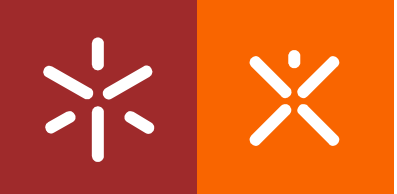


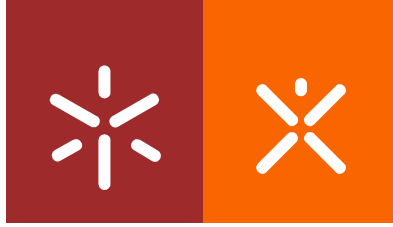


Metodologias Ativas: um contributo para a sedimentação dos conhecimentos nos diferentes domínios da língua

Cátia Sofia de Oliveira Mesquita Coelho Franky Carvalho

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cátia Sofia de Oliveira Mesquita Coelho Franky Carvalho

**Metodologias Ativas: um contributo para a
sedimentação dos conhecimentos nos
diferentes domínios da língua**

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José António Brandão Carvalho

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do Repositório UM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-Não Comercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

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

AGRADECIMENTOS

Ao professor orientador, Doutor José António Brandão Carvalho, pelo profissionalismo, disponibilidade e cooperação ao longo de todo o processo de intervenção pedagógica;

À Universidade do Minho, em geral, e ao Instituto de Educação, em particular, pelo acolhimento durante o meu percurso académico;

À Escola que me acolheu e permitiu que a prática pedagógica se concretizasse;

Ao Renato, pelas palavras de motivação e pelo apoio incondicional em todas as etapas profissionais e pessoais;

Aos meus filhos, João, Joana e Pedro, pelos abraços e palavras motivadoras que são o combustível que me alimenta todos os dias;

À minha mãe, pelo amor, pela dedicação e confiança que sempre depositou em mim;

Ao meu pai, pelo exemplo de profissionalismo;

Aos meus queridos avós, Alice e Vitorino, pelo amor incondicional, pelos abraços que apaziguam, pelas palavras que me encorajam e pelos valores que me transmitiram;

À minha colega de estágio, a Lia, pelo companheirismo, cooperação e partilha de conhecimento durante todo o percurso académico;

À professora orientadora de estágio, a professora Isabel Marques, pela partilha de conhecimento, experiência, pelas reflexões conjuntas que tanto contribuíram para o meu fortalecimento profissional;

Por último, mas não menos importante, aos meus alunos, pelo acolhimento, cooperação e empenho ao longo de todas as intervenções pedagógicas.

A todos, sem exceção, os meus sinceros agradecimentos.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Metodologias Ativas: um contributo para a sedimentação dos conhecimentos nos diferentes domínios da língua

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo demonstrar que um modelo de ensino que privilegia a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem contribui para estimular a autonomia deste, incentivar a construção de um pensamento crítico e estimular a capacidade de tomar decisões.

Partindo deste pressuposto, recorreremos a estratégias de ensino-aprendizagem, como construção de mapas conceptuais, oficinas pedagógicas e trabalho cooperativo, que permitissem ao aluno construir o próprio conhecimento.

Assim, traçamos um plano de tarefas pedagógicas que conduzisse os alunos a envolverem-se ativamente na aula e, simultaneamente, criasse um espaço de aprendizagem pela descoberta que lhes permitisse consolidar aprendizagens realizadas no ciclo de estudos anterior, integrar informação nova e aprofundar os conhecimentos nas diversas áreas que constroem a língua: escrita, oralidade, leitura, gramática e educação literária. O referido plano foi desenhado à luz da didática do português e da teoria construtivista da aprendizagem.

Recorremos a uma abordagem metodológica qualitativa que abarca a observação das aulas, a realização de tarefas, a análise e avaliação de fichas formativas e sumativas. As análises dos dados recolhidos durante as aulas permitiram-nos refletir sistematicamente sobre a prática, criando, se necessário, “novos percursos” que, na nossa leitura, facilitariam a aprendizagem do aluno.

De um modo geral, consideramos que um modelo de ensino que assenta no papel ativo do aluno no processo ensino-aprendizagem pode assumir-se como um caminho viável para a concretização das aprendizagens essenciais, bem como para a construção do perfil do aluno (expectável) à saída da escolaridade obrigatória.

Palavras-chave: mapas conceptuais; metodologias ativas; oficinas de trabalho; trabalho cooperativo;

Active Methodologies: a contribution to the sedimentation in the different domains of language

Abstract

This report aims to demonstrate that a teaching model that favours the active participation of the student in the learning process contributes to stimulate the student's autonomy, encourage critical thinking and stimulate the ability to make decisions.

Based on this assumption, we resorted to teaching-learning strategies, such as the construction of conceptual maps, pedagogical workshops and cooperative work, which allowed the student to construct his own knowledge.

Thus, we designed a plan of pedagogical tasks that would lead the students to be actively involved in the class and, at the same time, create a space for learning by discovery that would allow them to consolidate the learning achieved in the previous study cycle, to integrate new information and to deepen their knowledge in the various areas that construct language: writing, speaking, reading, grammar and literacy education. This plan was designed in the light of the didactics of portuguese and the constructivist theory of learning. We used a qualitative methodological approach which includes class observation, tasks, analysis and evaluation of formative and summative sheets. The analyses of the data collected during the lessons allowed us to systematically reflect on the practice, creating, if necessary, "new paths" which, in our reading, would facilitate student learning.

In general, we consider that a teaching model based on the active role of the student in the teaching-learning process may be a viable pathway for the achievement of essential learning, as well as for the construction of the student's profile (expected) at the end of compulsory education.

Keywords: active methodologies; conceptual maps; cooperative work; workshops;

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL.....	4
1.1. Contexto da prática pedagógica.....	4
1.1.1. Caracterização da escola	4
1.1.2. Caracterização da turma	5
1.2. Aprendizagens Essenciais previstas para o décimo ano na disciplina de português	6
1.3. Síntese do Projeto de Intervenção Pedagógica.....	9
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
2.1. O ensino do português: da visão tradicional à atualidade	11
2.2. O professor de português: um perfil em (re)construção	13
2.3. Metodologias Ativas e o contributo do trabalho cooperativo no processo ensino-aprendizagem	14
2.3.1. Metodologias Ativas: uma estratégia de ensino centrada no aluno.....	14
2.3.2. Mapas conceptuais: uma possível estratégia de ensino a aplicar nas aulas de português	15
2.3.3. O trabalho cooperativo: promoção da aprendizagem pela interação com os pares.....	17
2.4. O contributo das oficinas de trabalho para o desenvolvimento das competências de escrita e gramatical.....	18
2.4.1. Gramática: uma proposta de abordagem pela “descoberta”	18
2.4.2. O processo de escrita: da planificação à reescrita	21
2.4.3. A relação da escrita com os outros domínios da língua	23
A escrita e a oralidade	24
A escrita e a leitura.....	25
A escrita e a gramática	25
CAPÍTULO III – A DIMENSÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS.....	62

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Fases do Laboratório Gramatical (Rodrigues e Silvano, 2008)	19
--	----

Quadro 2. Fases e tarefas do Laboratório Gramatical (Rodrigues e Silvano, 2008)	21
Quadro 3. Plano de atividades a desenvolver no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica	31

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1. Capturas de ecrã de alguns exemplos de publicações dos alunos no <i>Instagram</i>	39
Imagem 2. Exemplar de produção escrita de um grupo de trabalho.....	41
Imagem 3. Exemplar de produção escrita de um grupo de trabalho.....	43
Imagem 4. Exemplar de uma produção escrita realizada por um aluno na avaliação sumativa	44
Imagem 5. Exemplares de produções escritas publicadas no jornal da escola.....	45
Imagem 6. Exemplar de produção escrita de um aluno	46
Imagem 7. Exemplar de produção escrita realizada por um grupo de trabalho.....	48
Imagem 8. Mapa conceptual sobre a frase complexa elaborado durante a aula	52
Imagem 9. Imagens capturadas por uma docente durante o desenvolvimento da aula.....	54
Imagem 10. Grupo de alunos que divulgou a exposição	55
Imagem 11. Exemplar da resolução da atividade por um grupo de trabalho.....	69
Imagem 12. Exemplar da resolução da atividade por um grupo de trabalho.....	69
Imagem 13. Exemplar realizado manualmente por um grupo de trabalho.....	70
Imagem 14. Exemplar realizado no <i>Popplet</i> por um grupo de trabalho	71
Imagem 15. Exemplares realizado por dois grupos de trabalho	74
Imagem 16. Cartaz realizado pela professora estagiária para divulgação da Gallery Walk.....	75
Imagem 17. Imagem de alguns trabalhos capturada pela professora estagiária	76
Imagem 18. Imagem de alguns trabalhos capturada pela professora estagiária	76

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Função Sintática que representa maior dificuldade nos alunos	50
---	----

ÍNDICE DE SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

PA – Perfil do Aluno

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

GW – Gallery Walk

INTRODUÇÃO

Partindo da experiência docente, durante o ano letivo 2021-2022, na disciplina de português, com uma turma do décimo ano do ensino secundário, realizado no Agrupamento de Escolas D. Sancho I, em Vila Nova de Famalicão, pretende-se com o presente relatório de estágio demonstrar que o recurso a metodologias ativas e estratégias didáticas que promovam a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas do mesmo nos vários domínios da língua: escrita, oralidade, gramática, educação literária e leitura.

Enquanto falantes nativos de uma determinada língua questionamo-nos, por vezes, sobre qual a relevância de estudarmos a nossa própria língua, visto que a adquirimos desde os primeiros anos de vida. Talvez por ignorância. Talvez por não vermos utilidade nos conteúdos. Talvez por nos considerarmos falantes proficientes da nossa língua materna. É certo que questões como “para que é que aprendemos gramática?” ou “temos mesmo de ler essa obra literária?” são colocadas por quem aprende e por quem ensina. É imperativo que aquele que ensina, mais do que aquele que aprende, reconheça a importância do que transmite. Na verdade, há legitimidade em colocarmos questões como as que apresentei anteriormente, principalmente se “olharmos” para a língua apenas como um veículo comunicativo, sem necessidade de ser questionado e estudado explicitamente.

Segundo Duarte (s/d), “é na escola que o aluno contacta com outras variantes da língua nomeadamente com o português padrão, a norma culta e escolarizada e com o português escrito, através da leitura e da escrita”. Se é na escola que, de facto, o aluno tem oportunidade de contactar e desenvolver as suas competências linguísticas, outras questões se levantam: *o que devemos ensinar nas aulas de português? Porquê? E para quê?*

Neste sentido, e de acordo com o que se encontra preconizado nos documentos oficiais¹, pretende-se criar espaços na aula de português que potenciem uma aprendizagem significativa por parte do aluno, que só acontece quando este tem uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, e que promovam o encontro e desenvolvimento de todos os domínios da língua.

Desse modo, apesar de se reconhecer que o domínio da Educação Literária ocupa um lugar de supremacia no programa do português, pretende-se demonstrar que numa aula de língua pode coexistir espaço para trabalhar todos as vertentes da mesma numa perspetiva do todo.

Relativamente à organização deste Relatório, o mesmo encontra-se dividido em três capítulos, devidamente identificados que compreende as componentes obrigatórias a integrar.

¹ Aprendizagens Essenciais e no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

O primeiro capítulo deste relatório tem como objetivo contextualizar a prática do estágio profissional, apresentando a escola e a turma onde se efetivou a prática pedagógica, bem como as limitações em que este decorreu. Importa ressaltar que o contexto determinou as escolhas, estratégias e caminhos que conduziram as intervenções pedagógicas. Portanto, apesar de ser um capítulo essencialmente descritivo e destituído de qualquer ponto de vista científico, o que é certo é que o mesmo definiu os contornos de toda a prática. O trabalho desenvolvido com a turma da amostra pode não ser viável com outra. Cada turma, cada aluno, cada escola tem a sua especificidade, daí a importância de todo o trabalho ser contextualizado.

No capítulo seguinte, pretende-se, ainda que grosso modo, debruçar sobre o ensino do português, partindo de algumas questões pertinentes que confrontam uma visão tradicional da aula de português com uma renovada, o que conseqüentemente nos conduz a refletir sobre a adoção de metodologias e estratégias de trabalho que possibilitem a articulação dos domínios da língua, respeitando o que se encontra preconizado nos documentos oficiais, reforçando o princípio de que estes devem ser vistos como parte de um todo – a língua – e não como algo isolado que se memoriza para um fim – a avaliação sumativa – e, de seguida, se descarta, desconsiderando a relevância de cada aprendizado.

O último capítulo, e não menos importante, visa espelhar o trabalho que foi desenvolvido durante o estágio supervisionado, assim como as atividades que foram criadas e orientadas pelo que se encontrava definido no Projeto de Estágio, fundamentando as escolhas e refletindo sobre a eficácia destas, com base na análise dos resultados.

Neste sentido, foi definido um plano de ação que articulasse as “diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). (Aprendizagens Essenciais, p.2)

Deste modo, recorreu-se a um método de aprendizagem ativa que estimulasse a aprendizagem dos alunos e simultaneamente promovesse a autonomia dos discentes no processo ensino-aprendizagem, recorrendo a estratégias diversificadas, como trabalho oficinais, que beneficiasse as aprendizagens, contribuindo para formar um aluno mais confiante, mais crítico, proativo e autónomo na aquisição das mesmas.

Por fim, após a análise dos resultados, no ponto “Considerações Finais”, discutem-se as conclusões das atividades apresentadas no capítulo anterior, reforçando com uma análise crítica e

evidenciando, sempre que possível, outras possibilidades de atuação em situações e contextos diferentes que o futuro da profissão docente nos reserva.

Capítulo I – Enquadramento Contextual

Capítulo I – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

No primeiro capítulo deste Relatório de Estágio, pretende-se contextualizar o ambiente e as condições em que decorreu a prática pedagógica. Primeiramente, procederemos à caracterização da escola onde decorreu o estágio profissional, seguindo-se apresentação da turma que esteve implicada durante todo o processo e, por fim, uma síntese do Projeto de Intervenção.

De modo a evidenciar a pertinência do nosso Projeto de Intervenção Pedagógica, dedicaremos no ponto anterior a este, um enquadramento dos documentos oficiais que orientam as disciplinas curriculares, nomeadamente a de português: as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória*.

1.1. Contexto da prática pedagógica

1.1.1. Caracterização da escola

A prática docente decorreu num estabelecimento de ensino público sediado em Vila Nova de Famalicão. Trata-se de uma escola sede (AE) desde o ano letivo 2012-2013, que aposta na diversidade da sua oferta educativa, onde para além do ensino regular, se incluem os cursos profissionais, os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), o Ensino Recorrente e um polo do Centro Qualifica de Vila Nova de Famalicão.

Este agrupamento de escolas afirma-se “como uma referência na Educação no concelho de Vila Nova de Famalicão, e oferece aos seus alunos um percurso sequencial integrado e com total interligação entre os diferentes níveis de escolaridade e garante uma educação de inquestionável qualidade e vocacionada para percursos de sucesso”, acrescentando ainda que na sua missão, enquanto instituição pública, se compromete “com a formação integral de crianças, jovens e adultos e com uma visão inovadora e promotora de boas práticas (projetos, estágios e intercâmbios no estrangeiro e inovação pedagógica)”.

A escola oferece também atividades extra- curriculares, como clubes e projectos. Relativamente a estas, importa ressaltar que “constituem um pilar estruturante da formação humana e cívica, proporcionam experiências de aprendizagem importantes para a consolidação da formação pessoal e social dos alunos, nas áreas da educação para os direitos humanos, da educação para a cidadania, da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável, do voluntariado, do associativismo, da

educação para a informação, para o consumo, da educação para saúde e do desporto.” (Projeto Educativo, p. 17)

Quanto às condições físicas, trata-se de uma escola moderna, com salas de aula amplas, que têm à disposição do docente recursos tecnológicos e internet que lhe permite inovar e diversificar as suas estratégias de atuação.

1.1.2. Caracterização da turma

Após traçarmos o perfil da escola onde decorreu a prática pedagógica, procederemos à caracterização da nossa amostra. Trata-se de uma turma do décimo ano, do curso de ciências e tecnologias, com idades compreendidas entre os quinze e os dezasseis anos, constituída por vinte e um alunos, dos quais treze são do sexo feminino e oito do sexo masculino, provenientes de zonas limítrofes à cidade.

Apesar de ser uma turma pautada pela heterogeneidade, onde coexistem alunos com ritmos de aprendizagem diferenciados, no geral, são estudantes motivados, empenhados, interessados e envolvidos na comunidade escolar, características essas que contribuíram positivamente e possibilitaram o desenvolvimento e fluidez das aulas de português, bem como a concretização das atividades propostas no Projeto de Intervenção.

Nas reuniões que tivemos oportunidade de estar presentes, foi-nos possível aferir que o bom comportamento que os caracteriza na aula de português não é transversal às outras. De acordo com o testemunho de alguns docentes, há um grupo de alunos que não adquiriu maturidade suficiente para se saber comportar dentro e fora de sala de aula.

A diretora de turma adiantou que os respetivos encarregados de educação estavam a par dos acontecimentos e, como tal, seria esperável que as atitudes comportamentais tomassem outro rumo em situações futuras.

Importa ressaltar que integram também dois alunos com Relatório Técnico- Pedagógico (RTP) e de um aluno de nacionalidade brasileira, que se matriculou no segundo período. Em relação a este último elemento que integrou na turma, devido às diferenças dos programas educativos e da pronúncia, bem como o léxico que é próprio de cada país, do Brasil e de Portugal, verificamos que o aluno estava com dificuldades acentuadas em compreender e acompanhar o ritmo da turma e, nesse sentido, forma tomadas algumas medidas de apoio ao estudo.

1.2. Aprendizagens Essenciais previstas para o décimo ano na disciplina de português

De acordo com a definição apresentada na Direção-Geral da Educação, as *Aprendizagens Essenciais* (AE) são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no *Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória* (PA).” (DGE)

As Aprendizagens Essenciais surgem como resposta a um problema que se prendia com a extensão dos programas curriculares. Perante este facto, criou-se para cada ano e disciplina curricular um conjunto de conhecimentos, conteúdos, competências, capacidades e atitudes (DGE) tendo em vista os seguintes objetivos:

“Consolidar aprendizagens de forma efetiva;

Desenvolver competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos que envolvam pesquisa, análise, debate e reflexão);

Permitir efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula” (DGE)

Vejamos, de seguida, as *Aprendizagens Essenciais* que são base comum de referência para cada domínio da língua, exceto o domínio da Educação Literária, visto que se trata da área privilegiada no currículo da disciplina de português, colocando os restantes domínios numa posição de subordinação ao seu estudo.

i. Domínio da oralidade

O domínio da oralidade subdivide-se em duas partes: compreensão oral e expressão oral. No que à compreensão oral concerne, é esperável que no final da aprendizagem o aluno seja capaz de:

“Interpretar textos orais dos géneros reportagem e documentário, evidenciando perspetiva crítica e criativa;

Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura” (AE, p.5)

Relativamente à expressão oral, o aluno deve conseguir:

“produzir textos adequados à situação de comunicação, com correção e propriedade lexical;

Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas;

Fazer exposições orais para apresentação de leituras (apreciação crítica de obras, partes de obras ou textos com temas relevantes), de sínteses e de temas escolhidos autonomamente ou requeridos por outros;

Recorrer a processos de planificação e de avaliação de textos para melhoria dos discursos orais a realizar.” (AE, p.5-6)

Domínio da escrita

Os domínios da escrita, oralidade e leitura são transversais a todas as áreas/disciplinas curriculares e, como tal, merecem lugar e espaço de destaque nas aulas de português que permitam aos alunos desenvolver as suas competências e conhecimentos nos vários domínios.

