237-8758.
- Castro, R. V. (1987). Aspectos da interação verbal em contexto pedagógico. *Objectivos ilocutórios, estruturas da interação e tomada da palavra*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, R. V. (1989). A aula de Português: um contexto especializado de comunicação. In F. Sequeira, R. V. Castro & M. L. Sousa (Orgs.), *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas* (pp. 13-29). Braga: Universidade do Minho
- Castro, Rui V. (1995a). Todos os professores são professores de Português. Para a crítica de uma falácia comum. In J. A. Pacheco & M. Zabalza, *A avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário* (pp. 97-102). Braga: Universidade do Minho.

Coutinho, C. P., & Bottentuit Junior, J. B. (2007). Comunicação Educacional: do modelo unidirecional para a comunicação multidirecional na sociedade do conhecimento. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM). Braga: Universidade do Minho.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.

Jesus, S. (s/d). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Justino, D. (2017). Introdução. In: Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I. P., do Carmo Gregório, M., & Félix, P. *Organização escolar: o tempo*. Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.

Vieira, F. (1993). *Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Dewey, J. (1959). *Como pensamos – Como se relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: uma reexposição* (3.ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Fernandes, E. (2003). *Psicologia da educação escolar moderna*. Porto. Edipanta.

Lopes, M. I. G. (2010). A oralidade como objecto de ensino e aprendizagem na aula de Português. Universidade de Cabo Verde.

Marcuschi, L.A. (2008) *Produção Textual, Análise de Géneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola.

Marcuschi, L. A. (2005). *Oralidade e letramento como práticas sociais*. Belo Horizonte: Autêntica.

Mendonça, A. (2003). *Métodos e Técnicas de Expressão Oral – Ensinos Básico e Secundário*. Porto. Edições ASA.

Martins, M. D. E., & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI: importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. Porto:ESE de Paula Frassinetti.

Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia (Dissertação de Mestrado).

Roig-Rechou, B. A. (2009). Educación literaria e histórias literarias. In E. Corral (Coord.), A mi dicen quantos amigos ey. Homenaxe ao profesor Xosé Luís Couceiro. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Roldão, M. C., Almeida, S. A. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Autonomia e Flexibilidade Curricular. Direcção-Geral da Educação.

Soares, M. (1995), Natureza interdisciplinar da leitura e as suas implicações na metodologia do ensino. In: Abreu, M. (Org.), *Leituras no Brasil*, Campinas: Editora.

Sousa, R. V. (2004). *Discursos sobre a leitura*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia (Dissertação de Mestrado).

Vilela, M. (1993). O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação? *Diacrítica*, 8,143-166

(S/A). Projeto Educativo da Escola (2020).

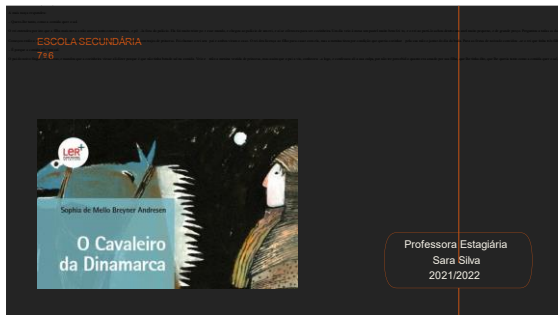
ANEXOS

Anexo 1 | Plano da Aula n.º 1, 7/12/2021

Unidade Didática: Texto Narrativo	Ano / Turma: 7.º 6 Professora: Sara Silva	Ano letivo: 2021/2022
Aula n.º 1 Data: 7/12/2021	Sumário: Continuação da leitura e interpretação do conto <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> . História encaixada de Giotto e Dante.	
Tempo: 50 minutos	Conceitos base: Narrativa principal, narrativa secundária, personagens, tempo da ação.	

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura em voz alta. - Identificar temas, ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos e opiniões. - Interpretar o texto em função do seu modo literário, com base na análise da representação dos temas, das experiências e dos valores. - Compreender a utilização de recursos expressivos na construção de sentido do texto. 	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lê em voz alta um excerto da obra <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i>. - Dá exemplos de elementos caracterizadores da cidade Florença e da casa do Banqueiro. - Reconhece quem foi Giotto a partir de antecipação de sentidos/conhecimentos. - Expõe passagens onde estão presentes enumerações e adjetivação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Obra <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> (fotocópias fornecidas aos alunos). - Descrição de Florença através da utilização de adjetivos qualificativos perspetivados pela visão. - Leitura expressiva. - Novo vocabulário: mecenas, monges copistas, madonas, exílio 	<ul style="list-style-type: none"> - Recordação da última passagem da obra lida em aula. - Continuação da leitura da obra: passagem por Ferrara, Bolonha e Florença. - Exploração da história secundária de Giotto e Dante. - Preenchimento do quadro relativo ao percurso do Cavaleiro. (ver em Anexo I); 	<ul style="list-style-type: none"> - Obra <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> ; - Meios digitais: projetor. - Quadro.

