

Organização textual e mecanismos enunciativos no texto de opinião: contributos para a escrita

Pedro Miguel Chanoca Polido

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do
Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do ensino básico
e ensino secundário**

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

março de 2025

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Matilde Gonçalves.

Agradecimentos

Deixo o meu agradecimento à Professora Doutora Helena Topa Valentim, que esteve sempre disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida, ao longo dos dois anos de mestrado. Louvo a forma simpática, leve e organizada com que se debruçou nos desafios que esta etapa académica acarreta.

À Professora Doutora Matilde Gonçalves, que orientou cientificamente o meu trabalho. Foi a partir da unidade curricular Teoria do Texto que decidi o tema da minha PES, e, consequentemente, quem eu gostaria de ter como orientadora científica. A força e a coragem que transluzem as suas palavras, e o apoio que me deu na escrita do relatório fez-me ter a certeza de que estará sempre presente na minha vida profissional.

À professora cooperante e à Direção do Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama, que me deram oportunidade de lecionar pela primeira vez e de ter a convicção de que é esta profissão que seguirá o meu “rio”.

Por fim, um agradecimento especial à minha família, principalmente, à minha mãe, Regina, ao meu pai, Francisco, e ao meu irmão, Diogo, que nunca deixaram de me apoiar e incentivar nesta etapa da vida. Os conselhos que deram fizeram-me crescer dia após dia, pessoal e profissionalmente.

Organização textual e mecanismos enunciativos no texto de opinião: contributos para a escrita

Resumo

Este relatório visa apresentar uma descrição e reflexão da investigação desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama, mais precisamente, na sede do mesmo, na Escola Secundária Sebastião da Gama, durante o ano letivo 2023/2024.

O presente estudo tem como principal objetivo ajudar a desenvolver a escrita dos alunos a partir do género textual texto de opinião, tendo em consideração que o mesmo não apresenta uma estrutura estática. A partir do contacto com textos de opinião que circulam em sociedade, pretende-se que os alunos apreendam outras estruturas e mecanismos linguísticos, que, em conjunto, expandem a perspetiva que se tem do género textual em questão. A importância do uso variado de conectores e o destaque da modalização, que representam muralhas para a argumentação, são alguns dos aspetos realçados na investigação.

Numa primeira parte, com carácter objetivo, é evidenciada uma reflexão e discussão sobre as ideias e questões principais a tratar ao longo do relatório. Numa segunda parte, é refletida a experiência na escola e as atividades em que as turmas e o docente participaram. Numa última parte, são especificadas e analisadas criticamente as atividades e respetivas tarefas do Percurso Didático (PD) desenvolvido na PES em duas turmas, de 11º e 12º anos de escolaridade.

Palavras-chave: escrita, texto de opinião, conectores, modalização, argumentação

Textual organization and enunciative mechanisms in the opinion text: contributions to writing

Abstract

This report aims to present a description and reflection of the research developed as part of the Supervised Teaching Practice (PES) at the *Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama*, more precisely at its main school, *Escola Secundária Sebastião da Gama*, during the 2023/2024 school year.

The main aim of this study is to help students develop their writing skills using the opinion text genre, bearing in mind that it does not have a static structure. Through contact with opinion texts that circulate in society, the aim is for students to learn about other linguistic structures and mechanisms, which together expand their perspective of the textual genre in question. The importance of the varied use of connectors and the prominence of modalization, which represent fortifications for argumentation, are some of the aspects highlighted in the research.

In the first part, which is objective in nature, there is a reflection and discussion on the main ideas and issues to be addressed throughout the report. The second part reflects on the experience at the school and the activities in which the classes and the teacher took part. The last part specifies and critically analyzes the activities and respective tasks of the *Percurso Didático* (PD) developed in the PES in two classes, 11th and 12th grade.