No que diz respeito ao domínio da escrita, de acordo com o que se encontra proposto no documento das *Aprendizagens Essenciais*, o professor deve-se munir de um conjunto de estratégias de ensino que permitam aos alunos:

“escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género;

Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente;

Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual;

Editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística;

Respeitar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas, cumprimento das normas de citação, uso de notas de rodapé e referência bibliográfica” (AE, p.9)

Domínio da leitura

Apesar de ser o domínio que menos atenção recebe na conceção do programa da disciplina de português, facto que podemos comprovar no modo como os manuais escolares da disciplina se encontram organizados, a leitura pode ser considerada “em duas formas distintas: a) enquanto atividade (mobilizável por professores e alunos em todas as disciplinas do currículo; b) enquanto objetivo de ensino-aprendizagem”. (Amor, 1993) Neste sentido,

pretende-se que, em articulação com o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória, o aluno mobilize conhecimentos que lhe permitam:

- “Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade dos géneros seguintes: relato de viagem, exposição sobre um tema, apreciação crítica e cartoon;
- Realizar leitura crítica e autónoma;
- Analisar a organização interna e externa do texto;
- Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista;
- Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto;
- Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas;
- Utilizar métodos de trabalho científico no registo de tratamento da informação.”
(AE, p.6-7)

Domínio da gramática

Consideramos que existe uma tendência dos alunos em não reconhecer a utilidade do conhecimento explícito da língua. Podemos levantar a hipótese de essa ideia preconcebida em relação a este domínio tenha a sua origem no modo como o mesmo lhes é apresentado. Se estivermos corretos em relação à nossa asserção, devemos, enquanto professores, refletir sobre a nossa prática no que ao domínio gramatical diz respeito. Consideramos importante o aluno reconhecer utilidade naquilo que aprende, para que, posteriormente, aplique adequadamente os conhecimentos que foi mobilizando ao longo do seu percurso escolar.

Neste sentido, prevê-se que, no final, o aluno seja capaz de:

- “Conhecer a origem, a evolução e a distribuição geográfica do Português no mundo;
- Reconhecer processos fonológicos que ocorrem no português (na evolução e uso);
- Analisar com segurança frases simples e complexas (identificação de constituintes e das respetivas funções sintáticas, incluindo complemento do nome e do adjetivo, divisão e classificação de orações, incluindo orações subordinadas substantivas relativas);
- Reconhecer valores semânticos de palavras considerando o respetivo étimo;

- Explicitar o significado das palavras com base na análise dos processos de formação;
- Usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistêmicos, deônticos e apreciativos);
- Reconhecer a anáfora como mecanismo de coesão e de progressão do texto;
- Relacionar situações de comunicação, interlocutores e registros de língua (grau de formalidade, relação hierárquica entre os participantes, modo oral ou escrito da interação), tendo em conta os diversos atos de fala.” (AE, p.10)

As *Aprendizagens Essenciais* supracitadas condicionaram as nossas decisões, planificações e intervenções pedagógicas, na medida em que o trabalho desenvolvido tinha de ir ao encontro do que se encontra definido nos documentos oficiais: as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória*, daí a importância de as destacarmos neste ponto, que tem como principal objetivo demonstrar a pertinência e adequação do nosso Projeto de Intervenção Pedagógica.

1.3. Síntese do Projeto de Intervenção Pedagógica

O Projeto de Intervenção Pedagógica surge na sequência do processo de formação para a docência, no qual nos propusemos definir um plano de ação que abarcasse as diversas áreas em que o ensino e a aprendizagem do português se constroem. Deste modo, criamos um conjunto de atividades diversificadas que beneficiasse as aprendizagens nos vários domínios da língua e, simultaneamente, contribuisse para formar um aluno mais crítico, proativo e autónomo na aquisição das mesmas.

As aprendizagens devem ser construídas partindo do princípio de que no ano letivo anterior, devido a um contexto social e económico pautado pela instabilidade, as aprendizagens não foram sedimentadas, portanto, e de acordo com o Plano de Recuperação, interessa-nos “promover a transição para as aprendizagens subsequentes, numa lógica de continuidade, progressão e complexificação crescente, salvaguardando a sequencialidade do processo de ensino, de avaliação e de aprendizagem.”

Neste sentido, procurou-se desenhar tarefas orientadas para cada unidade didática que possibilitassem ao aluno investigar, construir e consolidar as aprendizagens, recorrendo a oficinas de trabalho e mapas conceptuais. Os princípios do trabalho oficial apresentam-se como uma mais-valia

não só no domínio gramatical como também na escrita e na leitura. Graham et al. (2015) defendem que os professores devem promover atividades que encorajem o trabalho árduo da escrita, deem visibilidade à escrita dos alunos, partilhando os textos entre os pares, expondo na escola ou até mesmo pulicando livros, adaptando os exercícios e respetivas instruções de escrita aos interesses dos alunos, discutindo e trocando ideias em conjunto, seguindo a linha orientadora do construtivismo de Vigotsky que defende que, para ocorrer uma aprendizagem efetiva, a interação deve ocorrer dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se designa como a distância existente entre o conhecimento que o indivíduo possui e é capaz de aplicar sozinho e aquele que ele ainda necessita de auxílio para aplicar.

Para além do trabalho oficial, a construção de mapas conceptuais evidencia-se como uma estratégia didática importante de autoaprendizagem ao dispor dos alunos que, de acordo com Novak (1984), age como instrumento educacional, demonstrando-se uma grande valia na compreensão de leitura de livros, de textos, assim como captação e interpretação de obras literárias.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

Capítulo II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, mobilizamos referenciais teóricos de natureza didático-pedagógica à luz das teorias sobre as diversas áreas em que a língua portuguesa se constrói, com o objetivo de fundamentar as atividades desenvolvidas ao longo do estágio profissional.

Deste modo, consideramos relevante, inicialmente, uma breve reflexão sobre o que deve ser uma aula de língua materna e, posteriormente, debruçar-nos-emos sobre a literatura em torno de princípios teóricos que consideramos relevantes para sustentar a prática pedagógica.

Optamos por nos destacar dois domínios em particular, a gramática e a escrita, por considerarmos que ambos são passíveis de se articular com os restantes domínios, estabelecendo uma relação de complementaridade entre eles.

2.1. O ensino do português: da visão tradicional à atualidade

Se questionássemos aleatoriamente indivíduos sobre o que aprenderam nas aulas de português, atrever-nos-íamos a dizer, sem recorrer a nenhum estudo nesse âmbito, que obteríamos respostas como textos literários, figuras de estilos e, eventualmente, gramática. Por outras palavras, as aulas de português são reduzidas à educação literária na memória dos demais alunos. Não o afirmamos com ironia ou menosprezo, mas sim numa perspetiva real dos factos. Raros seriam os alunos que mencionariam a arte de falar e escrever bem a língua materna como uma breve descrição do que foi e é a aula de português.

Uma breve passagem pelos manuais de português do ensino secundário corrobora a sobrevalorização do texto literário comparativamente com outros domínios da língua, convidando-nos a refletir se a aula de português se reduz ao texto literário, não menosprezando a importância do mesmo. Neste contexto, remeto para a sábia reflexão de Fonseca (2000) sobre ensinar língua e literatura:

“É sabido que nos modelos tradicionais do ensino da língua materna o texto literário tinha uma presença constante ou mesmo exclusiva. Erigido em exemplo, em objecto de veneração ou de admiração "por encomenda", era usado quer como modelo de boa linguagem, quer como veículo ideológico, quer como suporte temático e documental, quer como apoio do ensino da história literária, quer como matéria para exercícios de análise gramatical. Uma utilização abusiva e inespecífica que conferia ao texto literário uma presença promiscuamente sacralizada e banal.”

Aliás, a mesma autora acrescenta ainda que a exploração minuciosa com fins de análise gramatical aniquila o texto literário, empobrece-o. Nesta perspectiva do ensino da língua materna, o texto literário apresenta-se como um meio privilegiado para a “tomada de consciência da língua e do seu funcionamento”(Fonseca, 2000)

“Muito mais do que quantificar essa presença, o que importa é qualificá-la, desligando a literatura do papel de exemplo e de objecto de veneração que tinha no ensino tradicional: à exemplaridade substitui-se a funcionalidade, à veneração a fruição, inseridas num tipo de abordagem do texto literário perspectivado a partir da teorização linguística que o encara como lugar da plenitude funcional da língua.” (Fonseca,2000)

Seguindo a lógica apresentada por Fonseca, cito abaixo as orientações do documento oficial, “Aprendizagens Essenciais”, para o décimo ano de escolaridade, a fim de refletir sobre o mesmo.

“No 10.º ano de escolaridade, a aula de Português estará orientada para o desenvolvimento da:

- competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como informar com base numa perspectiva crítica em relação ao mundo atual, explicar e argumentar em situações de debate e de confronto de perspetivas;

- competência da leitura centrada predominantemente em textos próprios do relato (relato de viagem), da transmissão de conhecimento (exposição) e da crítica (apreciação crítica e cartoon).

- educação literária não só para conhecimento, leitura e apreciação estética de obras portuguesas que constituíram um marco do pensamento e da literatura portuguesas entre os séculos XII e XVI, mas também para desenvolvimento de hábitos de leitura;

- competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas;

- competência gramatical por meio de um conhecimento explícito sistematizado sobre aspetos essenciais dos diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico e textual-discursivo) da língua.” (Aprendizagens Essenciais,p.3-4)

De acordo com as orientação supracitadas, entende-se que o ensino do português “implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (AE,p.1) que permitam ao aluno

“ ler na íntegra uma obra literária, para compreender uma decisão jurídica, um poema épico ou um ensaio filosófico, para interpretar um discurso político, para inferir a intencionalidade comunicativa

de um texto argumentativo, para mobilizar conscientemente regras linguísticas apropriadas a cada discurso que se produza, para conhecer explicitamente elementos, estruturas e princípios de funcionamento da própria língua, para rever e melhorar um texto produzido por si próprio ou por um colega, para preparar adequadamente uma intervenção num debate, para apresentar uma comunicação sobre uma questão científica ou tecnológica, para intervir com propriedade em qualquer discussão de ideias, para comunicar conhecimento e defender ideias, para ler e para escrever o seu mundo interior e o mundo em que os alunos se movimentam.” (AE, p.2)

O exercício de ensinar e aprender português não se deve reduzir ao contexto de sala de aula, tal como o concebemos, mas “projetada para o âmbito mais vasto dos domínios da Educação e Linguagem e da Literacia” perspectivadas “como um conjunto de competências individuais e descontextualizadas, as quais, assim que adquiridas, podem ser transferidas e aplicadas em qualquer contexto”. (Carvalho e Cunha,2020)

Por fim, importa ressaltar que a concretização de tudo o que foi refletido até ao momento depende de uma variável incontornável: o professor.

2.2. O professor de português: um perfil em (re)construção

Num contexto de constantes mudanças e adversidades que o mundo atual enfrenta, surge a necessidade de adequarmos, enquanto professores, a nossa postura, redefinirmos objetivos, estratégias, que respondam às reais necessidades educativas que atualmente se impõem. Mantermo-nos ancorados a princípios metodológicos que ditavam no passado, parece-nos um paradoxo. Afinal para que serve o sistema educativo? Para debitar conteúdo? Ou para amplificar o campo de conhecimento do aluno, munindo-o de ferramentas que possam lhes servir de instrumento de trabalho no futuro?.

Na perspetiva de García e Porlán (1997, citado por Souza,2020) “o professor é um profissional que tem a missão de educar outros, otimizar as suas capacidades, participar no desenvolvimento cultural e na sociedade de forma ativa”. Esta visão opõe-se a uma outra que vigorou durante um longo espaço de tempo em que a relação professor-aluno era distante. O professor era um mero transmissor de conhecimento e o segundo recebia esse mesmo saber, sem questionar, sem participar ativamente no processo ensino-aprendizagem. Este modelo de ensino encontra-se completamente ultrapassado. Pretende-se que professor atual seja reflexivo em relação às suas práticas, ao sistema educativo, aos manuais e tudo o que integra a comunidade escolar.

Segundo Perrenoud (2000 citado por Souza,2020), o professor do século XXI deve apresentar as seguintes competências básicas:

- “gerir a progressão das aprendizagens;
- envolver os alunos na respetiva aprendizagem e trabalho;
- organizar e animar situações de aprendizagem;
- conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
- participar na gestão da escola;
- trabalhar em equipa;
- usar as novas tecnologias;
- orientar a sua formação contínua
- aceitar e enfrentar os deveres e dilemas éticos inerentes à profissão” (Souza,2020)

Nesta linha de pensamento, emerge a necessidade de romper com os antigos paradigmas educacionais que vigoravam para dar lugar e espaço de (re)pensar a educação. É essencial que o professor esteja em constante “atualização” e reflexão que ao encontro da sociedade vigente. A capacidade de adaptação e adequação ao contexto revela-se imperativa quando nos debruçamos sobre a profissão docente, não obstante ser extensível a outras tantas.

Portanto, sem nos querermos alongar mais sobre o assunto em epígrafe, parece-nos que, quer durante a formação de futuros professores, quer durante a carreira docente, é essencial que se desenvolva o espírito crítico do professor, para que este não “adormeça” nas suas funções e, por conseguinte, transmita a mesma inércia aos seus discentes.

2.3. Metodologias Ativas e o contributo do trabalho cooperativo no processo ensino-aprendizagem

2.3.1. Metodologias Ativas: uma estratégia de ensino centrada no aluno

O aparecimento da MA surge num contexto de mudança de paradigma na educação que conclui que o método tradicional de ensino, de natureza expositiva, aumenta o desinteresse dos alunos pelos conteúdos abordados, pelo que a transmissão de conhecimentos não representa um processo eficiente de ensino-aprendizagem. (Santos & Soares,2011)

Entende-se por Metodologias Ativas (MA) uma forma de ensino na qual o aluno tem um desempenho ativo no processo ensino-aprendizagem. Por outras palavras, o aluno é instigado a

participar ativamente na aula, adotando uma posição crítica, reflexiva, responsável e cooperativa durante todo o processo. Segundo Graça *et al* (2020), “para que essa aprendizagem aconteça, o aluno deve interagir com o conteúdo que está a aprender, nomeadamente, pesquisando, questionando, sistematizando e mobilizando-o em novas aprendizagens. Já o professor torna-se cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, promovendo a construção de conhecimento mais aberto, criativo e empreendedor.”

De acordo com Moran (2018), o conhecimento constrói-se quando “algo faz sentido, quando pode ser experimentado ou aplicado”. Neste sentido, as metodologias a adotar devem ter em conta os objetivos e as competências que se pretende desenvolver e, para tal, devem promover o envolvimento dos alunos em atividades complexas que obrigam à tomada de decisões e avaliação dos resultados.

Na sequência de uma abordagem construtivista em que se inserem as metodologias ativas, como construção de mapas conceptuais, trabalhos cooperativos e oficinas de trabalho, emerge a uma abordagem de ensino focada no modo “como ensinar” (Graça *et al*,2020). Este modelo de ensino desenvolve-se em duas etapas cruciais: a primeira etapa, o professor pre-seleciona o conteúdo programático e instiga os alunos a demonstrarem os conhecimentos prévios que têm sobre o objeto de estudo; numa fase posterior, o professor analisa a recolha de dados resultantes da intervenção da fase inicial e prepara um conjunto de tarefas e estratégias de trabalho que permitam as alunos, em pares ou em grupo, analisar, refletir discutir, monitorizando rigorosamente o processo, contribuindo, desse modo, para que haja um envolvimento ativo de todos os alunos no processo.

Em linhas gerais, a adoção de metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem que rompa com o modelo tradicional podem contribuir positivamente para a construção de um indivíduo crítico e participativo. Nesse sentido, “os alunos aprendem a desempenhar tarefas de forma independente durante as suas vidas”. (Carvalho, 2014) Durante este processo, o professor desempenha uma função de orientador e de facilitador da aprendizagem com o objetivo de que os “alunos aprendam a pensar e a resolver problemas por si próprios” (*ibidem*)

2.3.2. Mapas conceptuais: uma possível estratégia de ensino a aplicar nas aulas de português

Uma descrição simplista do que é um mapa conceptual diz-nos que se trata de “um recurso esquemático para representar um conjunto de significados conceptuais incluídos numa estrutura de proposições” (Novak,1984) e “servem para tornar claro, tanto aos professores como aos alunos, o

pequeno número de ideias chave em que eles se devem focar para uma tarefa de aprendizagem específica.” (*ibidem*)

Na linha de pensamento da teoria cognitiva, Ausubel destaca que a aprendizagem cognitiva ocorre quando incorporamos um dado novo a um conhecimento preexistente na estrutura cognitiva do aluno, conduzindo a que se concretize uma aprendizagem significativa². De modo a exteriorizar os princípios básicos desta teoria, Joseph Novak criou os mapas conceptuais, “demonstrando que este é uma projeção da teoria de aprendizagem de Ausubel e apresenta-o como “estratégia” (Gomes & Portinha,2000)

O mesmo autor refere que “os mapas de conceitos afiguram-se-nos como ferramentas úteis para ajudar os estudantes a refletir sobre a estrutura do conhecimento e sobre o processo de produção do conhecimento, isto é, sobre o metaconhecimento” (Novak, 1984)

A aplicabilidade desta estratégia de ensino-aprendizagem, o mapa conceptual, no contexto educacional pode adquirir várias formas, tais como: organização hierárquicas de ideias que se pretende expressar oralmente ou por escrito; organização de leituras (literárias ou não-literárias); sistematização de conceitos gramaticais; como também permitirá ao professor recorrer à construção de mapas conceptuais como estratégia de avaliação (formativa e sumativa). Ressalvemos a este respeito, que esta estratégia de ensino-aprendizagem poderá servir “como um elemento facilitador de uma aprendizagem significativa.” (Gomes & Portinha,2000)

Com efeito, ao contrário do que se possa pensar a respeito da aplicabilidade dos mapas conceptuais, a construção destes exige a intervenção do professor, quer para explicar quer para orientar, durante a execução do mesmo.