Anexo 2 | PowerPoint para Motivação de Leitura



Diapositivo 1



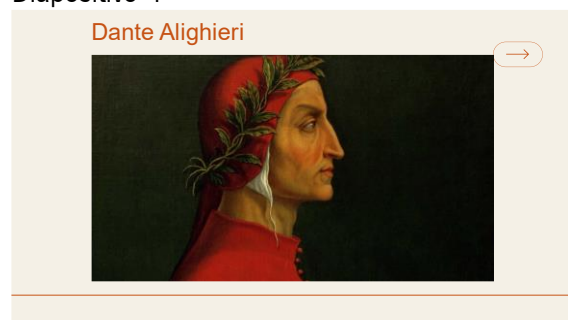
Diapositivo 2



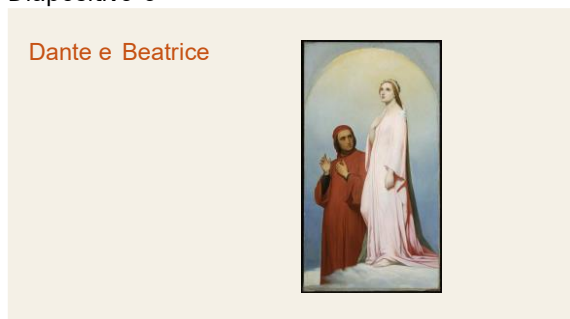
Diapositivo 3



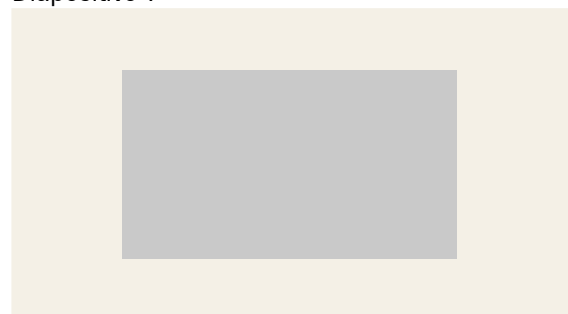
Diapositivo 4



Diapositivo 6



Diapositivo 7



Diapositivo 8

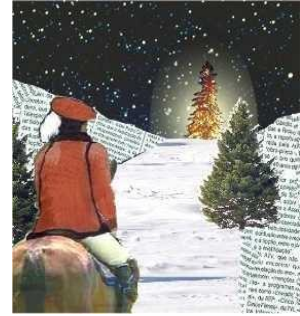
Diapositivo 9

1 Audição da música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u1U4Ux7dfy0>

Anexo 3 | Questionário Relativo à Obra *O Cavaleiro da Dinamarca*

Questionário Cavaleiro da Dinamarca

1. Como foi o percurso do Cavaleiro na floresta? Retira do texto elementos que comprovem a tua afirmação.



2. Na descrição da floresta (página 45) recorre-se à utilização de vários recursos expressivos.

- a. Aponta exemplos de enumeração e adjectivação.

3. Retira, da mesma descrição, segmentos textuais que remetam para as seguintes sensações:

- ✓ Sensações visuais _____
✓ Sensações auditivas _____

4. Há um elemento natural que está presente no início e no fim da narrativa. Refere-o e indica o seu significado.

5. Que sentimentos invadiram o Cavaleiro na chegada? Comprova-os com elementos textuais.

6. Dois anos depois, o Cavaleiro regressa a casa. Será que regressa a mesma pessoa? De que forma poderá a viagem ter mudado a sua personalidade?

**Professora Estagiária
Sara Silva**

Anexo 4 | Plano da Aula n.º 2, 9/12/2021

Unidade Didática: Gramática	Ano / Turma: 7.º6	Ano letivo: 2021/2022
Aula n.º 2 Data: 9/12/2021	Sumário: Introdução das orações subordinadas adverbiais causais, temporais e finais. Conceitos base: Frases complexas, conjunções subordinativas, orações subordinadas adverbiais causais, temporais e finais.	
Tempo: 50 minutos		

Aprendizagens essenciais	Competências / Conteúdos	Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação. (modalidades e instrumentos)
<p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar conjunções e locuções conjuncionais coordenativa disjuntiva, conclusiva e explicativa e subordinativa final, condicional e completiva; locução prepositiva. - Classificar orações subordinadas: adverbiais finais, condicionais; substantivas completivas (selecionadas por verbo) e adjetivas relativas (restritiva e explicativa) 	<p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conjunção coordenativa: copulativa, adversativa, disjuntiva, conclusiva e explicativa. -Conjunção subordinativa: causale temporal. - Locução: Prepositiva adversativa 	<p>Sintaxe</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análise e construção de frases com advérbios e conjunções subordinativas; 2. Análise das alterações semânticas, flexionais e sintáticas decorrentes da utilização de advérbios e conjunções. 3. Construção de frases complexas com processos de subordinação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicação dos conceitos de conjunções subordinativas e orações subordinadas. 2. Aplicação de conhecimentos. Os alunos devem dizer oralmente frases com conjunções subordinativas. 3. Divisão e classificação de orações retiradas de «O Cavaleiro da Dinamarca». 	<ul style="list-style-type: none"> - Meios digitais: Projetor; - Quadro; - Exercícios impressos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação; - Atitudes; - Expressão oral;

Anexo 5 | Exercícios de Classificação de Orações

Divisão e Classificação de Orações

1. Vanina está noiva de Arrigo e não há de casar com mais ninguém.

2. Quando lá chegaram o navio já tinha partido.

3. Hoje não me posso pentear porque não tenho pente.

4. Agora ali só mora Jacopo Orso, mas antes também ali morou Vanina.

5. As crianças corriam agitadas de quarto em quarto ou então ficavam caladas, cismando.

6. Quando chegou o dia de Natal, o Cavaleiro dirigiu-se para a gruta de Belém.

7. O navio ora virava todo para a esquerda, ora virava todo para a direita.

8. Mal terminou o casamento, embarcaram.

9. Dante foi o maior poeta da Itália, pois viu vivo aquilo que nós só veremos depois de mortos.

*“Abre a
mente ao
que eu te
revelo
retém
bem o
que eu te
digo,
pois não é ciência ouvir sem reter o que se escuta”
(Dante Alighieri)*

😊 Professora Estagiária

😊 Sara Carvalho da Silva

Anexo 6 | Atividade de Consolidação de Leitura

O Cavaleiro da Dinamarca
de Sophia Mello B. Andresen



À medida que vais lendo o conto, “percorrendo” as cidades que o cavaleiro conheceu, vais preenchendo o quadro.

Partes da viagem	Páginas	Espaços percorridos	O que aconteceu? Que problemas teve? O que fez?	O que viu? O que aprendeu? O que/quem conheceu?	O que sentiu?
Na Dinamarca	1 a 10				
1.ª parte da viagem: da Dinamarca até Jerusalém	10 a 13				
2.ª parte da viagem (regresso): de Jerusalém até/em Veneza	13 a 22				
Ferrara, Bolonha e Florença	22 a 34				
Até/em Antuérpia	34 a 47				
até Dinamarca	47 até ao fim				

Anexo 7 | Plano da Aula n.º 5, 18/01/2022


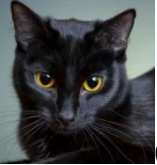






Unidade Didática: Texto Narrativo	Ano / Turma: 7.º 6 Professora: Sara Silva	Ano letivo: 2021/2022
Aula n.º 5 Data: 18/01/2022	Sumário: Conclusão da leitura do capítulo 3 e início da interpretação do capítulo 4 da fábula de Luis Sepúlveda – “ <i>História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i> ”. Leitura expressiva. Caracterização das personagens.	
Tempo: 50 minutos	Conceitos base: Narrativa de alternância, leitura expressiva, caracterização indireta, recursos expressivos.	

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e interpretar os sentimentos das personagens; - Apreender as implicações de uma leitura expressiva; - Inferir características psicológicas das personagens; - Desenvolver competências de leitura interpretativa. - Consolidar recursos expressivos (personificação, adjetivação e sinestesia). 	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a leitura expressiva feita pelo docente; - Identifica os sentimentos expressos pelas personagens; - Lê os capítulos aplicando os aspetos da leitura expressiva; - Expõe as características psicológicas das personagens; - Preenche a grelha com as características das personagens. - Identifica recursos expressivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Luis Sepúlveda – “<i>História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar.</i>”; - Aspetos a considerar numa leitura expressiva (fotocópia fornecida aos alunos); - Leitura expressiva; - Vocabulário novo; - Recursos expressivos; - Classe de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta dos capítulos; - Brainstorming; - Identificação das características de Kengah; - Preenchimento da grelha com as características identificadas. - Apresentação das características da leitura expressiva. - Identificação dos sentimentos presentes em cada fala das personagens. - Realização da leitura expressiva do capítulo 4. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Livro de Luis Sepúlveda; - Fotocópia das características de uma leitura expressiva; - Fotocópia para caracterização das personagens.