Keywords: *writing, opinion text, connectors, modalization, argumentation*

Índice

Introdução	1
 Parte 1. Enquadramento teórico-metodológico	3
1.1. A escrita em construção: obstáculos verificados em sala de aula com vista à sua compreensão.....	4
1.2. O género textual texto de opinião como um atalho para a mudança social	7
1.2.1. Ambiguidade entre os termos “texto de opinião” e “artigo de opinião”	9
1.2.2. Texto de opinião e comentário: próximos ou distantes?.....	10
1.2.3. Adam e o papel dos conectores na construção do texto de opinião.....	11
1.2.4. Os mecanismos enunciativos em Bronckart: o poder das modalizações no texto de opinião.....	13
1.3. Caminhos íntimos: o valor da colaboração e da descoberta na educação.....	15
1.4. Culturas que se encontram: a relevância da interculturalidade no ensino	18
1.5. A tecnologia como aliada na prática educativa.....	19
 Parte 2. Enquadramento Institucional: a Escola e a comunidade escolar	20
2.1. A Escola	20
2.2. O Projeto Educativo da Escola.....	21
2.3. Envolvimento na Escola e relação com a Comunidade educativa	23
 Parte 3. A Prática de Ensino Supervisionada de Português	26
3.1. O Percurso didático	27
3.2. As turmas	30
3.3. Lecionação: descrição e reflexão sobre as aulas	32
3.3.1. 50 anos do 25 de abril: uma reflexão sobre a expressão da opinião antes e após a Revolução.....	32
3.3.2. A união entre Texto e Gramática: a contribuição das modalizações para uma argumentação assertiva no texto de opinião.	38
3.3.3. A imprensa portuguesa como fomento para a descoberta e assimilação de marcas linguísticas relevantes.....	41
3.3.4. Cultivar pensamentos no jardim da eternidade: os produtos finais escritos	47
3.3.5. Audiolivro: os registos orais dos alunos como janela para a expressão natural e genuína.....	52

Considerações finais	54
Referências bibliográficas	58
Anexos	64
Anexo 1: cartaz da atividade “Argumentário”	64
Anexo 2: planificação da turma de 11.º ano	65
Anexo 3: planificação da turma de 12º ano	75
Anexo 4 : texto de opinião produzido por um aluno (fase de diagnóstico).....	80
Anexo 5 : texto de opinião produzido por um aluno (fase de diagnóstico).....	80
Anexo 6: <i>Powerpoint</i> utilizado nas aulas	81
Anexo 7: questões do formulário.....	91
Anexo 8: Constituição da República – VII Revisão Constitucional [2005].....	91
Anexo 9: ficha de trabalho.....	92
Anexo 10: artigos de opinião selecionados	94
Anexo 11: tabela de análise 1	97
Anexo 12: tabela de análise 1 com cenário de resposta	98
Anexo 13: tabela de análise 2	98
Anexo 14: tabelas de análise 2 com cenário de resposta	100
Anexo 15: texto de opinião produzido por um aluno do 11.º ano (produto final).....	104
Anexo 16: texto de opinião produzido por um aluno do 11.º ano (produto final).....	105
Anexo 17: texto de opinião produzido por um aluno do 12.º ano (produto final).....	107
Anexo 18: texto de opinião produzido por um aluno do 12.º ano (produto final).....	108

Lista de Abreviaturas

AE – *Aprendizagens Essenciais*

AESG - Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama

DAC – Domínio de Articulação Curricular

EE – Encarregados de Educação

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

PASEO - *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

PD – Percurso Didático

PES – Prática de Ensino Supervisionado

PIDE - Polícia Internacional e de Defesa do Estado

ZPD - Zona de Desenvolvimento Próximo

Lista de Ilustrações



Ilustração 1: exposição de fotografias relativas à Revolução dos Cravos na escola secundária Sebastião da Gama