Apesar de podermos recorrer ao uso desta estratégia didática em qualquer momento do percurso da aprendizagem, segundo os estudos neste âmbito, estes devem ser aplicados ,preferencialmente, quando o aluno se encontra (mais) familiarizado com o assunto. (Moreira, 2006)

No entanto, os mapas conceptuais são passíveis de vantagens e desvantagens. De acordo com Moreira (2006), o uso de mapas conceptuais demonstram ser uma mais-valia na medida em que:

- “ênfatizam a estrutura conceitual de uma disciplina e o papel dos sistemas conceituais em seu desenvolvimento;

² De acordo com Ausubel (1978 citado por Moreira,2006), “a essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrário, ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspeto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante (isto é, um subsunção) que pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição já significativos) (Ausubel,1978 citado por Moreira,2006)

- mostram que os conceitos de certa disciplina diferem quanto ao grau de inclusividade e generalidade e apresentam esses conceitos em uma ordem hierárquica de inclusividade que facilita sua aprendizagem e retenção;
- proporcionam uma visão integrada do assunto e uma espécie de “listagem conceitual” daquilo que foi abordado nos materiais instrucionais.” (Moreira,2006)

Relativamente às desvantagens do seu uso, o mesmo autor destaca que:

- “se o mapa não tem significado para os alunos, eles podem encará-lo como algo memorizado;
- os mapas podem ser muito complexos ou confusos e dificultar a aprendizagem e retenção, em vez de facilitá-las;
- a habilidade dos alunos em construírem próprias hierarquias conceituais pode ficar inibida em função de já receberem prontas as estruturas propostas pelo professor (segundo a sua percepção e preferência)” (Moreira,2006)

2.3.3. O trabalho cooperativo: promoção da aprendizagem pela interação com os pares

Na linha de visão de Vigotsky, o trabalho cooperativo apresenta-se como um processo de trocas que se manifesta na interação social através da experiência partilhada, do diálogo e da colaboração e, portanto, deve ser

“um processo transparente, inteiramente possível de ser observado e comungado por todos aqueles que participam na situação é essa visibilidade que amplia a capacidade cognitiva individual porque abre espaço para a tomada de consciência e decorrente realização em conjunto daquelas tarefas que o indivíduo não é capaz de realizar sozinho. Vista assim, a interacção com o adulto ou pessoa mais experiente assume um carácter estruturante pois além do apoio efectivo fornece ajuda para a actividade cognitiva” (Palangana, 1994, pp. 143-144).

Na mesma linha de pensamento, citámos Barlow que afirma que “o trabalho em pequeno grupo desenvolve-se numa relação triangular entre cada aluno, os seus colegas de grupo e a tarefa ... cada aluno recebe muito do grupo e dá o melhor de si. Mas é primeiro por si mesmo que é benéfico ter de raciocinar em voz alta. A necessidade de formular aos outros as suas intuições, hipóteses e deduções leva cada um a pôr à prova a sua coerência e, eventualmente, clarificá-las para responder à questão

(1993, p. 31). O mesmo autor defende que “é vital para o processo grupal: estimula as interações e da discussão aumenta a implicação coletiva dos membros” (Banchet & Trogn citado por Ramos,2005)

Os estudos sobre a aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino-aprendizagem revelam que “a aprendizagem cooperativa contribui para uma melhor percepção de si, maior capacidade de trabalhar com os outros e comportamento social mais correcto, aumenta o interesse pelos conteúdos curriculares, ajuda a melhorar o desempenho académico, facilita a aceitação do outro e o relacionamento entre etnias e géneros diferentes atenuando assim fenómenos de segregação” (Ramos,2005)

Morgado (1996) acrescenta que as características deste tipo de trabalho promovem o desenvolvimento cognitivo quer em alunos de alto rendimento quer de baixo, defendendo que e “há quase sempre progresso nas competências dos participantes na actividade de grupo desde que exista uma confrontação de pontos de vista, independentemente do seu grau de correcção, moderadamente divergentes”.

Contudo, importa ressaltar que “um bom desempenho em grupo não significar um bom desempenho individual, nem vice-versa (Ramos, 2005) “porque o primeiro reflecte a sabedoria colectiva e o esforço de todos ou alguns participantes; o segundo requer que cada membro esteja activamente envolvido, interaja e aprenda a partir da discussão conjunta” (Lou, Abrami & d’Apollonia, 2001 citado por Ramos,2005).

2.4. O contributo das oficinas de trabalho para o desenvolvimento das competências de escrita e gramatical.

2.4.1. Gramática: uma proposta de abordagem pela “descoberta”

O ensino da gramática assumiu-se, primeiramente, como uma abordagem normativa que admitia um conjunto de regras que definem o uso correto da língua, partindo do princípio de que todo o falante possui um conhecimento implícito do funcionamento da língua materna. Nesse sentido, este modelo de ensino da gramática orientava-se para a correcção do erro em situação comunicativa.

Com efeito, e apesar de ter vigorado durante longo tempo, outros modelos de ensino gramatical se impõem em defesa de um ensino explícito da língua (Conhecimento Explícito da Língua - CEL)– uma abordagem descritiva. Abandona-se um paradigma “tradicional” com recurso, essencialmente, à memorização, dando espaço e lugar a um conhecimento pela “descoberta”. (Gomes,2012)

Em defesa de um ensino da gramática que promova o papel ativo do aluno, Duarte (1992 citada por Gomes,2012) diz o seguinte:

“Sem retirar às aulas de língua materna o objetivo de trabalhar as modalidades ouvir/falar, ler/escrever, sustentamos que elas são o espaço curricular em que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve caber como componente autónoma. Sustentamos que é necessário dar aos alunos, nas aulas de Português, múltiplas ocasiões para um trabalho “laboratorial” sobre a língua, desligado dos objetivos comunicativos com que a utilizamos como falantes”

A metodologia de trabalho oficial aparece, pela primeira vez, num artigo de Inês Duarte (1992) como uma abordagem de ensino da gramática que implica “um trabalho reflexivo e sistemático” da língua “partindo do conhecimento intuitivo dos alunos e da sua consciência linguística” (Rodrigues e Silvano, 2008).

A “oficina gramatical” pauta-se pelos princípios do método científico, aliciando a aprendizagem pela descoberta, pela investigação, conduzindo o aluno a desempenhar um papel ativo e central durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, Duarte (2008) apresenta uma proposta de trabalho oficial por fases, como se pode verificar nos quadros abaixo:

Fases e respetiva descrição 1.^a fase - Apresentação dos dados 2.^a fase - Problematização, análise e compreensão dos dados 3.^a fase - Realização de exercícios de treino 4.^a fase - Avaliação da aprendizagem realizada
--

Quadro 1. Fases do Laboratório Gramatical (Rodrigues e Silvano, 2008)

As fases supracitadas podem desenvolver-se de acordo com as seguintes tarefas:

Laboratório Gramatical		
Fases	Tarefas	Descrição das tarefas
Apresentação do <i>corpus</i>	1.º tarefa	Constituição do corpus pelo professor ou alunos
	2.ª tarefa	Organização dos dados linguísticos do corpus em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).
Problematização, análise e compreensão dos dados	3.ª tarefa	Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos
	4.ª tarefa	Observação dos dados linguísticos pelos alunos
	5.ª tarefa	Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente.
	6.ª tarefa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor
	7.ª tarefa	Testagem da generalização

		formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.
	8. ^a tarefa	Reformulação ou manutenção da generalização
Realização de exercícios de treino	9. ^a tarefa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos
Avaliação da aprendizagem realizada	10. ^a tarefa	Avaliação da aprendizagem realizada.

Quadro 2. Fases e tarefas do Laboratório Gramatical (Rodrigues e Silvano, 2008)

A exemplificação do funcionamento da oficina gramatical, que podemos consultar nos quadros acima, permite-nos depreender que o aluno assume um papel de “investigador” em todas as fases que compõem o modelo de trabalho oficial proposto por Duarte (2008). Segundo a mesma autora, esta metodologia de ensino-aprendizagem apresenta vantagens de natureza instrumental e cognitiva (Duarte, 2008). Relativamente à primeira, permite ao aluno construir regras; quanto à segunda, conduz o aluno a desenvolver uma atitude rigorosa e a tomar consciência sobre o funcionamento da “língua de uma forma reflexiva, objetiva e estruturada.” (Rodrigues e Silvano, 2008)

Trata-se de uma estratégia de ensino pela descoberta que posiciona o aluno no plano central da aprendizagem e consequentemente promove “nos alunos a utilização de processos cognitivos e da metodologia envolvidos nas atividades de descoberta e resolução de problemas”, pelo que contribui, em específico, para a educação linguística dos alunos e também para o seu desenvolvimento cognitivo.” (Silva, 2016)

2.4.2. O processo de escrita: da planificação à reescrita

O modelo de estratégia que apresentamos anteriormente surgiu associado ao domínio gramatical. Contudo, este pode estender-se a outros domínios, como o da escrita. A escrita é um processo complexo que envolve “uma hierarquia de decisões a diferentes níveis” (Carvalho, 1999)

Segundo Carvalho (1999), o processo de escrita pode subdividir-se em três sub- processos: planificação, redação e revisão de acordo com o modelo apresentado por Flower and Hayes (1981). A planificação implica, primeiramente, a busca de informação que o aluno “possui sobre o assunto, do tipo de texto e do destinatário da comunicação” que se encontram na memória de curto prazo. Prossegue-se o processo de redação, que consiste, grosso modo, em transformar as ideias que existem no plano mental para a linguagem visível (Flower and Hayes, 1981)

Nesta linha de pensamento, o processo de redação “implica transformações, quer ao nível de explicitação exigido, quer no que diz respeito à organização das ideias a transmitir” (Carvalho, 1999). Por outras palavras, escrever implica transpor um discurso já existente (ideias) para “palavras e suas combinações.” (Carvalho, 1999) Para que o processo de redação se concretize de forma viável e clara é conveniente que o aluno apresente as suas ideias de modo organizado, articulando duas dimensões imprescindíveis aquando a textualização: a coesão e a coerência. Esta ideia torna-se mais evidente nas palavras de Fonseca (1994), citada por Carvalho (1999):

“A textualização consiste em passar da globalidade do sentido à linearidade da sequência discursiva. Mas para que um texto seja reconhecido como tal é necessário que, sob a linearidade, a globalidade persista [...]. A textualidade não é o resultado de relações estáticas mas de relações dinâmicas: para podermos falar de texto, é indispensável que a sequencialidade se oriente significativamente para uma finalidade global, o que lhe confere uma configuração específica.”

Deste modo, entende-se de grande relevância o recurso a mecanismos que permitem assegurar a coesão textual (gramatical e lexical). A coesão textual permite a retoma de informação, assegurando a articulação entre as várias sequências textuais, através de diversos recursos lexicais e gramaticais. (Cruz et al, 2021)

Quanto à coesão gramatical, podemos subdividi-la em quatro tipos: *referencial*, *frásica*, *interfrásica* e *temporal*. A *coesão referencial* permite recuperar elementos já referidos substituindo-os por outros com os quais estabelecem uma relação de sinonímia, antonímia, hiperonímia e hiponímia, resultando numa leitura mais fluída, clara e entendível do texto escrito. A *coesão frásica* consiste na ligação dos vários constituintes da frase, através da consordância em género e número ou da ordenação lógica das palavras. Por sua vez a *coesão interfrásica* consiste no recurso a conetores discursivos que estabelecem a ligação entre as frases. Por último, a *coesão temporal* que, como o próprio nome sugere, consiste em manter uma lógica temporal ao longo da produção escrita, recorrendo a advérbio e locuções temporais, bem como o emprego de tempos verbais, que permitem desenvolver uma lógica dos acontecimentos.

Relativamente à *coesão léxica*, esta “deriva da co-presença de traços semânticos, total ou parcialmente idênticos ou opostos e deriva de processos de reiteração ou de substituição. Essa substituição faz-se com base em relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia ou hiponímia.” (Carvalho,1999)

De modo a sintetizar, o processo de redação exige a articulação de uma multiplicidade de aspetos em simultâneo como “a motricidade, a pontuação, a selecção de palavras, a sintaxe, as conexões textuais, a organização” (Carvalho,1999) que torna o exercício de escrita de grande complexidade cognitiva.

O último sub-processo de escrita, a revisão, consiste na releitura do que foi escrito previamente a fim de avaliar e, se necessário, alterar. A este respeito, Carvalho (1999) refere que a revisão “pode ocorrer em qualquer momento do processo de escrita, dando, eventualmente, origem a novos ciclos de planificação e redacção”.

Considerando todos os aspetos revistos sobre o processo de escrita, importa salientar que um trabalho com as características de um “laboratório” implica que dispunhamos de vários tempos letivos dedicados à escrita, pois ao contrário do que acontece com o discurso oral, o discurso escrito, pela sua natureza e exigência, necessita de tempo para avaliar, rever e reescrever.

Este último, a reescrita, permite ao aluno comparar o texto produzido inicialmente com o produto final, podendo evidenciar a evolução que o texto sofreu durante todo o processo.

2.4.3. A relação da escrita com os outros domínios da língua

No documento regulador do ensino do português nos vários níveis de ensino, *Aprendizagens Essenciais*, pode -se ler que as diversas áreas que o ensino e aprendizagem do português se constroem

“por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva: uma participação segura nos «jogos de linguagem» que os falantes realizam ativando saberes de uma pluralidade de géneros textuais, em contextos que o digital tem vindo a ampliar; uma correta e adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos; um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de língua portuguesa, a formação consolidada de leitores, um adequado desenvolvimento da consciência linguística e um conhecimento explícito da estrutura, das regras e dos usos da língua portuguesa.” (AE,p.2)

De acordo com o que se encontra preconizado no documento oficial supracitado, os diversos domínios da língua contribuem para um conhecimento mais alargado e sólido da própria língua, que permitem ao aluno desenvolver a:

“ - competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como informar com base numa perspetiva crítica em relação ao mundo atual, explicar e argumentar em situações de debate e de confronto de perspetivas;

- competência da leitura centrada predominantemente em textos próprios do relato (relato de viagem), da transmissão de conhecimento (exposição) e da crítica (apreciação crítica e cartoon).

- educação literária não só para conhecimento, leitura e apreciação estética de obras portuguesas que constituíram um marco do pensamento e da literatura portuguesas entre os séculos XII e XVI, mas também para desenvolvimento de hábitos de leitura;

- competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas;

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

A escrita assume-se, como podemos comprovar acima, como uma das principais dimensões do ensino do português em articulação com os restantes saberes da língua. (Carvalho, 2013)

A escrita e a oralidade

É um dado aceite que o desenvolvimento da competência oral constitui um factor fulcral para que a escrita seja, posteriormente, bem sucedida, quer ao nível sintático quer ao nível lexical. De todos os domínios em constituem a língua, o domínio oral é o que se adquire primeiro, logo nos primeiros anos de vida. A aquisição da fala desenvolve-se de forma natural ao contrário da escrita e da leitura, por exemplo. Nesta perspetiva, importa trabalhar como a oralidade é representada na escrita enunciando as especificidades de cada um – oral e escrito – e a relação que estabelecem entre si. (Mascarenhas, 2014)

Na mesma linha de pensamento, Fonseca (1994) defende que na relação entre a oralidade e a escrita é “indispensável a criação explícita, por meios linguísticos, de marcos de referência internos que possam garantir a autonomização do texto em relação ao momento e circunstâncias concretas da sua produção.”

Segundo Carvalho (2013), a análise da relação entre estes domínios afigura-se de grande potencialidade, apesar das limitações que apresenta em contexto de sala de aula, uma vez que “visa uma reflexão e uma consciencialização do funcionamento da linguagem”.(Carvalho, 2013)

A escrita e a leitura

A aprendizagem da leitura e da escrita é absolutamente crucial para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Saber ler permite-nos alargar horizontes e tornarmo-nos mais esclarecidos em relação ao mundo que nos envolve. Por sua vez, saber escrever amplia as nossas capacidades de comunicação e de expressão.

A leitura conduz o indivíduo a “assimilar formas, estruturas e padrões próprios da linguagem e dos textos escritos”(Carvalho,2013), promovendo a interiorização do modo como a linguagem escrita se constrói.

De acordo com Carvalho (2013), “o próprio processo de escrita pressupõe leitura permanente, à medida que o texto vai sendo construído; o escrevente torna-se leitor e posiciona-se de uma forma mais ou menos crítica na revisão do texto que vai emergindo até ao momento em que se considere concluído.”

A escrita e a gramática

Não podemos dissociar a aquisição da escrita da compreensão do funcionamento da língua. Compreende-se facilmente a reconhecida importância de possuir conhecimento linguístico para o adequado desenvolvimento da capacidade de escrita.

Neste plano, Barbeiro (1999) remete para a importância do conhecimento linguístico e a progressiva consciência metalinguística como fatores determinantes no desenvolvimento da competência escrita. A tomada de consciência do modo como esse conhecimento se concretiza durante o processo de escrita contribui para um entendimento mais eficiente do aluno sobre o funcionamento da língua.

i. A escrita e a educação literária

No primeiro ponto deste capítulo, aquando uma breve abordagem sobre o ensino do português, refletimos sobre a supremacia do domínio da educação literária na aula de língua materna. Aliás, a supremacia deste domínio é visível no modo como os próprios manuais são concebidos, colocando os restantes domínios da língua subordinados ao da educação literária, sobrevalorizando este em detrimento de textos não-literários. Obviamente que reconhecemos que o texto literário merece destaque nas aulas de português, mas não exclusividade. À luz da didática, a aula de português deve promover o “encontro” dos diversos domínios que compõem a língua, de modo a que os alunos vejam utilidade no que aprendem, instigando-os a refletir sobre o assunto em que assenta determinado texto, contribuindo, dessa forma, para derrubar muros e resistências que os alunos ainda criam em relação a este género textual. Neste sentido, outras questões se levantam: como abordar este género textual na aula de português? Em que medida podemos articular a escrita com a educação literária?

Seguindo a orientação de Carvalho (2013), esta abordagem não deve ser concretizada na linha da orientação tradicional, que tende a que a exploração minuciosa com fins de análise gramatical aniquila o texto literário, empobrece-o. Aliás, devemos-nos servir deste para “uma sensibilização à língua como realidade material e como forma de acesso a mundos alternativos, descentrados da situação de enunciação no espaço e no tempo”, e para promover usos “não-utilitários” da linguagem que “se revestem de uma função formativa insubstituível dadas as suas virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotélica com a língua.” (Fonseca, 1994 citada por Carvalho, 2013)

Capítulo III – A Dimensão da Intervenção Pedagógica

Capítulo III – A DIMENSÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo pretende evidenciar o percurso da prática pedagógica, a partir das atividades que foram desenvolvidas no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica. Trata-se de um capítulo que visa espelhar a natureza prática e reflexiva das intervenções pedagógicas.

Desse modo, procederemos à descrição das atividades realizadas que consideramos mais significativas para defender o nosso propósito inicial: o contributo das metodologias ativas para a sedimentação dos conhecimentos nos diferentes domínios da língua. Metodologias essas que abarcam estratégias de ensino como atividades oficinais, construção de mapas conceituais e o trabalho cooperativo.

Contudo, antes de avançarmos, importa lembrar que todas as atividades se encontram em conformidade com os documentos oficiais orientados para a disciplina de português, no décimo ano de escolaridade, e que estão elencados no ponto 1.2, do capítulo I, deste documento.