Anexo 8 | Exercícios de Caracterização das Personagens da Obra *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*

Descobre estas personagens...

(à medida que vais lendo a fábula, caracteriza as personagens, descobrindo “traços humanos”)

 Gaivota Kengah	 Zorbas Gato	 Gato Colonello	 Gato Secretário	 Gato Sabetudo	 Gaivotinha Ditosa	 _____	 _____
-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-

Anexo 9 | Plano da Aula n.º 7 e 8, 21/01/2022

Unidade Didática: Texto Narrativo	Ano / Turma: 7.º 6 Professora: Sara Silva	Ano letivo: 2021/2022
Aulas n.º 7 e 8 Data: 21/01/2022	Sumário: Características de um texto biográfico. Leitura da carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro. Pesquisa de informações de uma personalidade. Composição de um texto biográfico. Apresentação oral dos textos.	
Tempo: 50 minutos + 50 minutos	Conceitos base: Texto biográfico, biografia, autobiografia, fábula, características físicas e psicológicas.	

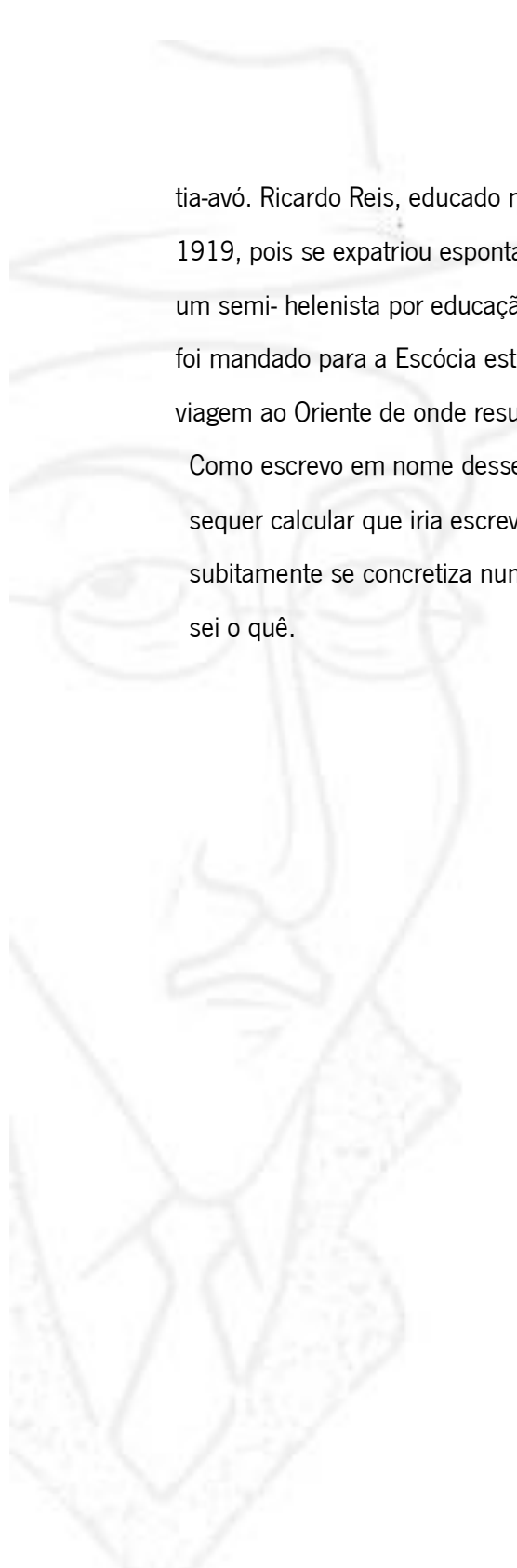
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Apreender o significado de biografia; - Reconhecer os aspetos construtores de uma biografia; - Ler uma carta; - Pesquisar dados biográficos; - Selecionar informação relevante; - Desenvolver competências de escrita de uma biografia. 	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expõe as características que pautam uma biografia; - Lê a carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro. - Identifica as passagens onde Fernando Pessoa esclarece os dados biográficos dos heterónimos. - Pesquisa dados biográficos de uma personalidade; - Redige uma biografia; - Apresenta à turma a biografia da personalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro (fotocópia fornecida aos alunos); - Tipo de texto: a biografia (estrutura e características); - Leitura expressiva; - Novo vocabulário; - Seleção de dados biográficos relevantes; - Composição de um texto biográfico; - Apresentação oral do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciação e exemplificação das características de um texto biográfico. - Leitura em voz alta; - Brainstorming; - Pesquisa de informações; - Elaboração de uma biografia; - Apresentação em voz alta da biografia realizada em trabalho de pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Meios digitais: Projetor; - Quadro; - Fotocópia da carta de Fernando Pessoa; - Telemóvel.

Anexo 10 | Carta a Adolfo Casais Morais

Meu prezado Camarada:
[...]

Caixa Postal 147
Lisboa, 13 de Janeiro de 1935

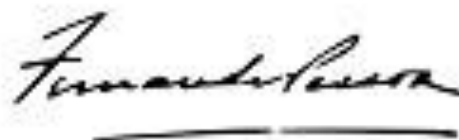
Mais uns apontamentos nesta matéria... Eu vejo diante de mim, no espaço incolor, mas real do sonho, as caras, os gestos de Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos. Construí-lhes as idades e as vidas. Ricardo Reis nasceu em 1887 (não me lembro do dia e mês, mas tenho-os algures), no Porto, é médico e está presentemente no Brasil. Alberto Caeiro nasceu em 1889 e morreu em 1915; nasceu em Lisboa, mas viveu quase toda a sua vida no campo. Não teve profissão nem educação quase alguma. Álvaro de Campos nasceu em Tavira, no dia 15 de Outubro de 1890 (às 1.30 da tarde, diz-me o Ferreira Gomes; e é verdade, pois, feito o horóscopo para essa hora, está certo). Este, como sabe, é engenheiro naval (por Glasgow), mas agora está aqui em Lisboa em inactividade. Caeiro era de estatura média, e, embora realmente frágil (morreu tuberculoso), não parecia tão frágil como era. Ricardo Reis é um pouco, mas muito pouco, mais baixo, mais forte, mas seco. Álvaro de Campos é alto (1,75 m de altura, mais 2cm do que eu), magro e um pouco tendente a curvar-se. Cara rapada todos — o Caeiro louro sem cor, olhos azuis; Reis de um vago moreno mate; Campos entre branco e moreno, tipo vagamente de judeu português, cabelo, porém, liso e normalmente apartado ao lado, monóculo. Caeiro, como disse, não teve mais educação que quase nenhuma — só instrução primária; morreram-lhe cedo o pai e a mãe, e deixou-se ficarem casa, vivendo de uns pequenos rendimentos. Vivia com uma tia velha,



tia-avó. Ricardo Reis, educado num colégio de jesuítas, é, como disse, médico; vive no Brasil desde 1919, pois se expatriou espontaneamente por ser monárquico. É um latinista por educação alheia, e um semi-helenista por educação própria. Álvaro de Campos teve uma educação vulgar de liceu; depois foi mandado para a Escócia estudar engenharia, primeiro mecânica e depois naval. Numas férias fez a viagem ao Oriente de onde resultou o Opiário. Ensinou-lhe latim um tio beirão que era padre.