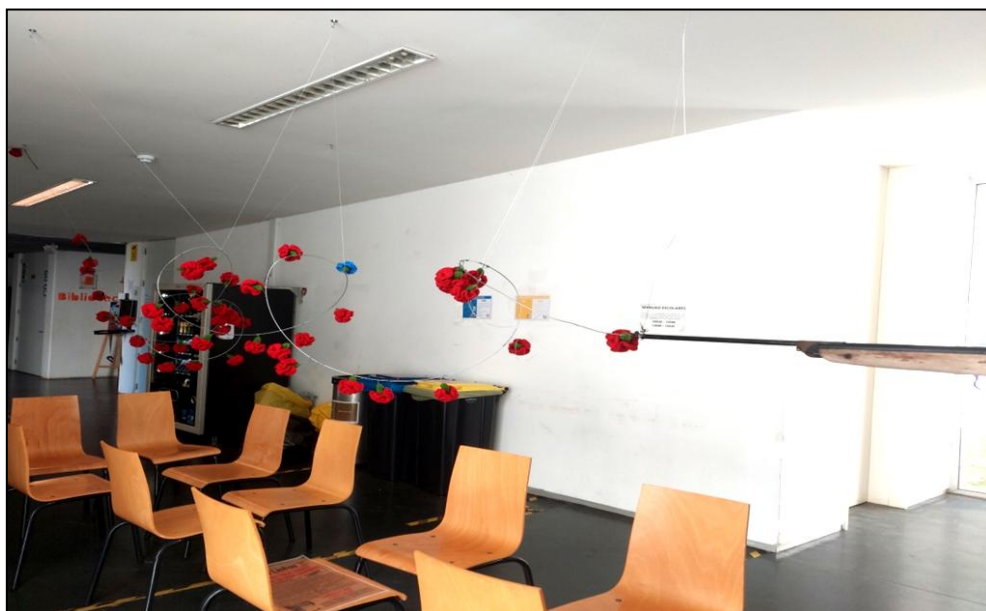


Ilustração 2: Trabalho exposto na escola secundária Sebastião da Gama no âmbito da comemoração dos 50 anos do 25 de abril de 1974

Introdução

*Tudo frutificou: o campo estava aberto,
deu conchego e raiz a todas as sementes.*

Sebastião da Gama (Campo Aberto, 1951)

Pensar, questionar e opinar são três dos pilares mais poderosos para a transformação do amanhã.

Num mundo tão avançado tecnologicamente e desigual no que respeita aos direitos humanos, os jovens têm tudo para reverter este precipício. A opinião ativa é sinónimo de futuro em movimento, pois permeia todas as situações do nosso quotidiano, influenciando as nossas relações interpessoais, a forma como tomamos decisões e como apreendemos o mundo ao nosso redor. É, fundamentalmente, um reflexo e um escudo da nossa individualidade, e uma ferramenta potente para a troca de ideias e o progresso social e humano.

É um facto que somos mergulhados constantemente com opinião diariamente. As redes sociais, para além de outros intuitos, apareceram na nossa vida para espalhar, de forma instantânea, opiniões e perceções sobre distintos temas, muitos deles controversos. Porém, o que deveria ser um espaço de troca de opiniões empáticas, construtivas e bem fundamentadas, percebe-se que estamos muito longe de lá chegar. O discurso de ódio, através do uso de nomes e adjetivos com carácter depreciativo, que agredem o outro, está a contaminar as plataformas de interação social.

A televisão é outro meio de comunicação em que a opinião é colocada em cima da mesa. Os telejornais, por exemplo, apresentam, por vezes, alguns debates e colunas sociais, uns sobre temas sérios, e outros em que abordam assuntos mais leves e, até, recreativos. Querendo ou não, as opiniões difundidas por estes comentadores podem moldar ou orientar a nossa visão da vida e do mundo. Os debates, para além de influírem o público a seguir uma determinada opinião, também podem influenciar o discurso do mesmo. É evidente que muitos comentários proferidos pelos intervenientes não apresentam uma linha de raciocínio coesa e coerente, visível através, por exemplo, da repetição de algumas expressões e palavras ao longo do discurso ou a falta de clareza e assertividade nos argumentos utilizados. Realmente, há uma grande probabilidade de estes tópicos poderem ser repercutidos na escrita e na oralidade dos recetores,

motivando, deste modo, uma estagnação e uma persistência nas mesmas estruturas linguísticas. Mas por que razão são levantadas estas marcas distintivas dos *media*?