3.1. Procedimentos Metodológicos

3.1.1. Metodologia de Investigação e Instrumentos de Recolha de Dados

A metodologia abará a planificação, a criação de atividades que promovam o papel ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem com recurso a estratégias de ensino como o trabalho oficinais, a construção de mapas conceptuais e o trabalho cooperativo. Estes recursos/estratégias encontrar-se-ão em análise constante por parte do professor, que pode, eventualmente, ter de ajustar ou reajustar algumas atividades se entender que podem beneficiar mais a aprendizagem do aluno. Como referimos na introdução do projeto, iremos privilegiar uma metodologia ativa em todas as intervenções pedagógicas. Entendemos o termo “metodologia ativa” como um processo que coloca o aluno como o principal agente da sua aprendizagem. Trata-se de um recurso didático para uma formação crítica e reflexiva (Borges et Alencar,2014) que pretende despertar a curiosidade do aluno à medida que o envolve em todo o processo. De modo a cumprir o que está preconizado para este projeto de intervenção, as diversas áreas que compõe o ensino do português devem ser alvo de estudos nas intervenções pedagógicas, não privilegiando nem excluindo nenhum dos domínios. Podemos entender que existe uma relação de complementaridade entre todos os domínios da língua e,

como tal, são passíveis de se articularem entre si. Desse modo, trabalhar-se-á o domínio da escrita, da oralidade e da gramática a partir do texto literário que será objeto de estudo no momento da intervenção pedagógica. As atividades de leitura e /ou pré-leitura funcionarão como entrada no âmbito da criatividade do aluno que nos permitem estabelecer uma ponte com o texto literário.

Relativamente à recolha e tratamento de dados, no final de cada atividade, os alunos devem preencher um questionário de autoavaliação, de resposta fechada, que promova a autoreflexão do seu próprio desempenho e que, simultaneamente, forneça dados suficientes ao professor sobre a aprendizagem dos alunos, para que, posteriormente, o professor crie estratégias que vão ao encontro das reais necessidades dos alunos. De um modo geral, a metodologia alicerçar-se-á na planificação, atividades que promovam a descoberta e revisão dos trabalhos por parte dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem: o professor e os alunos.

3.2. Plano das Atividades Desenvolvidas (10º ano do Ensino Secundário)

Como se pode constatar no Plano de Atividades no quadro abaixo, o trabalho cooperativo assumiu-se como uma estratégia de ensino-aprendizagem em todas as intervenções pedagógicas. Segundo a conceção construtivista, a aquisição dos processos cognitivos superiores ocorre através da interação social, onde cada indivíduo participa, atuando na construção do seu próprio conhecimento. A interação social assume-se como a condição fundamental para o desenvolvimento do pensamento. A este propósito, Vigotsky defende que nesta interação “o aprendente desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas no seu ambiente e quando cooperam com seus companheiros. Uma vez interiorizados esses processos torna-se parte das aquisições do desenvolvimento independente das crianças” (Vygotsky, 1987)

O mesmo autor criou o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* que define a distância entre o que o aluno conhece e consegue resolver sozinho e o nível de desenvolvimento potencial, que consiste na resolução de problemas em colaboração com os pares.

Tendo por base esta linha de pensamento, pretende-se com as tarefas pedagógicas, que podemos consultar no quadro abaixo, promover:

- a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem;
- o desenvolvimento do espírito crítico do aluno a partir da análise de documentos em diferentes formatos, debates, discussões entre os grupos de trabalho;

- o encontro dos diversos domínios da língua, procurando desenvolver as competências do aluno em cada uma das áreas em conformidade com os documentos oficiais que orientam a disciplina de português no 10º ano;

Plano de Atividades			
Domínio da língua	Unidade Didática	Tarefas Pedagógicas	Aprendizagens Essenciais
Oralidade	1 – <i>Poesia Trovadoresca</i>	Atividade de pós-leitura: Exposição oral sobre um assunto tema, a partir da audição de um podcast (trabalho cooperativo (11.11.2021);	Expressão oral - Produzir textos adequados à situação de comunicação, com correção e propriedade lexical; - Fazer exposições orais para apresentação de leituras (apreciação crítica de obras, partes de obras ou textos com temas relevantes, de sínteses de temas escolhidos autonomamente ou requerido por outros; - Recorrer a processos de planificação e de avaliação de textos para melhoria dos discursos orais a realizar.
	4 – <i>Rimas</i> , de Luís de Camões	- Atividade pós-leitura: Síntese oral a partir da seleção de informação que cada grupo de trabalho extraiu da reportagem . “Pensa fora da caixa” – criação de um audiovisual subordinado ao tema “A poesia como mensagem” (trabalho cooperativo) 27.04.2022	
Escrita	2 – <i>Crónica de D.João I</i> , de Fernão Lopes	Atividade de pós-leitura Redação de um texto expositivo – oficina de escrita (trabalho cooperativo) (18.11.2021)	Escrita - Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género; - Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente; - Editar os textos
	3 – <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente	Oficina de Escrita Redação de um texto de apreciação crítica (trabalho cooperativo) (17.02.2022)	

	4 - <i>Rimas</i>, de Luís de Camões 5 - <i>Os Lusíadas</i>, de Luís de Camões	- Construção de um mapa conceptual (momento de pré-leitura); atividade de escrita (momento pós-leitura) - escrita criativa (trabalho cooperativo) (31.03.2022) - Atividade escrita (pós-leitura) . redigir um texto expositivo que consiste na análise orientada do canto IX d' <i>Os Lusíadas</i>, de Luís de Camões (trabalho cooperativo) 19.05.2022	escritos, em diferentes suportes, após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística. Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente;
Gramática	2 - <i>Crónica de D.João I</i>, de Fernão Lopes 3 - <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente	- oficina de gramática Funções Sintáticas (trabalho cooperativo) (24.11.2021) - Construção de um mapa conceptual sobre a subordinação (trabalho cooperativo) (24.02.2022)	Gramática - Analisar com segurança frases simples e complexas (identificação de constituintes e das respetivas funções sintáticas, incluindo complemento do nome e do adjetivo, divisão e classificação de orações, incluindo orações subordinadas substantivas relativas) - Analisar com segurança frases simples e complexas (identificação de constituintes e das respetivas funções sintáticas, incluindo complemento do nome e do adjetivo, divisão e classificação de orações, incluindo

			orações subordinadas substantivas relativas)
Leitura	3 - <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente	- Projeto de Leitura - <i>As Cientistas</i>, de Rachel Ignatosky - Criação e realização de uma Gallery Walk (trabalho cooperativo)	Educação Literária - Desenvolver um projeto de leitura que revele pensamento crítico e criativo, a apresentar publicamente em suportes variados. Leitura - Realizar leitura crítica e autónoma; - Clarificar tema (s), ideias principais, pontos de vista; - Utilizar métodos de trabalho científico no registo e tratamento da informação.

Quadro 3. Plano de atividades a desenvolver no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica

3.2.1. IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE ATIVIDADES POR ETAPAS

3.2.1.1. Etapa diagnóstica

A etapa diagnóstica consistiu, essencialmente, na observação das aulas que foram lecionadas pela professora orientadora do estágio profissional. Durante este processo tivemos em atenção os seguintes parâmetros: a participação do aluno na aula, a pertinência das questões, a interação entre os pares e o envolvimento de cada um nas atividades propostas pela professora.

De um modo geral, a turma demonstrou-se proativa e empenhada na execução das tarefas pedagógicas solicitadas. A este respeito importa referir que a turma dispõe de um pequeno grupo de alunos detentores de uma bagagem lexical e cultural acima da média, o que permite explorar de modo mais aprofundado alguns dos temas abordados em aula, contribuindo para amplificar os horizontes dos restantes alunos.

Esta fase de diagnóstico forneceu-nos informação suficiente para que pudessemos desenhar um plano de atuação didático-pedagógico que cumprisse com os objetivos predeterminados no Projeto de Intervenção Pedagógica.

3.2.1.2. Etapa de Implementação do Projeto

O percurso desta etapa diz respeito à concretização das tarefas pedagógicas propostas no Plano de Atividades (*vide* quadro) com base na recolha de dados da etapa anterior.

Nesse sentido, em reunião com a professora orientadora de estágio, distribuímos as aulas e respetivos conteúdos, de acordo com o mapeamento determinado pelo departamento de português, no qual estão contabilizadas atividades extracurriculares e momentos de avaliação sumativa. As aulas foram distribuídas pelos três trimestres, sendo que no primeiro lecionávamos seis tempos letivos, no segundo doze e no terceiro (e último) outros seis tempos.

Durante a construção das planificações das aulas tivéssemos em consideração os documentos oficiais que regulam a disciplina de português: as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória*, o que, de certa forma, nos condicionou na tomada de decisões e elaboração das tarefas propostas, não inviabilizando a promoção do encontro de todos os domínios da língua através de um conjunto de tarefas que lhe permitisse desenvolver as suas competências nas diversas áreas da língua e, simultaneamente, cumprisse a premissa de que a adoção de metodologias ativas na aula de língua materna contribui para a sedimentação das competências dos alunos nos vários domínios, na medida em que o próprio se envolve ativamente no processo ensino-aprendizagem.

Pretendeu-se criar momentos de destaque para todos os domínios da língua ao longo das intervenções pedagógicas, contudo, por motivos de vária ordem, nem todos receberam a mesma atenção aquando a distribuição dos conteúdos pelo núcleo de estágio.

Relativamente ao domínio da Educação Literária, pelo espaço privilegiado que ocupa no programa da disciplina de português no Ensino Secundário, não nos debruçamos sobre este domínio em particular. A sua supremacia é visível no modo como os próprios manuais escolares são concebidos, colocando os restantes domínios subordinados à (omni)presença. Nesse sentido, recorreremos ao texto literário como pretexto para desenvolvermos as competências dos alunos no campo da oralidade, escrita, gramática e leitura.

3.2.1.3. Etapa de Avaliação

Relativamente à etapa de avaliação, importa referir que esta esteve presente em todo o processo. Portanto, não surge como uma etapa isolada ou de avaliação final do processo, mas sim de uma avaliação constante do professor e do aluno em relação a si próprio no final de cada tarefa pedagógica,

de modo a tomar consciência de si e do seu desempenho. A autoavaliação do aluno permite também ao professor aferir duas situações: a primeira, se o aluno se avalia conscientemente ou de forma leviana; a segunda, permite-nos conhecer e refletir sobre as reais dificuldades do aluno (da turma) e, dessa forma, (re)construir novos caminhos que facilitem a aprendizagem ao aluno.

O processo de avaliação (auto e heteroavaliação) fomenta a reflexão constante de quem ensina e de quem aprende, evidenciando que o processo ensino-aprendizagem é um processo dinâmico que requer dos intervenientes neste processo disponibilidade e abertura à mudança, a recuos e avanços, sem nos desviarmos do nosso objetivo primordial: a aprendizagem.

3.2.2. Descrição das atividades realizadas no âmbito do Projeto de Intervenção por domínios

Este ponto do relatório encontra-se subdividido por domínios: oralidade, escrita, gramática e leitura. Em cada um dos domínios descrevemos algumas das atividades que realizamos e o resultado das mesmas com base na observação e análise do produto final. Reforçamos o facto de cada uma das atividades terem sido elaboradas de acordo com o perfil da turma e o contexto escolar em que estávamos integrados, o que significa que as mesmas tarefas podem não ser exequíveis noutro contexto.

3.2.2.1. Domínio da Oralidade

A primeira tarefa pedagógica insere-se numa fase prévia de implementação do projeto de intervenção pedagógica. Como se tratava da aula que encerrava a Unidade Didática 1, Poesia Trovadoresca, os alunos em interação com a professora construíram um mapa de conceitos no quadro.

Os mapas de conceitos devem a sua criação a Joseph D. Novak (1984). Novak, influenciado pela teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, “desenvolveu esta ferramenta dentro de um programa de pesquisa, no qual pretendia entender e investigar as mudanças na maneira como as crianças compreendiam a ciência.” (Sampaio,2012)

No livro da sua autoria, *Aprender a aprender*, refere que “os mapas de conceitos afiguram-se-nos como duas ferramentas úteis para ajudar os estudantes a reflectir sobre a estrutura do conhecimento e sobre o processo de produção do conhecimento, isto é, sobre o metac conhecimento”(Novak, 1984)). Acrescenta ainda que “a construção dos mapas de conceitos tem sido usada com sucesso por estudantes do primeiro nível do ensino básico e a construção de diagramas em “Vê” por estudantes

dos níveis mais avançados.” (Idem) Nesse sentido, é necessário que os professores façam um esforço para apoiar os alunos a compreender a estrutura e o processo de produção do conhecimento.

A partir desta atividade, os alunos mobilizaram os conhecimentos que adquiriram durante o estudo da poesia trovadoresca e relacionaram-nos entre si. Foi uma atividade essencialmente de interação oral, onde a maioria dos alunos tiveram oportunidade de dar o seu contributo para construção do mapa e melhoramento do mesmo, pois havia quem desenvolvesse ou acrescentasse algum aspeto ao que já tinha sido dito.

No geral, foi uma atividade bem-sucedida, uma vez que houve espaço e oportunidade para partilhar conhecimentos/ aprendizagens e de esclarecer dúvidas, quando estas surgiam, permitindo-nos aferir que a maioria dos alunos atingiram os objetivos propostos no documento oficial das aprendizagens essenciais para esta unidade didática em concreto. No último momento da aula, em pares, realizaram uma atividade de pós-leitura que motivava a reflexão sobre o humor e os limites do mesmo na atualidade, pelo que deviam estabelecer uma relação com as cantigas de escárnio e maldizer. Esta atividade proporcionou um momento de reflexão na turma e conseguimos extrair opiniões diversas e pertinentes sobre o humor na atualidade e o papel das redes sociais como transmissor do mesmo.

Relativamente à segunda atividade, no âmbito da Unidade Didática 4, *Rimas*, de Luís de Camões, concretamente numa aula dedicada ao modo como a natureza aparece representada na lírica camonianiana, construímos uma tarefa que tinha como objetivo a :

- Compreensão oral: a partir da audição e visionamento de uma reportagem sobre a participação de Al Gore no evento Climate Change Leadership, que decorreu no Porto, em 2019;
- Expressão oral: realizarem uma síntese oral a partir da seleção de informação que extraíram da reportagem.

A atividade, realizada em grupos de trabalho, obrigava os alunos a mobilizarem várias competências, tais como:

- Seleção de informação – distinguir o relevante do que é acessório;
- Organização a informação;
- Organização do discurso – recurso a conectores discursivos;
- Organização de tempo – dispunham de dez minutos para discutirem e tomarem decisões

Com o trabalho de grupo pretendia-se:

- “Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;
- Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede;
- Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Perfil do Aluno)

Apesar de o objetivo principal incidir sobre a oralidade, a escrita desempenhou um papel essencial na construção do conhecimento, facilitando a expressão desse mesmo conhecimento através de uma escrita não compositiva – os mapas conceptuais. De acordo Jewitt (2006 citado por Carvalho e Barbeiro, 2013), “aprender poderá conduzir a uma reconstrução do conhecimento, reprocessado pelo sujeito com base na sua experiência presente e passada. É neste processo de reconstrução de conhecimento que a escrita desempenha um papel relevante, enquanto instrução de mediação na relação.”. Desse modo, podemos entender que o domínio da escrita conduz a uma “maior estruturação do pensamento e, em consequência disso, o desenvolvimento do racíoncio de natureza lógico-formal.” (Carvalho e Barbeiro, 2013). De acordo com Giasson (1993), “um leitor compreende um texto, quando é capaz de ativar ou de construir um esquema que explica bem os objetos e acontecimentos descritos no texto”.

No final da atividade, o porta-voz de cada grupo apresentou a síntese do audiovisual. Verificamos que a seleção da informação divergiu entre os grupos, por coexistir dificuldade em distinguir o que é pertinente do que é acessório. Quante à organização da informação e do discurso foi-nos possível evidenciar que, sem recurso a um documento escrito, os alunos restringem o leque lexical, resultando em repetições, e, no geral, não contruíram um discurso coeso e coerente.

O resultado da atividade conduziu-nos a uma reflexão sobre a prática, nomeadamente, da pouca relevância que atribuímos ao domínio da oralidade no contexto de sala de aula. Possuímos determinadas “bengalas” de discurso e determinado campo vocabular que usamos com maior regularidade que, numa situação que nos exige maior rigor e conhecimento, revelamos dificuldade em nos expressar. Concluimos também que os alunos necessitariam de mais tempo para se preparem ou de treinarem este género de atividade em aulas anteriores, para que o este tomasse consciência da fronteira que existe entre um discurso informal e formal e rever os mecanismos de coesão e coerência.

No entanto, como no final de cada apresentação oral lhes era dado um *feedback*, foi-nos possível observar, ao longo de outras aulas lecionadas pela docente titular, uma melhoria nas intervenções dos alunos, que, possivelmente, são o reflexo de uma autoanálise realizada pelos mesmos.

Posteriormente, noutra atividade no âmbito do domínio da língua em epígrafe, sob o pretexto de encerrar a Unidade 4, *Rimas*, de Luís de Camões, sob o tema “A poesia como mensagem”, desafiamos a turma a “pensar fora da caixa” e, em grupo, produzirem um audiovisual em que articulassem as temáticas camonianas estudadas – representação da mulher, natureza, amor, desconcerto do mundo e a mudança - com a apresentação do filme “Divertida-Mente”. Optamos por recorrer a um audiovisual por razões de várias ordens como facilitar a estruturação do conhecimento e a planificação do discurso, para além da pertinência do tema deste com a poesia, em geral, e a lírica camoniana, em particular.

A instrução da atividade era a seguinte:

“Camões recorreu à poesia para se expressar em relação ao mundo, à natureza, ao amor nas suas diferentes formas e a si próprio. Partindo do princípio de que devemos “dar forma” às nossas emoções, tal como tiveste oportunidade de ver na apresentação do filme “Divertida-Mente”, reflete sobre a importância de exteriorizarmos essas mesmas emoções na literatura, tentando encontrar uma resposta para as seguintes questões: Qual o valor da poesia na sociedade do século XXI? Continuarão os poetas a servir-se dela para se expressarem?

Cria um vídeo, articulando as temáticas da lírica camoniana com o mundo atual, dando resposta às questões acima e publica-o no *Instagram* do grupo.”

De modo a auxiliar o trabalho dos alunos, foram-lhes indicados aspetos fulcrais que estes deveriam obedecer para que o produto final concretizasse a instrução proposta. Vejamos abaixo:

- Primeiro – o tema – o aluno deve ter em atenção as questões levantadas na instrução da atividade e, inicialmente, estruturar os pensamentos por escrito, recorrendo a mapas mentais ou chuva de ideias;
- Segundo – a criação – o aluno deve fazer um esboço do seu trabalho; preparar uma apresentação cativante; apresentar evidências; selecionar imagens; e concluir com uma chamada de atenção (um pensamento mais elevado);

- Terceiro – o ensaio – o aluno deve praticar cronometrando a apresentação até três minutos. Deve fazê-lo em frente ao espelho para tomar maior e melhor consciência do seu desempenho e, se possível, recorrer a diferentes audiências como família e amigos, quer para se testar quer para obter um *feedback* da sua prestação;
- Quarto – a representação – os alunos devem manter a abordagem planeada e o entusiasmo;
- Quinto – Autoavaliação – os alunos devem autoavaliar-se, obedecendo os seguintes critérios: a sua contribuição com ideias e conhecimentos; articulação do conhecimento com outras áreas do saber; capacidade de superar as dificuldades e tomar decisões; respeito pela opinião dos colegas do grupo; capacidade de responder às questões-problema levantadas na instrução da atividade.