Como escrevo em nome desses três?... Caeiro por pura e inesperada inspiração, sem saber ou sequer calcular que iria escrever. Ricardo Reis, depois de uma deliberação abstracta, que subitamente se concretiza numa ode. Campos, quando sinto um súbito impulso para escrever e não sei o quê.

Abraça-o o camarada que muito o estima e admira.



Fernando Pessoa

Anexo 11 | Oficina de Escrita - Texto Biográfico

Nome _____ Ano _____ Turma _____

Oficina de Escrita

No texto biográfico deve constar:

- ✓ data e local de nascimento;
- ✓ lugares onde viveu;
- ✓ estudos e/ou profissão(ões);
- ✓ área(s) em que se distinguiu;
- ✓ acontecimentos significativos;
- ✓ data da morte (se já tiver falecido)



Machado de Assis

Nome _____ Ano _____ Turma _____

Oficina de Escrita

No texto biográfico deve constar:

- ✓ data e local de nascimento;
- ✓ lugares onde viveu;
- ✓ estudos e/ou profissão(ões);
- ✓ área(s) em que se distinguiu;
- ✓ acontecimentos significativos;
- ✓ data da morte (se já tiver falecido)



Martin Luther King

Oficina de Escrita

No texto biográfico deve constar: (repetido...)

- ✓ data e local de nascimento;
- ✓ lugares onde viveu;
- ✓ estudos e/ou profissão(ões);
- ✓ área(s) em que se distinguiu;
- ✓ acontecimentos significativos;
- ✓ data da morte (se já tiver falecido)



Nelson Mandela

Oficina de Escrita

**No texto biográfico deve constar:
(repetido...)**

- ✓ data e local de nascimento;
- ✓ lugares onde nasceu;
- ✓ estudos e/ou profissão(ões);
- ✓ área(s) em que se distinguiu;
- ✓ acontecimentos significativos;
- ✓ data da morte (se já tiver falecido)



Marie Curie

Oficina de Escrita

**No texto biográfico deve constar:
(repetido...)**

- ✓ data e local de nascimento;
- ✓ lugares onde viveu;
- ✓ estudos e/ou profissão(ões);
- ✓ área(s) em que se distinguiu;
- ✓ acontecimentos significativos;
- ✓ data da morte (se já tiver falecido)

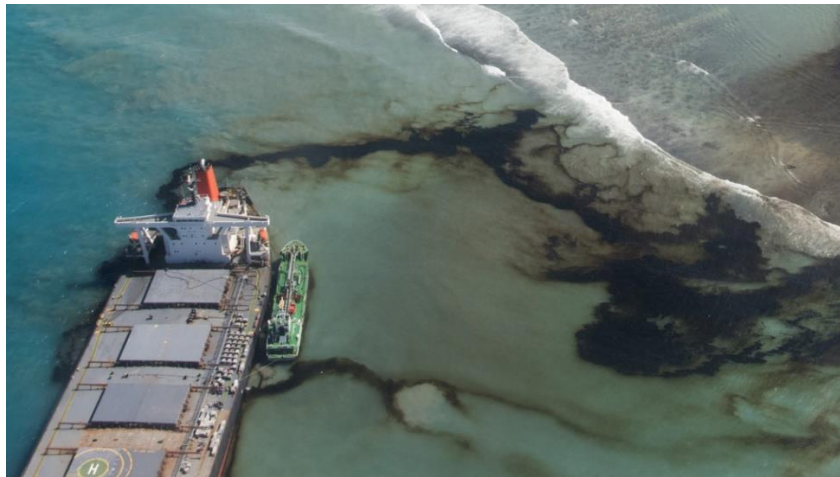


Angela Merkel

Anexo 12| Notícia para Identificação das Conjunções Coordenativas

Maré Negra: consequências para o ambiente

O uso de combustíveis fósseis para a produção de energia teve o seu início na Revolução Industrial. Até aos dias de hoje tem-se intensificado a exploração de áreas marinhas em busca de petróleo. Como consequência, episódios de contaminação ambiental tornaram-se recorrentes.



O derrame de petróleo nos oceanos é considerado uma **catástrofe ambiental**.

Os impactos ambientais por ele causados **são incalculáveis**, quer para a sociedade, quer para a economia ou para o ambiente. A mancha de petróleo que se propaga pelo mar, **além de contaminar a água, mata milhares de aves, peixes e corais**.

Os derrames de petróleo podem ocorrer por diversos motivos, como **acidentes com navios petroleiros**, embarcações não preparadas, acidentes nas plataformas, explosões de poços ou até tanques com capacidade inferior ao conteúdo existente.

Quando o petróleo derramado se espalha pela superfície da água forma uma camada superficial negra ou castanha que impede a passagem da luz, afetando a fotossíntese e **destruindo o plâncton**. Essa fina camada que se forma também **impede a troca de gases** entre a água e o ar.

Todos os animais aquáticos são prejudicados pelo derrame de petróleo: os peixes morrem por asfixia, assim que entram em contacto com o petróleo, pois o óleo impregna-se nas brânquias, impedindo a respiração. Além de se intoxicarem, as aves marinhas ficam com as penas cobertas de petróleo, logo não conseguem voar nem regular a temperatura corporal, levando à morte.



Os mamíferos marinhos acabam por morrer porque não conseguem realizar a regulação da temperatura corporal e não se conseguem proteger do frio. Mal algum animal ingere esse óleo, provoca o envenenamento de toda a cadeia

alimentar, **prejudicando o ecossistema marinho.**

Para além do impacto ambiental há também o impacto humano, o óleo derramado pode também contaminar a **água potável**, ou até mesmo na ingestão de algum animal contaminado. **É importante ressaltar que o óleo é extremamente tóxico e nós seres humanos não somos isentos.** A longo prazo, o nosso corpo sofre com impactos nos sistemas reprodutivo, respiratório, endócrino e outras anormalidades.