Todas estas questões relacionadas com a expressão da opinião devem ser encaradas como problemas reais, que necessitam de ser ultrapassados ao longo da escolaridade. Os professores enfrentam, todos os dias, o desafio de contribuir significativamente para a formação de futuros cidadãos, dos quais se espera um pensamento crítico e reflexivo perante as venturas e desventuras da vida social, pessoal e profissional. Portanto, cabe a nós, docentes, acender o rasilho a um ensino de qualidade, que transmite aos discentes abertura para um crescimento saudável, sem monotonias, tendo em vista a dubiedade do futuro.

Desta forma, este estudo pretende consciencializar os alunos para outras formas de escrita, outras estruturas e marcas linguísticas que também são válidas e necessárias ao género textual texto de opinião. Os alunos precisam de entender que os textos, designadamente o texto de opinião, não podem estar presos ou atados a uma estrutura predeterminada, que nem sempre coincide com os textos que circulam à nossa volta. Essa construção pode ajudar, efetivamente, numa primeira abordagem do género, no 2º ciclo do Ensino Básico. Contudo, devem ser progressivamente estimulados, da forma mais proveitosa possível, na melhoria da escrita.

Tenho notado que os estudantes têm algum receio de expandir a sua escrita, uma vez que têm a ideia de que, se escreverem de forma diferente a que estão habituados desde o início da sua escolaridade, terão represálias na correção e, conseqüentemente, na avaliação final da disciplina (ou do domínio da escrita). Os alunos não devem escrever para serem avaliados. Essa “pressão” constante (que eu próprio senti durante a minha jornada educativa) de que o texto se organiza apenas de um determinado modo, levou-me a dar o meu contributo na Prática de Ensino Supervisionado (PES) e, indubitavelmente, nas minhas futuras turmas, ao longo da minha carreira profissional. É função do docente expandir as perspetivas que os alunos têm em relação a este género textual e confrontá-los com textos diferentes dos que encontramos nos manuais escolares, que dão conta de outros planos de texto ao nível do conteúdo/significado e da forma/significante (Gonçalves & Jorge, 2019), a outros conectores, além do destaque do valor modal como uma das categorias gramaticais essenciais para uma argumentação cativante e cristalina.

Parte 1. Enquadramento teórico-metodológico

A Prática de Ensino Supervisionada (doravante PES) consistirá num Percurso Didático (doravante PD), o qual, de acordo com Noémia Jorge (2019), é constituído por um “conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto.” (Jorge, 2019, p. 61). Portanto, dada a sua natureza flexível, o PD desenvolvido visa conceber, passando por todos os domínios da disciplina, uma ferramenta didática coesa e significativa para o docente e para os discentes, fornecendo a estes últimos oportunidades mais que seguras para enriquecer a expressão escrita.

De acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e com o objetivo de contribuir para a melhoria da escrita dos estudantes a partir do género textual texto de opinião, na área de competência Linguagem e Textos, os mesmos “Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações.” (PASEO, 2017, p. 21). Este documento norteador destaca os textos como pilares para a formação de cidadãos ativos na sociedade, aptos a questionar, a argumentar e a tomar decisões profícuas e informadas.

De modo complementar, nos 11.º e 12.º anos de escolaridade, os visados da PES, no que toca ao domínio da escrita, o estudante deverá “Escrever textos de opinião, apreciações críticas, exposições sobre um tema. Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante. Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados. Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final. ” (AE, 2018, p.8). As *Aprendizagens Essenciais* (doravante AE) dos dois níveis de ensino realçam a importância da pesquisa como propulsora a uma aprendizagem de descoberta, fulcral no desenvolvimento de competências críticas e comunicativas.