Não obstante se tratar de uma atividade que se pretende desenvolver no âmbito do domínio da oralidade, simultaneamente, recorreremos à escrita, na medida em que esta desempenha um papel fulcral na estruturação do pensamento, possibilitando aos alunos construir o conhecimento a partir de uma escrita não compositiva, descontínua, através de mapas mentais e chuva de ideias.

A escolha da criação do audiovisual prende-se com os princípios das metodologias ativas e a teoria da aprendizagem significativa. Este cenário de ensino-aprendizagem que transcende a sala de aula enfatiza um ambiente educativo inovador para além de promover a inversão de papéis entre o professor e o alunos, na medida em que o último adota um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, distanciando-se do modelo tradicional de ensino.

Ao longo da leitura da lírica camoniana, muitos foram os momentos em que nos identificávamos com o assunto da composição poética, comprovando que as emoções e modo como lidamos com os desafios diários é muito semelhante entre os indivíduos. Nesse sentido, a atividade desafiava os alunos a refletirem sobre a importância de exteriorizarmos as nossas emoções através da escrita, da literatura e publicassem no perfil do Instagram. Relativamente à rede social, e de modo a contextualizar, as professoras estagiárias planificaram uma aula em conjunto no âmbito da lírica camoniana e criaram uma atividade de pós-leitura que consistia na criação de um perfil no “Instagram” como se fossem o poeta Luís de Camões do século XXI. Conceber estratégias de ensino que integram as tecnologias da informação computarizada apela ao “envolvimento do aluno, fazendo com que se concentre na tarefa, já que funcionará como um estímulo à participação no trabalho proposto” (Magalhães, 2014). Com efeito, os alunos deviam assumir-se como o poeta Luís de Camões e dinamizar o perfil do seu grupo.

A instrução da atividade apelava também à criatividade e pertinência das publicações. Pretendia-se que os alunos incorporassem os conhecimentos adquiridos sobre Camões e os adequassem à atualidade. Houve grupos de trabalho que aproveitaram a viagem a Itália, no âmbito do projeto “Erasmus +”, para entrevistar outros estudantes, questionando-lhes, por exemplo, se conheciam o poeta Luís de Camões e a sua obra “Os Lusíadas”, capturaram imagens e legendaram com versos pertinentes quer da lírica quer da epopeia, e formularam questões reflexivas sobre alguns versos camonianos. No entanto, houve grupos menos interativos que justificaram a sua falta de empenho com a falta de comunicação entre os elementos do grupo e com o excesso de trabalhos impostos também por outras disciplinas curriculares. À luz da didática, o desenvolvimento de atividades que contribuam para um relacionamento mais próximo entre com o texto (oral ou escrito) promove o papel ativo do aluno na leitura, refletindo, consequentemente, no processo de escrita. A aprendizagem adquirida, por exemplo, através do audiovisual favorece a relação entre o aluno e o Mundo do qual ativamente faz parte.

No geral, os alunos aliaram a criatividade ao conhecimento e o resultado dos trabalhos excedeu as nossas expectativas. Aliás, os alunos afirmaram que a atividade contribuiu para uma melhor compreensão do texto lírico.

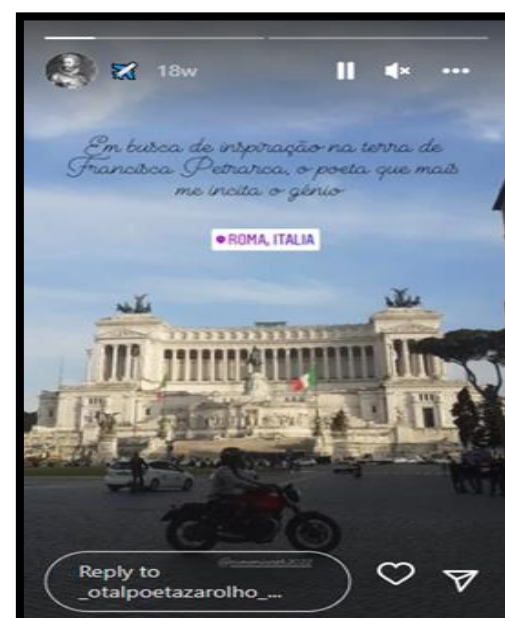
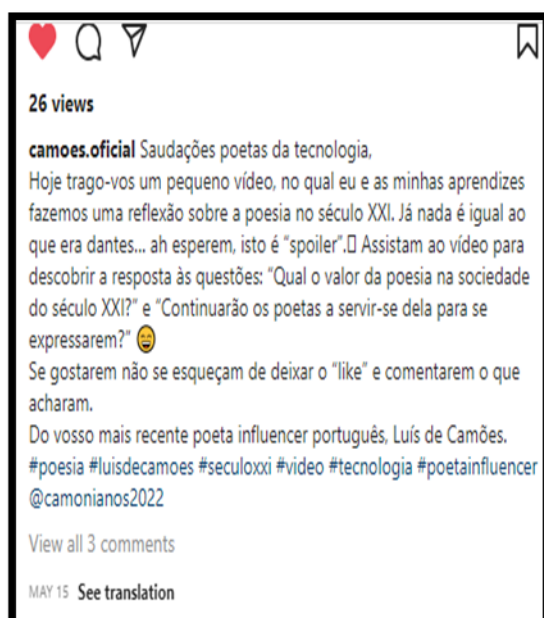
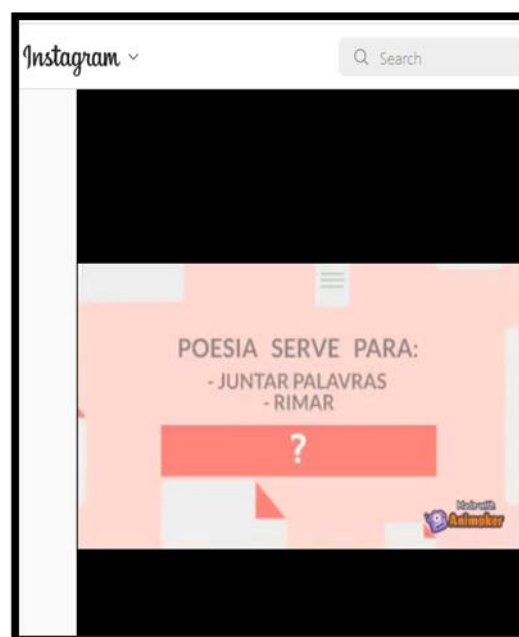


Imagem 1. Capturas de ecrã de alguns exemplos de publicações dos alunos no Instagram.

3.2.2.2. Domínio da Escrita

Aquando do estudo da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, em concreto o capítulo XI, num momento de pós-leitura do respetivo capítulo, realizamos uma atividade de escrita que consistia em redigir um texto expositivo, de cento e vinte palavras a cento e oitenta palavras, em que os alunos expusessem a parte do capítulo atribuída ao seu grupo de trabalho. Tendo em consideração que

podemos dividir o capítulo em quatro partes – apelo, movimento, confluência e separação - criamos quatro grupos de trabalho na turma segundo o critério de proximidade.

Trata-se de uma tarefa pedagógica focada no desenvolvimento da competência escrita que se serve do domínio da leitura como mote. Desse modo, o sucesso da atividade dependia também da qualidade da compreensão do texto por parte dos alunos.

Inicialmente, pretendia-se que a atividade de escrita assumisse as características de uma oficina de escrita, em conformidade com o modelo proposto por Flower and Hayes (1981) que abarca a *planificação*, *redação* e *revisão* do texto escrito. Contudo, não nos foi possível respeitar a etapa da *planificação*, uma vez que não dispunhamos de tempo suficiente para realizar a atividade na aula. A planificação, à semelhança da redação e revisão, é indispensável no processo de escrita, uma vez que esta “pressupõe a mobilização dos conhecimentos, a sua ativação na memória do escrevente, a seleção e organização das ideias, em virtude dos objetivos do ato de escrita e do destinatário da mensagem” (Carvalho e Barbeiro, 2013). Partindo desta ideia, conseguimos prever que o produto final estaria aquém das competências de escrita dos alunos, uma vez que não dispunham de tempo suficiente para se organizar e estruturar o texto.

Tendo em consideração a importância da atividade para o desenvolvimento da competência escrita, a mesma foi corrigida e devolvida aos alunos com indicações que promoviam o melhoramento do trabalho de grupo.

O facto de ter sido realizada em grupo possibilitou que os alunos com mais dificuldades de se expressar pela escrita tivessem a oportunidade de beneficiar com o contributo daqueles que, de certo modo, estão confortáveis neste domínio da língua. Partindo do princípio de que a finalidade do ato de ler consiste em compreender, é-nos possível aferir se houve uma compreensão efetiva do texto literário através da escrita. Saber ler e escrever é uma condição indispensável para o sucesso individual ao longo da vida, portanto, aliar os dois domínios parece-nos crucial que seja desenvolvido numa aula de português.

No final, após análise das produções escritas, foi-nos possível verificar lacunas na compreensão da leitura. De acordo com a proposta de classificação de Irwin (1986 citado por Giasson, 1993) que categoriza o processo de leitura em microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos, foi-nos possível verificar através da produção

escrita redigida pelos alunos, problemas na compreensão textual, principalmente, no que diz respeito aos processos de integração e macroprocessos.

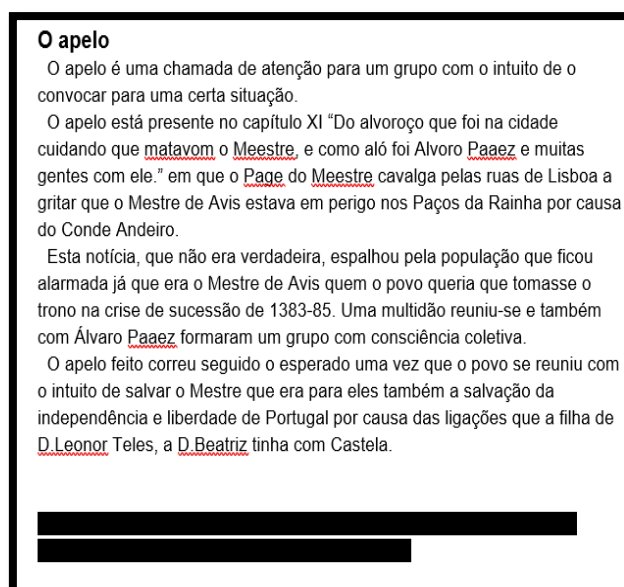


Imagem 2. Exemplar de produção escrita de um grupo de trabalho

A partir do exemplo de redação que podemos consultar na imagem acima, elaborado por um dos grupos de trabalho, verificamos que relativamente aos processos de integração, os alunos não utilizaram referentes nem diversificaram entre conectores discursivos o que implicou que ao nível dos macroprocessos fosse difícil identificar as ideias principais do texto, por falta de coerência e coesão do texto.

Esta atividade revelou-se crucial na elaboração das atividades posteriores, na medida em que representa o ponto de partida para desenvolvermos atividades que potenciem as capacidades/competências do aluno para a escrita.

Durante as aulas que observamos da professora orientadora de estágio, concluímos que seria uma mais-valia realizar uma oficina de escrita subordinada ao texto de apreciação crítica, uma vez que os alunos manifestaram alguma dificuldade numa atividade de escrita desse género textual.

Como referimos, o ponto de partida foi os trabalhos escritos realizados na tarefa descrita anteriormente, na qual já nos tinha sido possível identificar as principais carências dos alunos no domínio da escrita.

Nesta linha de ideias, planificamos a aula seguinte orientados pelo modelo de produção escrita de Flowers and Hayes (1980) que abarca a *planificação*, *redação* e *revisão* do texto. A partir do visionamento de um audiovisual, era esperado que os alunos, em grupos de trabalho, redigisse uma apreciação crítica sobre o mesmo. O audiovisual em questão era o *trailer* do filme “Vale Abraão”, de Manoel de Oliveira, baseado na obra homónima de Agustina Bessa - Luís. Tendo em consideração que os alunos se encontravam a estudar a obra vicentina, *A Farsa de Inês Pereira*, e vínhamos a questionar e a comparar o estereótipo da mulher daquela época e o da atualidade, o visionamento do *trailer* supracitado revelou-se de grande pertinência.

O recurso à apresentação de um audiovisual integra a componente da *planificação* como um “gerador de ideias”. Neste ponto adotamos “estratégias de facilitação processual” (Bereiter e Scardamalia, 1987, citado por Teixeira, 2019) “que pretendem levar o aluno a realizar tarefas para as quais pode já estar preparado, mas que não realiza pelo facto de os seus recursos cognitivos estarem sobrecarregados, por estarem focados noutras dimensões ou aspetos do processo” (Teixeira, 2019)

Este processo de *facilitação processual* traduziu-se no modo como a análise do audiovisual foi conduzida pela professora estagiária em interação com os alunos. Este momento de interação contribuiu satisfatoriamente para a componente seguinte do processo de escrita: a *redação* da apreciação crítica.

No geral, a atividade cumpriu com o que se propôs não obstante a impossibilidade, por uma questão de tempo, de o professor corrigir os trabalhos e os alunos poderem, posteriormente, melhorar as suas produções escritas. No entanto, comparativamente com a tarefa pedagógica dois realizada em meados de novembro, foi possível verificar que melhoramento nas redações dos alunos. Na esmagadora maioria dos trabalhos, os alunos utilizaram e diversificaram os conectores discursivos, tiveram cuidado em empregar o vocabulário obrigatório e respeitaram as características de um texto de apreciação crítica. Vejamos, abaixo, um exemplar de produção escrita elaborado por um grupo de trabalho e concluído em aula.

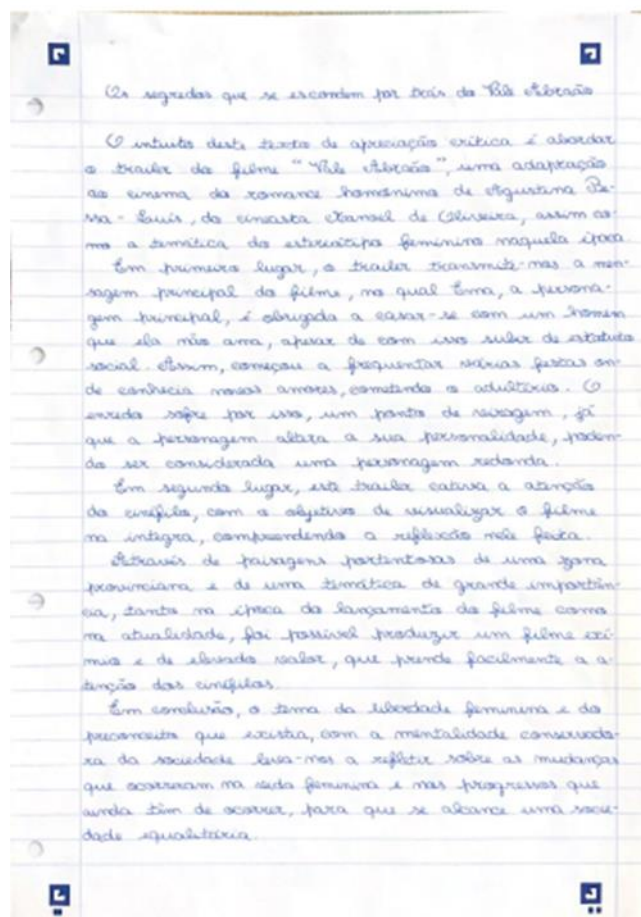


Imagem 3. Exemplar de produção escrita de um grupo de trabalho

O trabalho desenvolvido nesta aula refletiu-se no momento de avaliação sumativa, no grupo III, de produção escrita. Um número satisfatório de alunos recorreram ao leque de vocábulos “obrigatórios” da instrução de escrita, diversificaram entre conectores discursivos e, no geral, os textos respeitavam os princípios de coesão e de coerência textual, como podemos comprovar a partir dos exemplares facultados pela professora orientadora de estágio de alguns alunos.

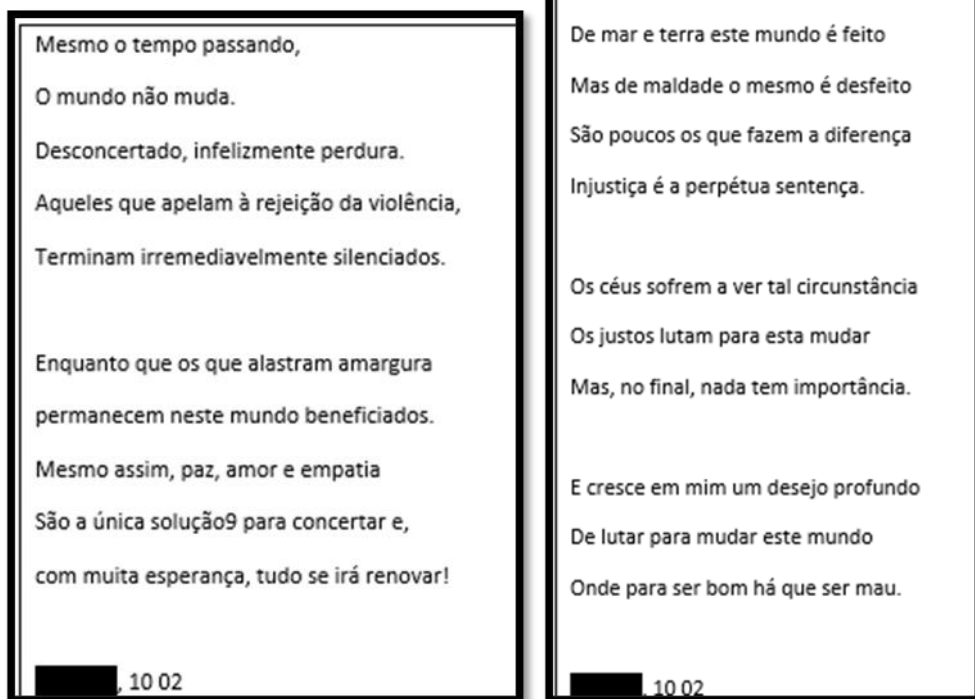


Imagem 5. Exemplos de produções escritas publicadas no jornal da escola

Ainda no âmbito da lírica camoniana, e na mesma linha de ideias da proposta de atividade anterior, aquando a leitura e análise do poema “Alma minha gentil, que te partiste”, de Luís de Camões, construímos uma instrução de escrita que desafiava o aluno a “recriar” essa mesma composição poética, convertendo-a noutro género textual, a carta. Apesar de se apresentar como uma tarefa simples, ela visa complexificar os conhecimentos dos alunos, na medida em que os “obriga” a recuperar os conhecimentos sobre o género textual - a carta – respeitando o assunto e o contexto da composição poética que lhes serve de mote.