In <https://www.tempo.pt/noticias/ciencia/mare-negra-consequencias-contaminacao-ambiente-petroleo.html>

(Texto Adaptado)

**Professora Estagiária
Sara Silva**

Anexo 13 | Plano da Aula n.º 9 e 10, 24/02/2022

Unidade Didática: Texto Narrativo	Ano / Turma: 7.º 6 Professora: Sara Silva	Ano letivo: 2021/2022
Aulas n.º 9 e 10 Data: 24/02/2022	Sumário: Conclusão da leitura e interpretação do conto de Miguel Torga - «Miura». Características do texto de opinião. Redação de um texto de opinião.	
Tempo: 50 minutos + 50 minutos	Conceitos base: Narrador onisciente, personagens principais, pontos de vista, argumentação.	

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências de leitura interpretativa. - Identificar e interpretar os sentimentos; - Refletir sobre a antropomorfização; - Desenvolver competências de escrita formal diversificada: texto de opinião. 	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza a leitura do conto; - Identifica os sentimentos expressos pela personagem principal; - Identifica as características humanas espelhadas no animal (antropomorfização); - Distingue os diferentes pontos de vista; 	<ul style="list-style-type: none"> - Conto de Miguel Torga – <i>Miura</i>; - Leitura e interpretação do conto; - Narrador onisciente; - Vocabulário novo; - Recursos expressivos; - Classe de palavras; - Tipos de textos: texto de 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta do conto; - Brainstorming; - Identificação dos sentimentos expressos pelo touro e pelos toureiros; - Preenchimento do questionário; - Enunciação e exemplificação das características do texto de opinião; - Apresentação de diapositivos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Páginas 114, 115, 117 e 118 do manual adotado; - Fotocópia do questionário; - Projetor; - PowerPoint.

	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica recursos expressivos. - Expõe as suas opiniões sobre as touradas; - Elabora um texto de opinião sobre o tema proposto, atendendo aos critérios. 	<p>opinião (estrutura e características).</p>	<p>- Elaboração de um texto de opinião.</p>	
--	--	---	---	--

Anexo 14 | Texto Biográfico de Miguel Torga

Miguel Torga

Bichos de Miguel Torga é um universo



desenhado em catorze contos, onde humanos e animais partilham características e também as vicissitudes da vida, colocando questões fundamentais sobre a sociedade e a própria existência.

Este clássico da literatura portuguesa, foi publicado pela primeira vez em 1940. Cada um dos catorze contos tem uma personagem: um animal humanizado ou um humano que é quase animal e todos vivem em luta com a natureza, Deus ou consigo mesmo.

Diferentes entre si nas suas particularidades, estes “bichos”, animais e humanos, estão todos na mesma “Arca de Noé”, a terra mãe, irmanados numa luta igual pela vida e pela liberdade. As suas histórias, apelam à interpretação porque representam dilemas muito humanos, mas partilhados quer pelos homens quer pelos animais. O Homem é, neste livro, mais um bicho entre os outros e não ocupa um lugar privilegiado na criação.

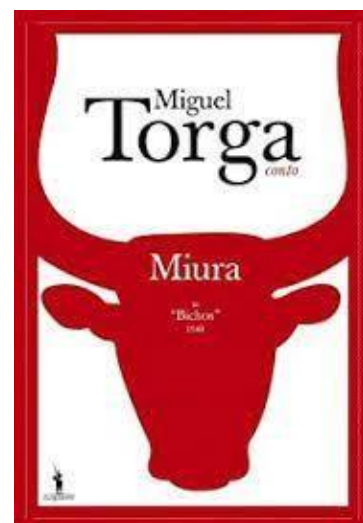
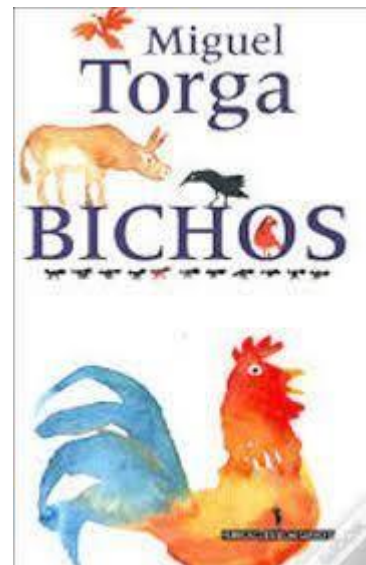
Para Miguel Torga, a evolução afastou Homem da natureza, condenando-o à perdição e, viaja com “Bichos” em busca da sua essência selvagem, da pureza dos instintos, pondo em causa Deus, liberdade, sociedade e a relação do indivíduo com elas. Torga nasceu em São Martinho da Anta, Trás-os-Montes em 12 de agosto de 1907 com o nome Adolfo Correia da Rocha. Frequentou um seminário, mas a falta de vocação e o desacordo com Deus levaram-no para o Brasil onde trabalhou na roça de um tio. Este como recompensa, pagou-lhe o curso de

medicina em Coimbra e, foi entre a medicina e a literatura que AdolfoCorreia da Rocha dividiu a sua vida.

Adotou o pseudónimo Miguel Torga em 1934 criando uma ligação profunda entre a sua personalidade e a sua produção literária.

“Miguel”, nome de arcanjo, mas também de Ângelo, Cervantes e Unamuno, humanistas por quem tinha reverência e com quem se identificava pela independência e inconformismo. “Torga”, uma urze, uma raiz que sobrevive e contribui para a sobrevivência das gentes nas serras transmontanas, geografias que ele tanto gostava e onde sempre regressou. Assim Miguel Torga, a sua obra e a sua terra foram uma e a mesma coisa.

Escreveu poesia, teatro e romance. Foi crítico do Estado Novo, pagando pela sua rebeldia com a prisão e vendo os seus livros visados pela censura. Foi nomeado para o Prémio Nobel da Literatura, morreu em 17 de janeiro de 1995.



ria
za

Anexo 15 | Exercícios de Interpretação do Conto “Miura”

“Miura”, de Miguel Torga

1. Transcreve dos seis parágrafos iniciais as expressões que caracterizam o protagonista como um touro.

2. Além da referência ao touro, há palavras que remetem para o contexto de tourada.

2.1 Indica-as.

3. Além de Miura, são referidos dois outros touros.

- 3.1 Distingue a atuação destes dois toiros na arena, a partir das reações do público.

4. Quando, por fim, Miura entra na arena, depara-se com a presença sucessiva de dois toureiros.

4.1 Faz o levantamento das palavras e expressões que expressam a maneira como o animal as vê.

5. Ao longo do conto, o touro faz uma série de perguntas.

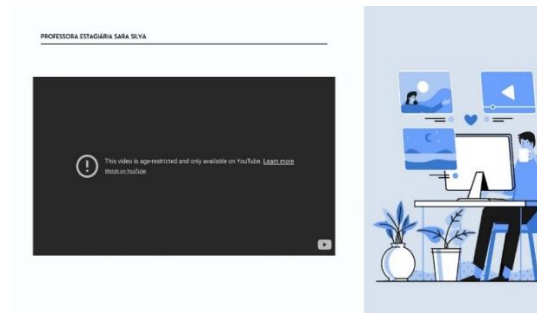
5.1 Indica-as, transcrevendo:

a. as que ilustram a curiosidade de Miura acerca da situação.

b. as que demonstram a incompreensão do touro face à ação do homem.

**Professora Estagiária
Sara Silva**

Anexo 16 | PowerPoint Sobre o Texto de Opinião



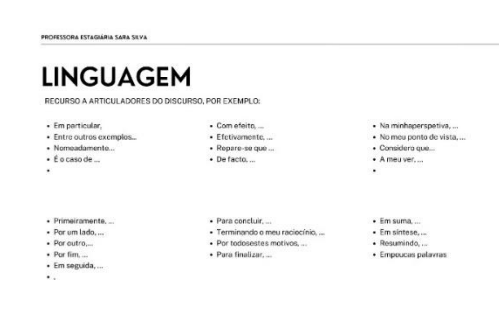
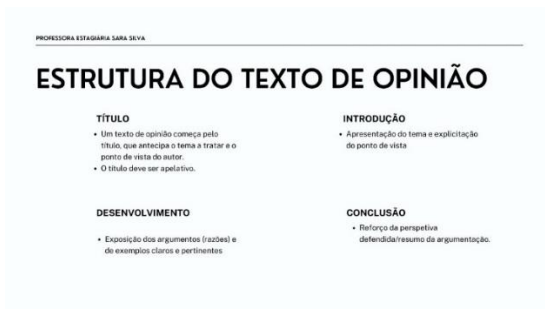
Diapositivo 1

Diapositivo 1



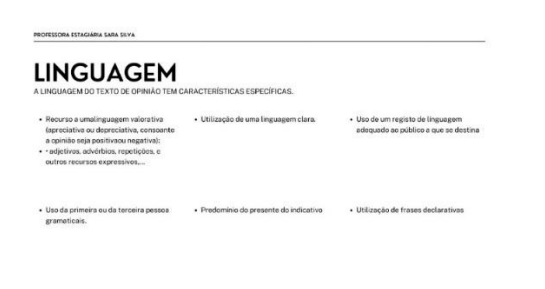
Diapositivo 4

Diapositivo 5



Diapositivo 6

Diapositivo 7



Diapositivo 8

Diapositivo 9

1 Visualização do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=eiXDA_4-qvQ.

PROFESSORA ESTAGIÁRIA SARA SILVA

ETAPAS PARA A ELABORAÇÃO DE UM TEXTO DE OPINIÃO

REDAÇÃO DO TEXTO
PLANEJAMENTO E RASCUNHO DO TEXTO DE OPINIÃO

- Seguir a estrutura tripartida
 - na introdução, referir o tema e o ponto de vista;
 - no desenvolvimento, expor os argumentos traçados e justificá-los com recurso a exemplos;
 - na conclusão, reforçar a perspectiva pessoal defendida / resumir a argumentação.
- Utilizando a linguagem característica do texto de opinião, nomeadamente articuladores do discurso na ligação de frases e parágrafos.



Diapositivo 10

PROFESSORA ESTAGIÁRIA SARA SILVA

ETAPAS PARA A ELABORAÇÃO DE UM TEXTO DE OPINIÃO

REVISÃO, APERFEIÇOAMENTO DO TEXTO, RELEITURA E APERFEIÇOAR O TEXTO.

- Corrigir erros de pontuação, acentuação, ortografia e construção frásica;
- Verificar se a linguagem é adequada, se as ideias são tratadas de forma organizada e se o texto está corretamente estruturado



Diapositivo 11



Diapositivo 12

~

TEXTO DE OPINIÃO

Assunto: _____



Contra ou a favor?

ARGUMENTOS

Anexo 18 | Plano da Aula n.º 22, 05/05/2022

Unidade Didática: Gramática	Ano / Turma: 7.º 6 Professora: Sara Silva	Ano letivo: 2021/2022
Aulas n.º 22 Data: 05/05/2022	Sumário: Discurso direto e discurso indireto- alterações implicadas na mudança dos discursos.	
Tempo: 50 minutos	Conceitos base: Discurso direto, discurso indireto, tempos verbais, verbos introdutórios, advérbios de lugar e tempo, pronomes.	

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Ler um conto; - Apreender o significado de discurso direto e indireto; - Reconhecer os aspetos marcantes dos diferentes discursos. - Identificar os verbos introdutores do discurso indireto; - Identificar as alterações gramaticais na mudança dos discursos. 	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lê o conto O sal e a Água. - Expõe as características que pautam o discurso direto e indireto; - Identifica verbos introdutores do discurso indireto; - Identifica as alterações dos tempos verbais, pessoas gramaticais, advérbios de lugar e tempo. - Resolve exercícios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conto <i>O Sal e a Água</i> - Discurso Direto e Indireto (características); - Tempos Verbais; - Advérbios de tempo e lugar; - Determinantes demonstrativos; - 1ª e 3ª pessoas gramaticais 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta; - Enunciação e exemplificação das características do discurso direto; - Apresentação oral e escrita de exemplos do discurso direto e indireto; - Explicação das alterações na passagem dos diferentes discursos; - Realização de alguns exercícios de consolidação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Meios digitais: Projetor; - Quadro; - Fotocópia do conto – <i>O Sal e a Água</i>.

Anexo 19| Intertextualidade com o Texto Dramático *Leandro, Rei da Helíria*

O Sal e a Água

Um rei tinha três filhas; perguntou a cada uma delas, por sua vez, qual eraa mais sua amiga.

A mais velha respondeu:

– *Quero mais a meu pai do que à luz do Sol.*

Respondeu a do meio:

– *Gosto mais de meu pai do que de mim mesma.*

A mais moça respondeu:

– *Quero-lhe tanto como a comida quer o sal.*

O rei entendeu por isto que a filha mais nova o não amava tanto como as outras, e pô-la fora do palácio.

Ela foi muito triste por esse mundo, e chegou ao palácio de um rei, e aí se ofereceu para ser cozinheira.

Um dia veio à mesa um pastel muito bem feito, e o rei ao parti-lo achou dentro um anel muito pequeno, e de grande preço. Perguntou a todas as damas da corte de quem seria aquele anel. Todas quiseram ver se o anel lhes servia; foi passando, até que foi chamada a cozinheira, e só a ela é que o anel servia. O príncipe viu isto e ficou logo apaixonado por ela, pensando que era de família denobreza.

Começou então a espreitá-la, porque ela só cozinhava às escondidas, e viu- a vestida com trajos de princesa. Foi chamar o rei seu pai e ambos viram o caso.