A concretização da tarefa demonstrou que a esmagadora maioria dos alunos ainda se recordava das estrutura e características do género textual da carta e executaram a tarefa com pouca dificuldade; evidenciaram que houve compreensão da composição poética (domínio da leitura); redigiram a carta obedecendo à estrutura do corpo deste tipo de género textual, de forma coesa e corente, respeitando o tema do poema camoniano.

A instrução de escrita era a seguinte:

Lê as estâncias 92,93,94 e 95 do canto IX (da página 263 do teu manual). Redige um texto expositivo, com um mínimo de oitenta e um máximo de cento e oitenta palavras, em que evidencies:

- . O destinatário – “ó vós” (IX, 92, v.37) – explicando a intenção do Poeta que lhe está subjacente;
- . O assunto das estâncias 93-95 – (recorre aos versos para comprovar a(s) tua (s) afirmação (ões));
- . O contributo das referidas estrofes (IX, 92-95) para a Mitificação do Herói)

O teu texto deve incluir uma parte introdutória, uma parte de desenvolvimento e uma parte de conclusão. Organiza a informação da forma que considerares mais pertinente, tratando os tópicos acima referidos.

À semelhança de atividades de escritas realizadas anteriormente, o processo de escrita deveria abarcar as componentes da *planificação*, *redação* e *revisão* de acordo com o modelo de Flower and Hayes (1981) e realizada em grupos de trabalho à luz do construtivismo vygotskiano, que defende que o trabalho cooperativo “abre espaço para a tomada de consciência e decorrente realização em conjunto daquelas tarefas que o indivíduo não é capaz de realizar sozinho” (Palangana, 1994), para além disso, segundo a perspetiva de Morgado (1996), este género de trabalho promove o desenvolvimento cognitivo quer alunos de alto rendimento, quer de baixo rendimento, que beneficiam da confrontação de pontos de vistas que se gera no seio do grupo de trabalho.

No que à execução da atividade concerne, no geral, os alunos corresponderam às expetativas. Notoriamente, empenharam-se e tiveram especial cuidado nas três componentes: *planificação*, *redação*, *revisão*, e, conseqüentemente, refletiu-se no produto final: textos coesos e coerentes, visivelmente cuidados quanto à diversidade de conectores, referentes, transcrições textuais adequadas e devidamente identificadas.

Relativamente à (auto)avaliação da produção escrita, os alunos e a professora estagiária orientaram-se de acordo com seguintes critérios:

- respeito pelo tema proposto;
- mobilização de informação factual e pertinente;
- fundamentação das ideias através de exemplos significativos;

- redação do texto na 3ª pessoa;
- marcação de parágrafos;
- organização do texto em três partes;
- utilização de marcadores discursivos;
- respeito pelo limite de palavras;
- adequação do vocabulário ao tema;
- correção ortográfica e sintática

De modo a comprovar o resultado positivo da atividade, tomemos como exemplo a composição abaixo, de um grupo de trabalho que teve oportunidade de ler em voz alta para turma no final da respetiva aula, que nos permitiu concluir que houve uma melhoria significativa da competência escrita dos alunos quando comparada com a primeira redação realizada, no âmbito da leitura do capítulo IX, da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes.

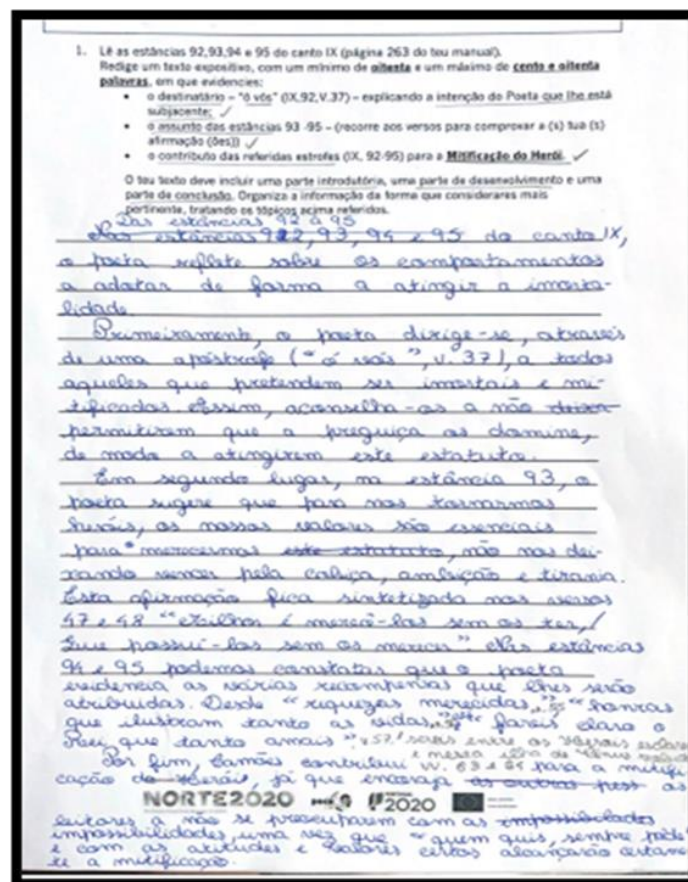


Imagem 7. Exemplar de produção escrita realizada por um grupo de trabalho

Podemos, assim, concluir que, comparativamente com a primeira produção escrita, recorreram e diversificaram no uso de conectores discursivos, respeitaram a estrutura do texto e o tema, recorreram a exemplos significativos do texto em análise utilizando os sinais gráficos obrigatórios, o que por si só revela uma tomada de consciência do (s) aluno (s) face ao processo de escrita.

3.2.2.3. Domínio da Gramática

A aula em destaque focou-se exclusivamente no domínio da gramática, concretamente, no estudo das funções sintáticas. Partindo do princípio da teoria construtivista de que aprendemos melhor quando nos envolvemos ativamente no processo ensino-aprendizagem, adotamos o modelo de um “laboratório gramatical” (Duarte, 2003) para a respetiva aula.

Num primeiro momento, houve necessidade de uma exposição teórica sobre o tema, recorrendo a uma apresentação no PowerPoint, pois, de acordo com a professora titular, nos dois anos letivos anteriores, devido ao estado pandémico que confrontamos, alguns conteúdos programáticos da disciplina de português não foram aprofundados como seria esperável numa situação normal.

Após o momento de natureza expositiva, a turma foi dividida em grupos, segundo o critério da proximidade, exceto dois alunos com RTP, que integramos nos grupos que, de acordo com a professora titular, se “encaixavam melhor”. Durante a realização dos exercícios propostos (*vide* Anexo 3), o professor circulou pelos grupos de trabalho a fim de orientar, observar e esclarecer dúvidas.

Na segunda parte da aula, dedicamo-nos à correção da tarefa. Aleatoriamente, foi solicitado a cada grupo que corrigisse determinado exercício. Durante a correção, o aluno não se limitava apenas a escrever a resposta no quadro. Ele tinha de explicar as suas decisões, fundamentando através dos “testes gramaticais” aplicados.

De um modo geral, foi-nos possível observar o interesse e envolvimento dos alunos na tarefa, bem como a “discussão” que alguns exercícios suscitaram entre os elementos dos diversos grupos. No final, os alunos tiveram de se autoavaliar. A autoavaliação permitiu-lhes refletir sobre o seu desempenho na atividade, os exercícios que resolveu com maior e menor dificuldade, destacando qual a função sintática que tem maior dificuldade em identificar para que, numa fase posterior, criássemos espaço para esclarecimentos.

Vejamos no gráfico 1, quais as funções sintáticas que despertaram mais dúvidas nos alunos:

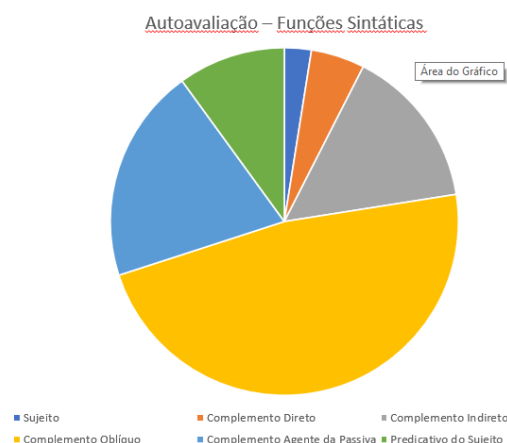


Gráfico 1. Função Sintática que representa maior dificuldade nos alunos

Como podemos verificar, após uma leitura do gráfico acima, o complemento oblíquo, seguido do complemento agente da passiva e do complemento indireto, foi o que criou mais dúvidas entre os discentes.

De acordo com a explicação deles, há verbos como é o caso do “gostar” que rege a preposição “de” que segundo a regra seleciona a função sintática de complemento oblíquo, mas quando aparece numa frase “gostar de alguém”, admitem que associam mais rápido a um complemento indireto do que a um complemento oblíquo. Neste sentido, ficou determinado com a professora titular que, posteriormente, dedicaríamos outra aula a este conteúdo, uma vez que os dois tempos letivos de que dispunhamos demonstrou ser insuficiente para a concretização efetiva de um “laboratório gramatical”.

No entanto, os alunos referiram que a abordagem gramatical com as características de um “laboratório” despertou-lhes mais interesse pelo conteúdo gramatical e permitiu-lhes esclarecer algumas dúvidas com outros elementos do grupo.

Incentivados pelo resultado positivo obtido nesta aula, determinamos em reunião de estágio que introduziríamos as orações substantivas relativas e, para tal, seria essencial e oportuno que as distinguíssemos das substantivas completivas e das adjetivas relativas.

Apesar de reconhecermos que o modelo de “laboratório gramatical” (Duarte,2003) contribui positivamente para a aprendizagem dos usos da língua, tivemos de optar por outra estratégia de ensino-aprendizagem, pois dispunhamos apenas de cinquenta minutos (1 tempo letivo). Portanto, optamos por construir um mapa conceptual partindo do conceito-base da frase complexa.

Primeiramente, em interação com os alunos, colocamos algumas questões que consideramos pertinentes e nos possibilitaram aferir os conhecimentos prévios dos alunos em relação a este conteúdo gramatical. Importa salientar, que o recurso à construção de mapas conceptuais é-lhes uma prática familiar nas disciplinas ligadas às ciências naturais, portanto, não houve necessidade de explicar o conceito.

Esta atividade – a construção de uma mapa conceptual – permitiu-nos realizar uma abordagem teórica menos expositiva, posicionando o aluno no centro da aprendizagem, na medida em que o mapa foi-se construindo a partir dos conhecimentos prévios que eles possuíam sobre o conteúdo., a partir do conceito-base de “frase complexa”.

A intenção da atividade não consiste em criar “bons” mapas conceptuais, mas sim na capacidade do aluno em identificar conceitos e significados que lhe permita interiorizar e compreender o funcionamento da língua.

Após este momento, os alunos resolveram, em pares, uma ficha de trabalho formativa. Durante a realização da ficha de trabalho, houve muitas dúvidas no seio dos grupos de trabalho. Os alunos revelaram alguma confusão entre as “oração subordinada substantivas completivas” e as “orações subordinadas substantivas relativas”. Um dos problemas era identificarem a classe gramatical do “que” que introduzia algumas das orações.

Apesar de ter sido uma aula dinâmica, o conteúdo gramatical, pela sua complexidade, não recebeu a atenção devida. Como o tempo que dispunhamos de aula era exíguo, não conseguimos esclarecer devidamente a turma. Dessa forma, e de modo a fortalecer o trabalho autónomo fora de sala de aula, indicamos a resolução de alguns exercícios no caderno de atividades.

Não conseguimos chegar uma conclusão significativa sobre o resultado da experiência. De qualquer modo, importa evidenciar que os estudos apontam a construção dos mapas conceituais como uma estratégia de ensino-aprendizagem que pode “tornar claro, tanto aos professores como aos alunos, o pequeno número de ideias chave em que eles se devem focar para uma tarefa de aprendizagem específica.”(Novak,1984)

Imagem 8. Mapa conceitual sobre a frase complexa elaborado durante a aula

3.2.2.4. Domínio da Leitura

No contexto do estudo da epopeia camonianiana, *Os Lusíadas*, planificamos uma aula, composta por dois tempos letivos, que tinha como objetivo a leitura e análise do poema “Os bons vi sempre passar”, do referido poeta, em conformidade com o documento oficial para esta unidade didática, na qual podemos ler que no final os alunos devem ser capazes de:

Tendo em consideração os parâmetros supracitados e a atitude “resistente” que os alunos vinham as manifestar em aulas antecedentes em relação à leitura da epopeia camoniana, adotamos uma abordagem diferente à leitura do texto poético. Após algumas leituras em torno da teoria que sustenta a didática da leitura, optamos “reconstruir” o poema “os bons vi sempre passar”, de Luís de Camões, a partir de palavras soltas do poema, devidamente escrita em cartolina, dispersamo-las aleatoriamente pelo quadro. O intuito era que a partir dos *microprocessos* (Giasson, 1993), os alunos fossem capazes de inferir o sentido do texto, por *processos de integração* (Giasson, 1993) e (re)construir o texto poético, o *macroprocesso* (Giasson, 1993). De acordo com Giasson (1993) “o leitor constitui, certamente, a variável mais complexa do modelo de compreensão. O leitor aborda a atividade de leitura com as estruturas cognitivas e afetivas que lhe são próprias”. Portanto, independentemente da leitura, o aluno já possui estruturas que permitir-lhe-ão integrar os conhecimentos que este possui sobre a língua e, com efeito, ser-lhe útil aquando a compreensão textual.

Neste linha de ideias, e de modo a que a introdução da leitura fizesse sentido para os alunos, dirigimo-nos à turma como se estivessemos a contar um conto – (“Há muito, muito tempo, um jovem, de nome Luís, num momento contemplativo e de introspeção, evidenciou que o mundo andava virado do avesso, pois...”) – e, dando seguimento à nossa introdução do conto, em conjunto, (re)construímos o poema.

Trata-se de uma atividade de leitura e, simultaneamente, de escrita, na medida em que ao colocarmos o textos em sequência, estamos a dar início a um processo de tecitura de articulares que têm de articular uma microestrutura (microprocessos) e uma macroestrutura (macroprocessos).

Partindo do nosso objetivo primordial – promover um papel ativo do aluno no processo ensino-aprendizagem - esta abordagem à leitura permitiu que os alunos construíssem por si o sentido do poema antes de terem tido contacto com o mesmo, envolvendo-o ativamente na construção do seu próprio conhecimento.



Imagem 9. Imagens capturadas por uma docente durante o desenvolvimento da aula

Ainda no domínio da leitura e a par com o Projeto de Leitura para o décimo ano, proposto pelo departamento de português, lançamos o desafio à turma de criarmos uma Gallery Walk (GW).

Como objeto de leitura tínhamos o livro “As Cientistas”, de Rachel Ignatofsky. O livro em questão tem a particularidade de se distanciar das obras literárias a que estamos habituados a ler no modo em que é concebido. Trata-se da compilação de cinquenta e duas mulheres intrépidas que desafiaram o seu tempo e ficaram marcadas na histórias, apresentadas em páginas coloridas e apelativas à leitura. A proximidade da avaliação sumativa sobre a referida obra literária coincidia com o dia da mulher e, consideramos oportuno a GW realizar-se nessa mesma semana.

Porém, antes de procedermos à descrição e considerações sobre a atividade em si, tentaremos explicar, grosso modo, em que consiste uma GW e a pertinência da mesma no processo de ensino-aprendizagem. A Gallery Walk surge como uma prática pedagógica cujo principal objetivo é envolver os alunos na resolução de tarefas através do trabalho colaborativo, que os ajuda a usar habilidades de pensamento de ordem superior, como avaliar, analisar e sintetizar. Esta assume-se como uma estratégia ativa que permite aos alunos apresentar através de cartazes dispostos na sala de aula ou fora desta as suas ideias sobre um conceito ou a resolução de uma tarefa, dependendo da natureza da instrução dada pelo professor, ou seja, é concedida aos alunos a oportunidade de partilhar ideias e pensamentos.

Neste sentido, foi-lhes explicado o conceito de GW, recorrendo a exemplos significativos que os incitaram a abraçar o desafio. A atividade foi usada como uma estratégia de ensino-aprendizagem para promover a capacidade dos alunos na resolução de problemas, com o envolvimento nas resoluções e sua discussão com os seus pares, bem como a seleção de informação e criatividade na

divulgação do livro à comunidade escolar e, conseqüentemente, uma atividade em torno da leitura também se traduz numa atividade de escrita de um texto de apresentação, em forma de cartaz, que ganha sentido para além de si mesmo ao ser divulgado e partilhado com a comunidade educativa, saindo do contexto de sala de aula para um plano exterior a esta. Assim, no dia oito de março, alguns alunos da turma assumiram-se como verdadeiros cientistas (vestiram-se a rigor) e foram divulgar a exposição, que teria lugar no átrio da escola, às salas de aula das turmas do décimo ano.

A atividade da GW deu aos alunos a oportunidade de comunicar, raciocinar, ser criativos, pensar criticamente, resolver problemas e tomar decisões entre os elementos do grupo. No final, fizemos o balanço da atividade, que apesar de ter sido bem sucedida, verificamos que houve aspetos que deveriam ser melhorados numa situação futura. Contudo, a turma, no final do segundo período, a propósito de uma questão levantada pela professora orientadora de estágio sobre os pontos de destaque das aulas durante o referido período, apontou a GW como uma das atividades mais desafiantes e exigentes que realizaram, tendo em consideração que nunca tinham realizado uma exposição nestes moldes, mas, no fim, a mais gratificante, por terem visto e partilhado o seu trabalho com a escola.

Na imagem abaixo podemos observar alguns dos elementos da turma que foram responsáveis pela divulgação da exposição com a comunidade educativa,



Imagem 10. Grupo de alunos que divulgou a exposição

Avaliação do Processo de Intervenção Pedagógica

Após análise e avaliação do produto final, daquela que foi a nossa intervenção pedagógica, podemos afirmar que, de um modo geral, atingimos os nossos objetivos, o que não inviabiliza um momento de reflexão, pois nem sempre a condução e a concretização da aula decorreu como planificada.

O facto de termos sido privilegiados com uma turma automotivada, com elevadas expectativas académicas, contribuiu para que o funcionamento das aulas e a implementação das atividades propostas no Projeto de Intervenção Pedagógica resultassem positivamente. Com efeito, este facto conduz-nos a uma reflexão sobre o modo como orientaríamos uma turma, cujo perfil fosse inverso ao da nossa amostra. Provavelmente, teríamos de repensar e reajustar ao público-alvo e desenhar outro percurso, outras metas que se “encaixassem” na realidade dos nossos alunos.

Tendo em consideração, que apenas contactamos com uma turma e um nível de ensino, impõe-se uma questão: seria possível implementar o mesmo projeto se tivéssemos várias turmas e de níveis diferentes? Acreditamos que não. Daí a necessidade do professor ser versátil, capaz de se adaptar ao contexto, de se reajustar e orientar os seus alunos dentro do contexto de cada turma, que, por si só, já é de carácter heterógeneo, convidando-nos, constantemente, a refletir sobre a nossa prática, sobre os nossos objetivos e expectativas em relação ao outro (o aluno), lembrando que a individualidade e o ritmo deste deve ser respeitada.