O rei deu licença ao filho para casar com ela, mas a menina tirou por condiçãoque queria cozinhar pela sua mão o jantar do dia da boda.

Para as festas do noivado convidou-se o rei que tinha três filhas, e quepusera fora de casa a mais nova. A princesa cozinhou o jantar, mas nos manjaresque haviam de ser postos ao rei seu pai não botou sal de propósito.

Todos comiam com vontade, mas só o rei convidado é que nada comia. Por fimperguntou-lhe o dono da casa porque é que o rei não comia.

Respondeu ele, não sabendo que assistia ao casamento da filha:

– *É porque a comida não tem sal.*

O pai do noivo fingiu-se raivoso, e mandou que a cozinheira viesse ali dizer porque é que não tinha botado sal na comida.

Veio então a menina vestida de princesa, mas assim que o pai a viu, conheceu-a logo, e confessou ali a sua culpa, por não ter percebido quanto era amado por sua filha, que lhe tinha dito que lhe queria tanto como a comida quero sal, e que depois de sofrer tanto nunca se queixara da injustiça de seu pai.

Professora Estagiária
Sara Silva



Anexo 20 | Exercícios de Consolidação do Discurso Direto/Discurso Indireto

Lê o texto.

Escrivão: Aqui estou, senhor!

Rei: Escrevei então: que a partir de hoje ninguém neste reino ouse pronunciar o nome de Violeta, sob pena de ser levado à forca; que a partir de hoje Violeta seja banida deste reino, e a ele nunca mais possa voltar; que saia imediatamente do nosso castelo, sem levar nem tostão, nem manto, nem fita para o cabelo: irá tal qual está, e isso já é por grande bondade nossa. A partir deste momento tenho apenas duas filhas: Amarilis e Hortênsia.

Violeta: Mas, meu pai, eu amo-vos!

(Vieira, 2010, p. 59)

1. Completa a transformação da fala do Escrivão em discurso indireto, seguindo as indicações entre parênteses.

O Escrivão fez saber ao Rei que _____ (verbo)
_____ (advérbio).

1.1 Completa também a transformação da fala do Rei em discurso indireto.

Tem em atenção que o Rei usa os determinantes possessivos «nosso» (linha 4) e «nossa» (linha 5) porque fala de si próprio no plural, mas que equivalem a «meu» e «minha», respetivamente.

O Rei disse-lhe que _____ então que a partir _____ ninguém
_____ reino _____ pronunciar o nome de Violeta, sob pena de ser levado à forca.
Determinou que Violeta _____ banida _____ reino, e a ele nunca mais _____ voltar, e que
_____ imediatamente do _____ reino, sem levar nem
tostão, nem manto, nem fita para o cabelo, explicitando que ela _____ tal qual
_____, e que _____ já _____ por grande
bondade _____. Declarou, por fim, que a partir _____ momento
_____ apenas duas filhas: Amarilis e Hortênsia.

1.2 Completa agora a transformação da fala de Violeta em discurso indireto.

Violeta garantiu _____ que _____.

Lê o texto.

Amarilis: Chamei-te aqui ao meu reino, querida irmã, porque é preciso resolver o que iremos fazer com o nosso pai.

Hortênsia: Desde já te digo, querida irmã, que nos meus domínios não há lugar para ele. Aceitei sem um

protesto a sorte que determinou ser eu a primeira a recebê-lo. Mas só eu sei o que sofri durante os seis meses em que tive de o suportar!

Idem, p. 75

2. Completa a transformação do texto em discurso indireto.

Nota que as palavras e as expressões sublinhadas são aquelas que tens obrigatoriamente de alterar.

Amarilis disse à irmã que

Hortênsia fez saber à irmã que

Também lhe disse que

Acrescentou que só ela

3. Escreve em discurso direto a fala do Rei abaixo apresentada em discurso indireto, que se integra no momento em que ele se arrepende de ter expulsado Violeta do reino.

Nota que o Rei trata Violeta por «minha filha».

O Rei perguntou à filha como a poderia recompensar pelo mal que um dia lhe fizera.

Rei: _____

Professora Estagiária

Sara Silva



diapositivo anterior

TEXTO POÉTICO

Como surge a poesia?

Professor Estagiária:

Sara Silva
2021/2022

Diapositivo 1

Uma vez um homem deitou-se, todo, em cima da terra. A areia lhe servia de almofada. Dormiu toda a manhã e quando se tentou levantar não conseguiu. Queria mexer a cabeça: não foi capaz. Chamou pela mulher e pediu-lhe ajuda.

— Veja o que me está a prender a cabeça.

A mulher espregueou por baixo da nuca do marido, puxou-lhe levemente pela testa. Em vão: O homem não desgrudava do chão.

— Então, mulher? Estou amarrado?

— Não, marido, você criou raízes.

— Raízes?

Já se juntavam as vizinhanças. E cada um puxava sentença. O homem, aborrecido, ordenou à esposa:

— Corta!

— Corta, o quê?


— Corta essa merda das raízes ou lá o que é...

A esposa puxou da faca e lançou o primeiro golpe. Mas logo parou.

— Dói-lhe?

Diapositivo 4

MIA COUTO



Diapositivo 2

— Quase nem. Porquê me pergunta?

— É porque está a sair sangue.

Já ela, desolada, arumara o facto. Ele, esgotado, pediu que alguém o desstronasse dali. Me ajudem, suplicou. Juntaram uma tábua, gentes da terra. Aquilo era assunto de campanilho. Começaram a escavar o chão, em volta. Mas as raízes que saíam da cabeça desceram mais fundo que se podia imaginar. Cobriram o tamanho de um homem e elas continuavam para o fundo. Escavaram mais que as fundações de uma montanha e não se vislumbrava o fim das radicações.


— Me trem daqui, genito o homem, já noite.

Revesaram-se os homens, cada um com sua pá mais uma enxada. Retiraram toneladas de chão, vazaram a fundura de um buraco que nunca ninguém vira. E laborou-se semanas e meses. Mas as raízes não só não se extinguíram como se ramificavam em mais redes e novas radículas. Até que já um alguém, sabedor de planetas, disse:

— As raízes dessa cabeça dão a volta ao mundo.

Diapositivo 5

COMO É QUE MIA COUTO SE TORNOU POETA?



- Mia Couto acreditava que tornar-se poeta era inevitável, todos os homens seriam poetas quando crescessem. Esta ideia devia-se ao facto de o seu pai e de outros homens que o rodeavam serem poetas.
- Segundo Mia Couto, a poesia faz parte dele, é uma "ligação muito orgânica", isto é, escrever poesia é um ato natural e inerente à sua personalidade.
- Mia Couto não gostava de escrever para os outros, por isso refere o momento em que o pai decide publicar um poema seu num jornal, contrariando a sua vontade.
- Naquela altura ficou zangado, agora, Mia Couto, percebe que aquele momento o ajudou a perceber que não queria escrever só para si, mas também para os outros.

Diapositivo 3

— Quase nem. Porquê me pergunta?

— É porque está a sair sangue.

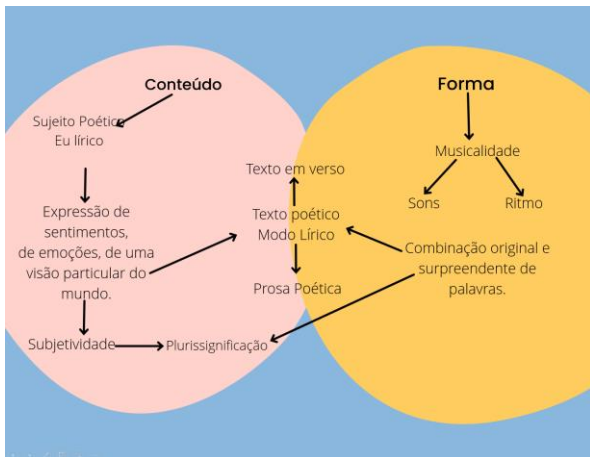
Já ela, desolada, arumara o facto. Ele, esgotado, pediu que alguém o desstronasse dali. Me ajudem, suplicou. Juntaram uma tábua, gentes da terra. Aquilo era assunto de campanilho. Começaram a escavar o chão, em volta. Mas as raízes que saíam da cabeça desceram mais fundo que se podia imaginar. Cobriram o tamanho de um homem e elas continuavam para o fundo. Escavaram mais que as fundações de uma montanha e não se vislumbrava o fim das radicações.

— Me trem daqui, genito o homem, já noite.

Revesaram-se os homens, cada um com sua pá mais uma enxada. Retiraram toneladas de chão, vazaram a fundura de um buraco que nunca ninguém vira. E laborou-se semanas e meses. Mas as raízes não só não se extinguíram como se ramificavam em mais redes e novas radículas. Até que já um alguém, sabedor de planetas, disse:

— As raízes dessa cabeça dão a volta ao mundo.

Diapositivo 6



Diapositivo 7

O MEU POEMA

Com o mastro na mão,
canto a glória da vossa pátria
cujo povo
luta até à exaustão!

A derrota não é a vossa convicção!
E até aqueles que descansam
dos anos de escravidão,
acompanham agora o seu batalhão!

Nas ruas escorre o sangue,
a antítese da razão,
A cobiça e a ambição são a desgraça
da vossa nação!

Mas chegará o tempo da redenção!
E nesse dia, ah, nesse dia...
A alegria será a vossa
Melhor munição.

Sara Silva

Diapositivo 10

EUGÉNIO DE ANDRADE

«Ver Claro»

Toda a poesia é luminosa,
até
a mais obscura.
O leitor é que tem às vezes,
em lugar de sol, nevoeiro dentro de si.
E o nevoeiro nunca deixa ver claro.
Se regressar
outra vez e outra vez
e outra vez
a essas sílabas acesas
ficará cego de tanta claridade.
Abençoado seja se lá chegar.

Diapositivo 8

2ª E 3ª AULAS SEXTA-FEIRA

Diapositivo 11

EU TAMBÉM SOU POETA!

3

Diapositivo 9

«Uma frase não faz a canção»

Tudo o que sou
Tudo o que sinto
Aquilo que dou
Que sobrevive ao fim

Há poemas por criar dentro de mim
Quanto tempo que preciso mesmo sem sentir
Vontade faz pressa e nunca chega até ao fim

Isso é metade
Sou uma parte
Disculpa que sente a canção
Isso é metade
Sou uma frase
E uma frase não faz a canção

Falar do que não
Do que faz sentir
Falar e por um segundo
Que o meu afeto se sente

Há poemas que não sabem ser papel
Ficam presos na carta, ficam dentro da gaveta
Esquecem dormem e sonham ser canção

Isso é metade
Sou uma parte
Disculpa que sente a canção
Isso é metade
Sou uma frase
E uma frase não faz a canção
E uma frase não faz a canção

4

Diapositivo 12

³ Intertextualidade com o conto *Raízes* de Mia Couto.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=1sqIPJg7ldE>

SER POETA

Florbela Espanca

Ser Poeta é ser mais alto, é ser maior
Do que os homens! Morder como quem beija!
E ser mendigo e dar como quem seja
Rei do Reino de Aquém e de Além Dor!

E ter de mil desejos o esplendor
E não saber sequer que se deseja!
E ter cá dentro um astro que flameja,
E ter garras e asas de condor!

E ter fome, é ter sede de Infinito!
Por elmo, as manhãs de ouro e de cetim...
E condensar o mundo num só grito!

E é amar-te, assim, perdidamente...
E seres alma, e sangue, e vida em mim
E dizê-lo cantando a toda gente!

Diapositivo 13

Realiza os exercícios
da página 179 do teu
manual.



Diapositivo 14

Anexo 22 | Oralidade – Ideias Principais da Curta Metragem

Nome _____ N.º _____ Turma _____



Após a visualização da curta metragem – *“História Trágica com um Final Feliz”*, de Regina Pessoa, apresenta a tua perspetiva pessoal sobre as principais temáticas abordadas.

Ideias Principais da Curta Metragem:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Na minha opinião, _____

Professora Estagiária
Sara Silva

Anexo 23 | Oficina de Escrita - Autorretrato

Nome: _____

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

Incapaz de assistir num só terreno,
Mais propenso ao furor do que à ternura;
Bebendo em nêvas mãos por taça escura
De zelos infernais letal veneno:

Devoto incensador de mil deidades
(Digo, de moças mil) num só momento,
E somente no altar amando os frades:

Eis Bocage, em quem luz algum talento;
Saíram dele mesmo estas verdades,
Num dia em que se achou mais pachorrento.



Bocage

Poesias de Bocage

Lisboa, Comunicação, 1992 (4ª ed.)

<https://www.portaldaliteratura.com/poemas.php?id=396>

Agora faz o teu autorretrato, mas repara que:

Deves, ainda, decidir se inicias a tua descrição por um pormenor que se destaca ou pelo aspeto geral.

Deves sempre selecionar uma ordem de descrição e segui-la: das partes para o todo ou do todo para as partes. No retrato e no autorretrato, deves agrupar os elementos em duas áreas: características físicas e psicológicas.

		Características
Físicas	Idade/faixa etária	
	Aspeto geral	
	Cabelo	
	Rosto	
	Olhos	
	Nariz	
	Boca	
	Mãos	
	Voz	
Psicológicas	Qualidades	
	Defeitos	
	Temperamento	
	Relação com os outros	
	Receios	
	Sonhos	

Professora Estagiária

Sara Silva