Nesta linha de ideias, parece-nos, não só pelo resultado positivo da nossa intervenção mas também fortalecidos com a teoria construtivista, que a adoção de metodologias ativas como estratégia de ensino-aprendizagem pode conduzir a resultados significativos quer do ponto de vista cognitivo quer pessoal. Em termos cognitivos, as metodologias ativas incentivam o cérebro a ativar redes cognitivas que, por sua vez, conduzem a que o conhecimento seja processado eficazmente; relativamente à competências pessoais, estas promovem o desenvolvimento de iniciativa e autonomia; melhora a capacidade de tomar decisões e resolver problemas e permite ao aluno desempenhar o “papel principal” no processo de ensino-aprendizagem.

Com efeito, a implementação deste modelo de ensino-aprendizagem não nos garante que a aprendizagem seja efetiva com todos os alunos. Verificamos que, não obstante o empenho nas atividades, um pequeno grupo de alunos criou alguma resistência a este modelo, que, segundo os próprios, não estavam habituados a “intervir ativamente” nas aulas, e, como tal, “não sabiam expor

nem desenvolver as ideias”. Perante este cenário, concluímos que seria necessário uma prática contínua e sistematizada de intervenções pedagógicas, para que os alunos conseguissem adquirir “novos hábitos” de aprendizagem.

Relativamente à avaliação das atividades descritas no relatório, verificamos que, por exemplo, no domínio da escrita, a partir de uma análise comparativa entre as tarefas propostas, as produções escritas melhoraram significativamente. Como foi o domínio com maior incidência nas intervenções pedagógicas permitiu-nos construir um “percurso” didático-pedagógico que respeitasse o processo e subprocessos em que a escrita se circunscreve e, como consequência, a maioria dos alunos conseguiu colmatar algumas das lacunas que foram apontadas durante e pós a realização das produções escritas.

Apontamos a “tomada” de consciência das lacunas como o primeiro momento fulcral em todo o processo, por considerarmos que se este não tiver conhecimento das deficiências que o trabalho apresenta, não terá hipótese de se corrigir e, conseqüentemente, aprimorar a sua redação. Por outro lado, destacamos a orientação do professor durante o processo. Se queremos desenvolver e envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem temos de lhes fornecer ferramentas de trabalho e explicar-lhes “como” e “quando” as utilizar. Por exemplo, explicar ao aluno que deve usar e diversificar de conectores discursivos, por si só, não consiste numa orientação válida. Será necessário “apresentá-los” e demonstrar exemplos de uso. O mesmo se aplica em relação ao léxico. Se o nosso objetivo se prende em amplificar o capital lexical do aluno, devemos ter em atenção a instrução de escrita e incluir, por exemplo, vocabulário obrigatório que, provavelmente, o aluno desconhece.

Neste sentido, foi-nos possível concluir que as nossas orientações surtiram efeito. A esmagadora maioria dos alunos revelaram mais cuidado nas suas produções escritas relativamente aos aspetos referidos anteriormente – conectores discursivos e capital léxico -, resultando em produções escritas mais bem estruturadas, coesas e coerentes quando comparadas com a primeira tarefa pedagógica no domínio da escrita.

3.3. Reflexão sobre prática pedagógica no contexto de estágio profissional

Numa tentativa de não nos repetirmos, focar-nos-emos, neste ponto do relatório de estágio, nas limitações, dificuldades e aprendizagens que envolveram o estágio profissional.

Em primeiro lugar, o número de incidências interventivas na qualidade de professor estagiário são escassas, limitando a prática a vinte e quatro tempos letivos que, no nosso caso, se traduzem em doze

aulas de dois tempos letivos cada uma. O número reduzido de intervenções impossibilita que desenvolvamos um trabalho aprofundado com resultados plausíveis. Consideramos que seria mais profícuo que o estágio profissional, que visa formar futuros professores, se construísse em outros moldes, de modo a possibilitarem ao estagiário conhecer e integrar a comunidade educativa.

Em segundo lugar, não obstante o que foi referido anteriormente, o facto de assistirmos às aulas da professora titular permitiu-nos aprender com a experiência de outro profissional docente e refletir sobre essa mesma prática. Tivemos o privilégio de nos cruzarmos com uma professora orientadora de estágio dedicada, reflexiva e cooperante que, desde o início, nos integrou na comunidade escolar e depositou confiança nos nossos princípios éticos e intelectuais, dando-nos autonomia na planificação das intervenções pedagógicas, espaço para refletirmos sobre as aulas e, humildemente, solicitava a nossa opinião sobre aspetos inerentes à turma, bem como autorizar a nossa presença em reuniões do conselho de turma.

Por último, e não menos importante, as aprendizagens que retiramos da experiência pedagógica, independentemente da duração desta, conduzem-nos a refletir constantemente sobre a nossa prática, a buscar mais fontes de conhecimento, a partilhar experiências com outros profissionais, a atualizarmos constantemente de modo a acompanhar os novos paradigmas que se vão impondo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último ponto do Relatório de Estágio, e de modo a finalizar o mesmo, debruçar-nos-emos sobre a importância de cultivarvos o conhecimento e promovermos a construção do mesmo, não só na qualidade de docente, mas também de indivíduo. Na sala de aula, o que transmitimos aos nossos alunos transcende qualquer programa oficial determinado para a disciplina curricular que lecionamos. Transmitimos valores, responsabilidade, autonomia e resiliência, na busca constante de “despertar consciências”, contribuindo para a formação de jovens autônomos, responsáveis, críticos e proativos, capazes de tomarem decisões que reflitam esses mesmos valores.

Aquando o “desenho” do Projeto de Intervenção, privilegiamos um tema que promovesse o envolvimento ativo do aluno no processo-aprendizagem, por entendermos que promoveríamos competências que transcendiam o contexto sala de aula e a própria disciplina de português. Com efeito, por falta de dados e de continuidade do nosso trabalho com a turma, não nos será possível afirmar com segurança que este modelo e método de ensino é eficaz. Porém, admitimos que, enquanto docentes, devemos ter abertura a novas formas de atuação e adaptação, independentemente do resultado que determinados estudos nos apresentam. Sustentamos que é imprescindível, principalmente nos tempos que decorrem, que, nós, professores, estejamos em constante formação, reflexão e adaptação, em busca de apresentarmos “novos caminhos” que podem ser percorridos quer pelos alunos, quer pelos professores. Aliás, uma das conclusões mais importantes durante a nossa intervenção pedagógica foi a importância da reflexão sobre a prática docente, que nos conduziu a autoquestionamentos sobre a nossa ação pedagógica, com foco no progresso da mesma, lembrando-nos qual o nosso propósito e papel em todo o processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Paris: Armand Colin.
- Carvalho, J. Brandão (1999). *O Ensino da Escrita - da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- Carvalho, J. Brandão (2003). *A Escrita - percursos de investigação*. Braga: DME/Universidade do Minho.
- Carvalho, J., Barbeiro, L. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*
- Cunha, J., Carvalho, J.A Brandão (2020). *Ensino da Língua Portuguesa: Dimensões, contextos, pedagogias e práticas*. Atas do VII SIELP – Simpósio Internacional do Ensino da Língua Portuguesa. Braga: Universidade do Minho
- Duarte, Inês 1992. *Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo*, in Delgado-Martins et alii, Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística, Lisboa, Edições Colibri
- Duarte, Inês 2008. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*, Ministério da Educação, DGIDC
- Fonseca, F. I.(1986) *Competência narrativa e ensino da língua materna*, Palavras n.º 9, Lisboa: Associação de Professores de Português
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. I.(2000). *Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura*, in Carlos Reis et al (org.), Didáctica da língua e da literatura, vol. 1, Coimbra, Almedina/ILLP Faculdade de Letras
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa

Gorgulho, A. R. (2015). *A articulação dos domínios da Escrita e da Gramática para uma melhor aprendizagem-o uso do laboratório gramatical* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém).

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa:Ministério da Educação

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

Moran, J. e Bacich, L. (2018). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*. Penso Editora.

Morgado, L. (1996). *O lugar do hipertexto na aprendizagem: alguns princípios para a sua concepção*. I Simpósio Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo. Costa da Caparica, Convento dos Capuchos

Novak, J. (1984). *Aprender a Aprender*.Lisboa: Plátano Edições Técnicas

Palangana, I. C. (1994). *Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky – a relevância do social*. São Paulo: Plexus

Ramos, A. (2005). *TIC e Aprendizagem Cooperativa: da teoria às práticas*. Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho

Silva, A. (2016). *Sobre a metodologia do laboratório gramatical: apropriação num manual de Português do 1.º Ciclo* [Exedra Escola Superior de Educação de Coimbra](#)

Souza, F.F.(2020). *Inovar o ensino: o perfil do professor do século XXI*.Porto:Escola Superior de Educação

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

Anexos

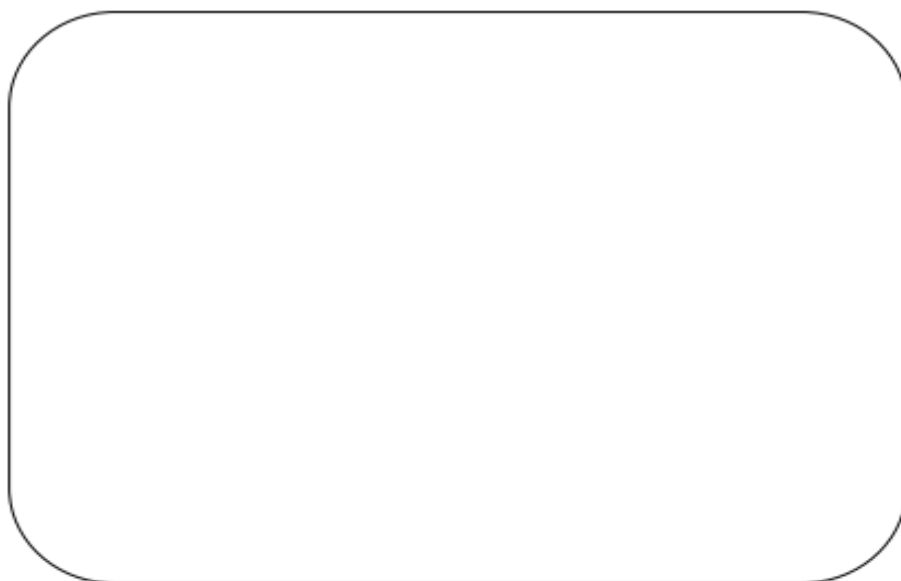
Anexo 1 – Atividade de Pós-leitura (Tarefa Pedagógica 1)

ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA

DOMÍNIO DA ORALIDADE

1. Na atualidade, os humoristas têm como principal objetivo a crítica através do riso a diversas situações políticas, económicas, sociais e culturais.
 - 1.1. Ouve o excerto do podcast “Com o humor não se brinca”, no qual Fernando Alvim e Nelson Nunes entrevistam Ricardo Araújo Pereira, e regista a opinião que este humorista apresenta sobre:
 - Os limites do humor hoje em dia;
 - A forma como as pessoas entendem o humor;
 - As redes sociais.
 - 1.2. Apresenta, oralmente, a informação que recolheste e apresenta o teu ponto de vista sobre o assunto.

Planificação/Organização das Ideias



Anexo 2 – Instrução de escrita – Tarefa Pedagógica 2

ATIVIDADE ESCRITA

Redige um texto expositivo, de cento e vinte palavras a cento e oitenta palavras, em que exponhas a parte do capítulo atribuída ao teu grupo de trabalho, tendo por base a análise global do capítulo XI.

De modo a auxiliar a vossa organização de ideias, apresento-vos abaixo um exemplo que vos pode ser útil.

Texto Expositivo

Introdução – Contextualizar o vosso trabalho. Apresentar, de um modo geral, o capítulo XI.

Exemplo: “A Crónica de João I”, de Fernão Lopes, narra um período crítico de Portugal, entre 1383-85, que aconteceu após a morte do rei D. Fernando. A crise de sucessão gera descontentamento na camada popular e na burguesia (...)

Desenvolvimento – Qual o principal acontecimento/assunto? Qual/Quais as personagens intervenientes e a sua importância?

Exemplo: Na primeira parte do capítulo, o apelo, o Pajem do Mestre desempenha a função de lançar o boato pela cidade de que o Mestre está em perigo. Este momento foi previamente planeado pelo Mestre, Álvaro Pais e o Pajem e tinha como finalidade (...)

Conclusão – Deves referir qual a importância da consciência coletiva na obra lopeana.

Exemplo: Em conclusão, tratando-se de legitimar o Mestre de Avis como rei de Portugal, o povo exerce centralidade na narração dos factos, uma vez que representa um sentimento nacional, uma nação. (...)

Votos de bom trabalho!

A professora estagiária,

Sofia Franky

Anexo 3 – Oficina de Gramática – Tarefa Pedagógica 3

I

Domínio: Gramática – Funções sintáticas

FICHA DE TRABALHO- Funções Sintáticas

Aluno: _____ nº: ____ Ano/turma: 10.02

- 1) Identifica na **coluna B** a função sintática dos constituintes sublinhados na **coluna A**.

Coluna A	Coluna B
a) Nós comprometemo-nos <u>a jantar</u>. b) O professor confirmou <u>a história</u>. c) A data da estreia será confirmada <u>pela produção</u>. d) A equipa de vôlei chegou <u>de Paris</u>. e) Eu acho <u>este filme</u> interessante. f) Ele comprou-nos <u>bilhetes</u> para o teatro. g) A data do jantar foi confirmada <u>por ele</u>. h) Entraram <u>vários navios</u> no porto de Lisboa.	1. Sujeito 2. Complemento indireto 3. Complemento oblíquo 4. Complemento agente da passiva 5. Complemento direto

a) _____ b) _____ c) _____ d) _____ e) _____ f) _____ g) _____ h) _____

- 2) Identifica a função sintática dos pronomes pessoais sublinhados.

- a) A instituição proibiu-nos de falar. _____
- b) A injustiça assombra-nos. _____
- c) Nunca me desiludas. – pedi-lhe. _____
- d) O orador falou-nos sobre os direitos da mulher. _____

- 3) Sublinha as duas orações subordinadas substantivas completivas que desempenham a função sintática de sujeito.

- a) Ele perguntou-lhe se ela se sentia ofendida.
- b) É provável que ela ganhe a causa.
- c) Dizem que as mulheres são mais intuitivas.
- d) Que a discriminação acabe é fundamental.

- 4) Rodeia as frases que apresentam um complemento agente da passiva.

- a) Foram surpreendidos pela decisão do governo.
- b) A presidente da direção convocou as funcionárias para a reunião de decisão salarial.
- c) A cidade do Porto foi eleita como um excelente destino pelo guia dos consumidores.
- d) O arguido foi considerado inocente no envolvimento na discussão.

C

Domínio: Gramática – Funções sintáticas

- 5) Estabelece a correspondência entre os elementos da coluna A e os da coluna B, de modo a que identifiques as funções sintáticas dos constituintes destacados.

Coluna A	Coluna B
I. A artista saiu <u>do seu país</u> .	
II. A manifestação foi apoiada <u>pelos</u> <u>povões</u> .	
III. Ela <u>contou-nos</u> o que aconteceu.	
IV. Cabe-te a ti lutar pelo que acreditas, <u>filha!</u>	a) Sujeito
V. A jovem revelou-se <u>cheia de</u> <u>surpresas</u> .	b) Predicativo do sujeito
VI. As heroínas conquistaram <u>os</u> <u>direitos</u> .	c) Complemento direto
VII. <u>Amigos</u> , defendam os vossos direitos.	d) Complemento indireto
VIII. <u>As mulheres que ficaram na história</u> serão recordadas para sempre.	e) Complemento agente da passiva
IX. Quem acredita no futuro da humanidade deve ser apoiado <u>por todos</u> .	f) Vocativo
X. A população permaneceu <u>ali</u> muito tempo.	g) Predicativo do sujeito

I) II) III) IV) V) VI) VII) VIII) IX) X)

Bom trabalho!

A professora estagiária,

Sofia Franky Carvalho

Avalia-te ...

Resolvi todos os exercícios com facilidade. __

Resolvi a maioria dos exercícios com facilidade. __

Resolvi os exercícios com alguma dificuldade. __

Resolvi os exercícios com muita dificuldade. __

Não consegui resolver os exercícios autonomamente. __

Rodeia o(s) exercício(s) que resolveste com mais facilidade.

1 2 3 4 5

Rodeia o(s) exercício(s) que resolveste com mais dificuldade.

1 2 3 4 5

Rodeia a(s) função(ões) sintática(s) que tens mais dificuldade em identificar.

Sujeito Complemento Direto Complemento Indireto Complemento Obliquo Complemento Agente da Passiva Predicativo do Sujeito

Anexo 4 – Oficina de Escrita – Tarefa Pedagógica 4

Atividade de Escrita

"Mas olha, Ema! Devias crer mais em Deus e rezar e não leres esses romances de amor. As mulheres não têm que ler livros". (transcrição do audiovisual)

1. A partir da frase supracitada, redige uma apreciação crítica sobre a temática da obra *Vale Abraão* e o modo como esta é apresentada no *trailer* do filme que acabaste de visionar. O teu texto deve ter um mínimo de **cento e cinquenta** e um máximo de **duzentas palavras** e respeitar o plano de texto apresentado, bem como introduzir no **mínimo sete** das quinze **palavras obrigatórias** abaixo. No final, **revê o teu texto, autoavalia-te e apresenta-o** à turma.

Plano de texto

Título – a tua apreciação deve ter um título sugestivo, que capte a atenção do leitor

Introdução (um parágrafo)

- apresentação do objeto a apreciar;
- indicação do autor desse mesmo objeto.

Desenvolvimento (dois parágrafos ou mais)

- descrição sucinta e objetiva do objeto a apreciar;
- apreciação pormenorizada, utilizando uma linguagem valorativa;
- comentário crítico, valorando positiva ou negativamente o objeto.

Conclusão – (um parágrafo)

- breve reflexão sobre a temática dominante suscitada pelo objeto apreciado;
- apreciação final.

Palavras obrigatórias: cinéfilo, cineasta, matrimónio, liberdade, perigo, adultério, portentoso(a), provinciano(a), romance homónimo, estereótipo, conservador(a), marasmo, preconceito, preconceituoso(a), ponto de viragem.

Autoavalia-te

Aluno: _____ **Turma:** _____ **Data:** _____

Crêterios de avaliação	Cumpr�	Não cumpr�
1. Na introdução, apresentei o objeto da minha apreciação.		
2. No desenvolvimento, fiz uma descrição sucinta do objeto.		
3. O meu comentário crítico continha apreciações pessoais.		
4. Na conclusão, fiz uma apreciação final do objeto.		
5. Utilizei recursos expressivos (enumeração, metáfora, comparação, hipérbole, dupla adjetivação...)		
6. Fiz uso de uma linguagem clara e objetiva, mas também valorativa.		
7. Recorri a conectores para articular as ideias.		
8. Usei o vocabulário obrigatório.		
9. Fiz a revisão do meu texto		
10. Cooperei ativamente na atividade.		
11. O meu comportamento foi adequado.		
12. Dei oportunidade ao outro colega de manifestar a sua opinião.		

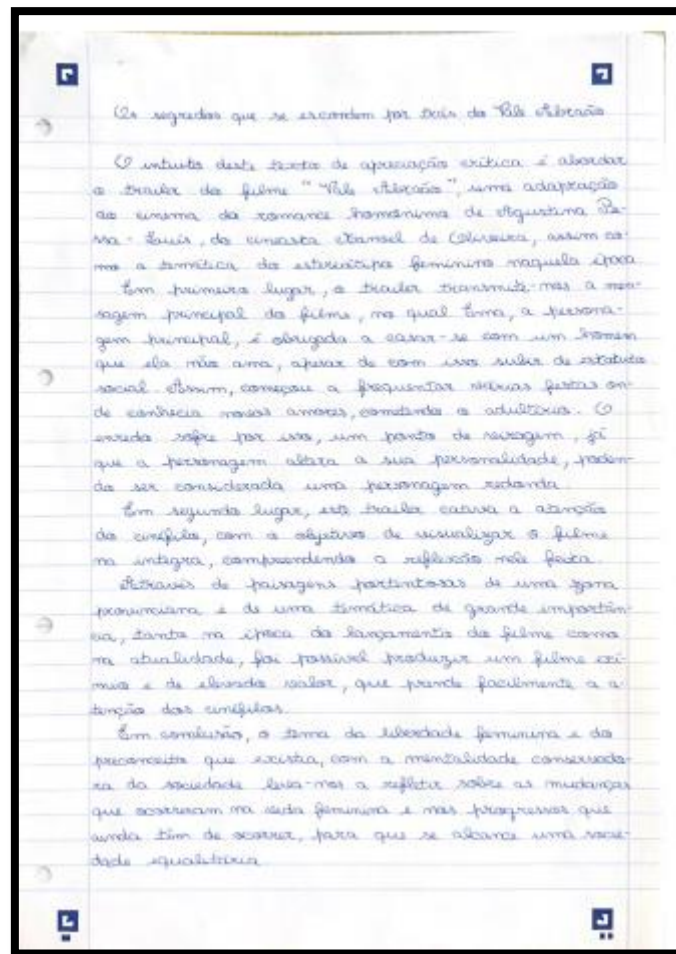


Imagem 11. Exemplar da resolução da atividade por um grupo de trabalho

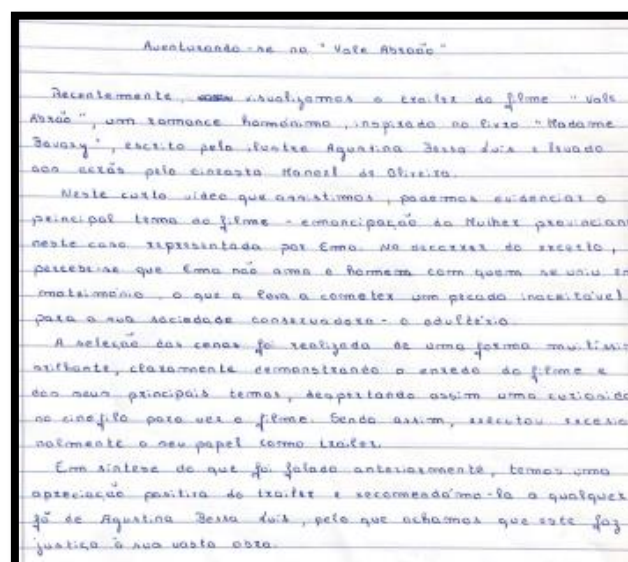


Imagem 12. Exemplar da resolução da atividade por um grupo de trabalho

The diagram is a hand-drawn mind map centered on the word "Oração" (Sentence) in a yellow cloud. It branches out into several categories:

- Independentes** (Independent): A pink arrow points to a pink cloud labeled "Coordenadas" (Coordinate). From there, two arrows branch out:
 - A red arrow labeled "e" (and) points to a red cloud labeled "Sindética" (Syndetic). Next to it is a list:
 - Copulativa
 - adversativa
 - conclusiva
 - explicativa
 - alternativa
 - A green arrow labeled "e conjunção" (and conjunction) points to a green cloud labeled "Assindética" (Assyndetic).
- Dependentes** (Dependent): A green arrow points to a green cloud labeled "Subordinada" (Subordinate). From there, four arrows branch out:
 - A red arrow labeled "SUBSTANTIVAS [substitui por um pronome 'isso']" (Substantive [replaces with the pronoun 'this']) points to a red cloud labeled "COMPLETIVA - 'Completa' o sentido do 'verbo' - 'que', 'se', 'para' - Conjunção" (Completive - 'Completes' the meaning of the 'verb' - 'that', 'if', 'for' - Conjunction).
 - A red arrow labeled "RELATIVAS - Introduzidos por pronomes relativos" (Relative - Introduced by relative pronouns) points to a red cloud. Below it, a list shows:
 - "que", "quem", "a quem" (subject)
 - "onde", "onde" (direct object)
 - "onde", "onde" (indirect object)
 - A blue arrow labeled "ADJETIVAS" (Adjective) points to a blue cloud. From there, two arrows branch out:
 - A blue arrow labeled "Relativas - 'que'" (Relative - 'that') points to a blue cloud.
 - A blue arrow labeled "Explicativas - 'que' (entre vírgulas)" (Explanatory - 'that' (between commas)) points to a blue cloud.
 - An orange arrow labeled "ADVERBIAIS" (Adverbial) points to an orange cloud. From there, four arrows branch out:
 - A red arrow labeled "Concessivas" (Concessive) points to a red cloud.
 - A red arrow labeled "Consecutivas" (Consecutive) points to a red cloud.
 - A red arrow labeled "Condicional" (Conditional) points to a red cloud.
 - A red arrow labeled "Temporal" (Temporal) points to a red cloud.

Additional notes and connections:

- At the top left, a note says "normalmente separar as duas frases para dar nome" (normally separate the two sentences to give a name).
- At the bottom left, a note says "uma oração depende da subordinante" (one sentence depends on the subordinate).
- At the bottom right, a note says "Resenhou a função sintática do modificador" (Resenhou the syntactic function of the modifier).

70

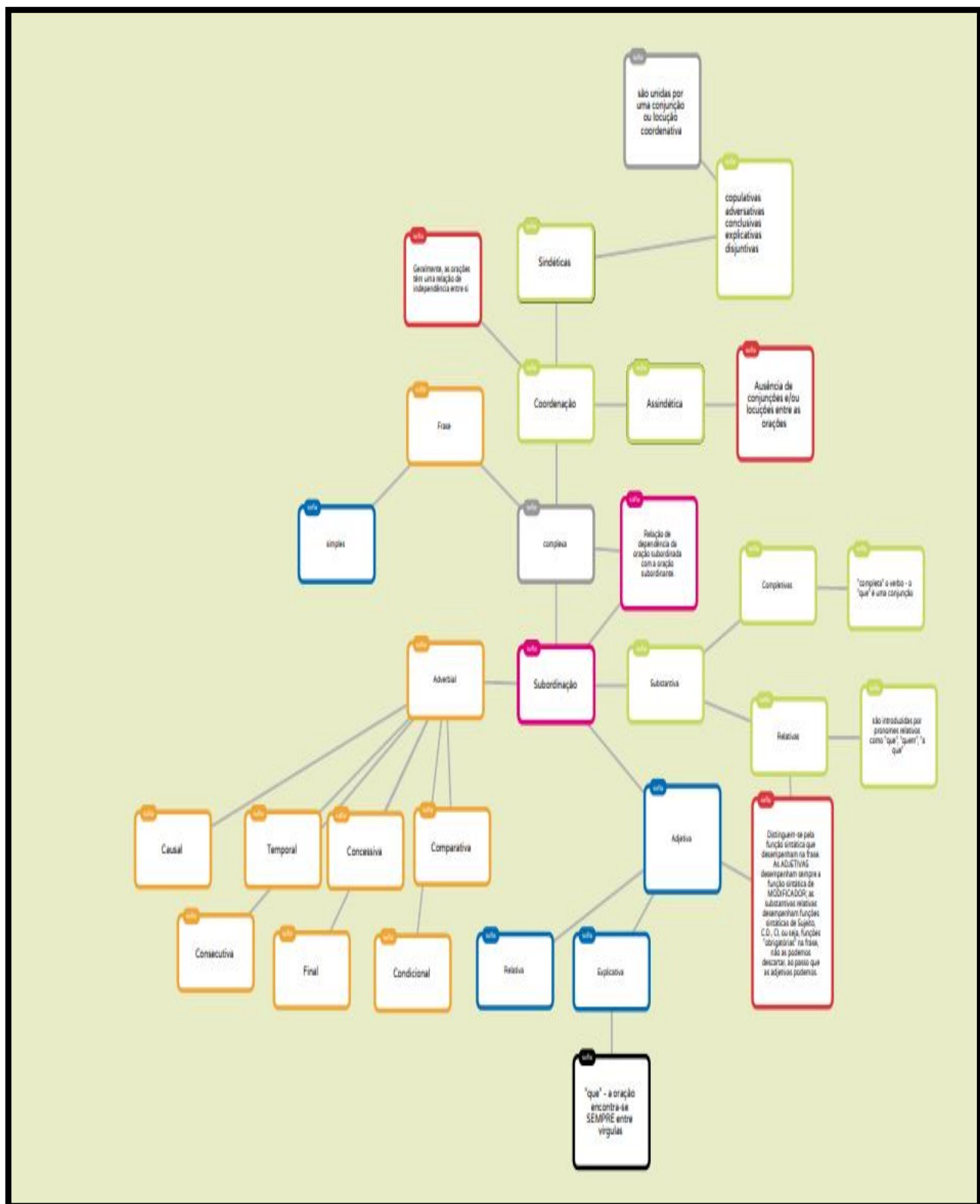


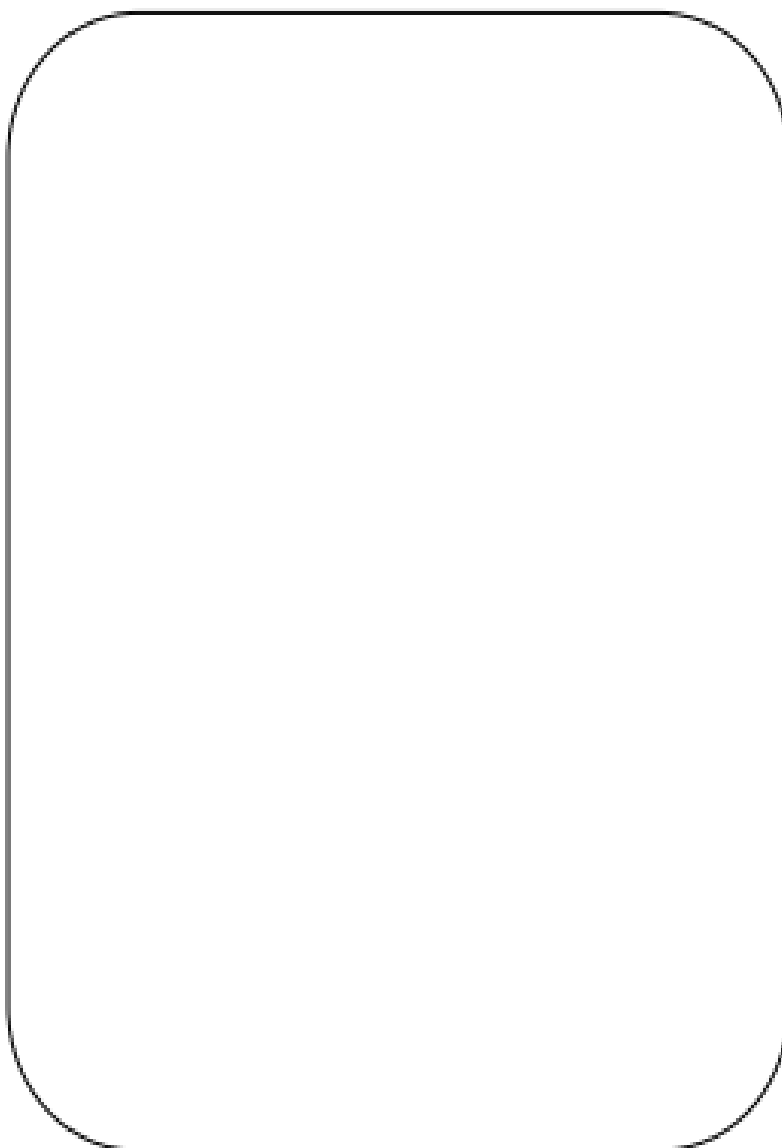
Imagem 14. Exemplar realizado no *Popplet* por um grupo de trabalho

Anexo 6 – Atividade de Escrita - Tarefa Pedagógica 6

Atividade de Escrita

Desperta o poeta que há dentro de ti...

Contrói um poema subordinado ao tema do “desconcerto do mundo” em que evidencies os teus conhecimentos sobre a lírica camoniana. Portanto, o mesmo pode respetar uma composição da corrente tradicional - cantiga, vilancete, esparsa ou endecha - como uma da corrente de inspiração clássica - o soneto. Têm de recorrer obrigatoriamente a alguns recursos estilísticos como a metáfora, a personificação e a antítese. No final, deves enviar o teu trabalho por email até ao dia 04 de abril de 2022. Não te esqueças de assinar a tua obra. 😊



Anexo 7 – Criação de um audiovisual – Tarefa Pedagógica 7

Pensa fora da caixa:

A poesia como mensagem

Camões precisou da poesia para se expressar: em relação ao mundo, à natureza, ao amor nas suas diferentes formas e a si próprio. Partindo do princípio que devemos "dar forma" às nossas emoções, tal como tiveste oportunidade de ver na apresentação do filme *Divertido-Mente*, reflete sobre a importância de exteriorizarmos essas mesmas emoções na literatura, tentando encontrar uma resposta para as seguintes questões: Qual o valor da poesia na sociedade do século XXI? Continuarão os poetas a servir-se dela para se expressarem?

Cria um **vídeo**, articulando as temáticas da lírica camoniana com o mundo atual, dando resposta às questões acima e publica-o no Instagram do grupo. O esquema seguinte ajudar-te-á a criar um de uma forma eficaz.

1. O tema	2. A criação	3. O ensaio	4. A representação
Escolhe uma ideia que, por ser impactante, merece ser partilhada.	- faz um esboço; - prepara uma apresentação cativante; - apresenta evidências; - seleciona imagens; - conclui com uma chamada de atenção;	- Pratica, cronometrando até 5 minutos. - treina em frente ao espelho; - usa diferentes audiências (família, amigos);	- Mantém a abordagem planeada; - mantém o entusiasmo

Autoavalia-te

A poesia como mensagem		
1. Contribuí com ideias e conhecimentos.		
2. Articulei conhecimento de outras áreas do saber.		
3. Fui capaz de superar as dificuldades.		
4. Assumi uma atitude positiva, tomando decisões.		
5. Respeitei a opinião do (s) meu (s) colega (s).		
6. Ajudei a refletir sobre a situação-problema.		
7. Encontrei resposta (s) para a situação-problema.		

Anexo 8 – Atividade de Escrita – Tarefa Pedagógica 8

Aluno: _____ **Ano/Turma:** 10 02 **Data:** ____/05/2022

1. Lê as estâncias 92,93,94 e 95 do canto IX (página 263 do teu manual). Redige um texto expositivo, com um mínimo de **oitenta** e um máximo de **cento e oitenta palavras**, em que evidencies:
- o destinatário – “ó vós” (IX, 92.V.37) – explicando a intenção do Poeta que lhe está subjacente;
 - o assunto das estâncias 93 -95 – (recorre aos versos para comprovar a (s) tua (s) afirmação (des))
 - o contributo das referidas estrofes (IX, 92-95) para a **Mitificação do Herói**.

O teu texto deve incluir uma parte introdutória, uma parte de desenvolvimento e uma parte de conclusão. Organiza a informação da forma que considerares mais pertinente, tratando os tópicos acima referidos.

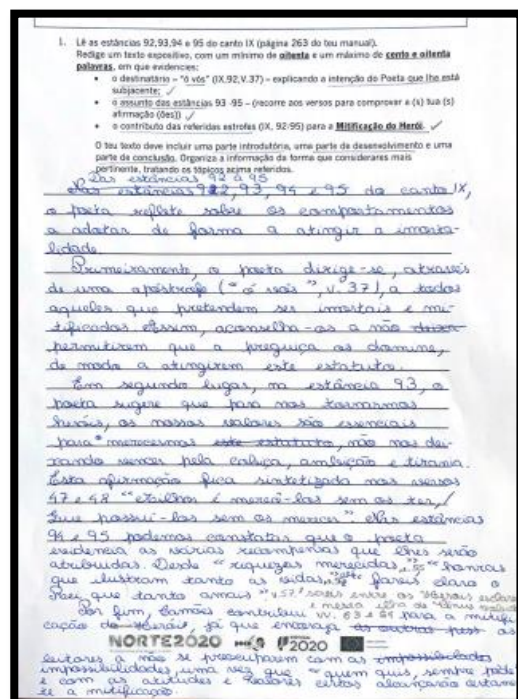
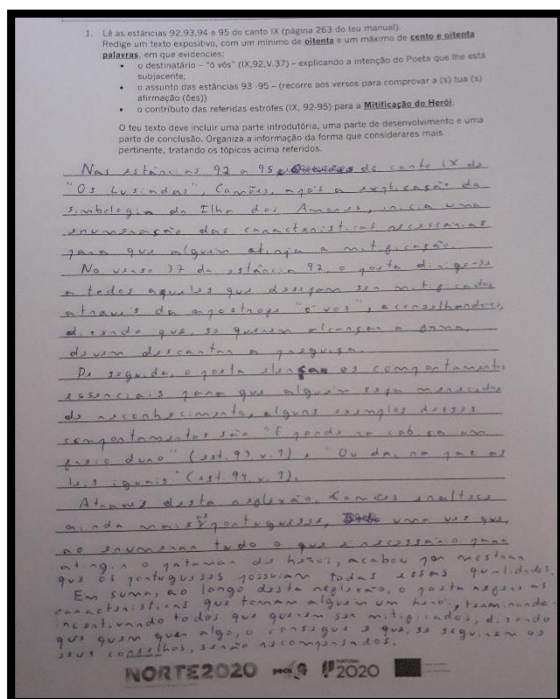


Imagem 15. Exemplos realizados por dois grupos de trabalho

**Anexo 9 – Projeto de Leitura - Realização de uma Gallery Walk – Tarefa Pedagógica
(extra)**



Imagem 16. Cartaz realizado pela professora estagiária para divulgação da Gallery Walk



Imagem 17. Imagem de alguns trabalhos capturada pela professora estagiária



Imagem 18. Imagem de alguns trabalhos capturada pela professora estagiária