Partindo de uma dificuldade averiguada em sala de aula relacionada com a circunscrição e a falta de vigor e ousadia na escrita de um texto de opinião, esta primeira parte do relatório exporá, teoricamente, os conceitos essenciais, os quais fazem o PD ganhar vida e consistência. Portanto, o texto de opinião e os seus tentáculos, estruturais e linguísticos, serão o cerne deste enquadramento teórico-metodológico. Em primeiro lugar, destacar-se-á a utilidade do género textual como objeto de ensino,

segundo Schneuwly & Dolz (2004). De seguida, o texto de opinião adquire relevância: será confrontado com a nomenclatura artigo de opinião, que também surge em manuais e na comunicação social com o mesmo propósito; e com o género textual comentário, o qual pode suscitar dúvidas no que respeita, sobretudo, à estrutura e à implicação do produtor textual. Na fase seguinte, serão sublinhados os conectores, segundo Jean-Michel Adam (2008) e as modalizações de Jean-Paul Bronckart (1997/1999) como mecanismos fundamentais para o enriquecimento da escrita do género textual texto de opinião, além de demonstrar segurança e robustez na argumentação, o que, por sua vez, favorece a persuasão do leitor. Depois, num domínio metodológico, será evidenciado o papel e o correspondente efeito da atividade colaborativa, da atividade pela descoberta, da interculturalidade e da tecnologia na aprendizagem dos alunos.

Todos estes “ingredientes” unidos formam a minha PES, uma sopa salutar para todos os alunos que pretendem melhorar a escrita e sair da monotonia em que a mesma se tornou, em campo escolar.

1.1. A escrita em construção: obstáculos verificados em sala de aula com vista à sua compreensão.

Este PD utiliza o método da investigação-ação. A partir de um problema concreto aferido em sala de aula, mais precisamente, em hábitos recorrentes na escrita dos alunos, implementou-se uma intervenção prática, com póstuma avaliação dos resultados e reflexão sobre as mudanças visíveis e provadas. Para tornar o ensino mais estimulante e transformador, esta estratégia dá cartas na aprendizagem dos alunos e dos docentes, pois concede uma participação empenhada de todos os atores educacionais em sala de aula. Como refere Maria Moreira (1996):

“a sua aplicação à educação indicia finalidades humanistas, emancipatórias e comprometidas com processos de mudança social. O movimento actual da investigação-acção em educação aparece como **sinónimo de investigação realizada pelo professor na sua sala de aula e/ou contexto alargado de actuação**. Encontra a sua fundamentação na necessidade de um maior profissionalismo na profissão docente, melhoria da prática na sala de aula, maior controlo social e emancipação do professor e maior utilidade da investigação educacional para o professor.” (Moreira, 1996, p. 16).

Hoje em dia, é perceptível uma grande dificuldade dos alunos em escrever. A maior parte não tem hábitos de leitura e escrita, nem, tão-pouco, mostra interesse e compromisso em suprir as dificuldades. Por consequência, a organização dos textos produzidos pelos alunos está em pé de igualdade com este descaso. A ausência de ousadia escrita, por parte dos jovens, leva a uma limitação na estrutura dos textos, preferindo escrever o básico, com o mínimo de parágrafos exigidos, de forma a resolver e a terminar mais cedo a tarefa.

Além disso, quando a escrita não é dilatada, o vocabulário dos alunos mantém-se restrito, o que limita não só a capacidade de argumentar de forma categórica, mas também a utilização variada de conectores, que articulam as ideias a apresentar no texto.

A falta de preocupação escrita e criativa conduz a um inócuo desenvolvimento das competências, em que as produções escritas se encontram reduzidas a uma forma de escrever. Tal uniformidade, se não for avaliada e polida enquanto os alunos frequentam a escola, nunca será colmatada no futuro.

Para evidenciar o problema existente, Catarina Meireles, no seu relatório de estágio intitulado “O texto de opinião na aula de Português: facilitar o processo de produção” (2022), destaca as três principais fases de escrita de um texto – planificação, textualização e revisão – encarregadas de uma função insofismável no processo de criação de um texto bem elaborado, segundo a perspetiva de Hayes (1996). Na fase de planificação, são estabelecidos, de forma límpida e lógica, os objetivos do texto: a mensagem que se pretende transmitir, as ideias e as informações necessárias, o público-alvo e os recursos linguísticos e persuasivos a privilegiar. Tal como defende Meireles, os alunos não se debruçam nesta primeira e principal etapa, ou porque nunca foram encorajados a olhar para ela, ou pelo tempo escasso que têm para a realização do texto, resultando num preocupante desinteresse e dificuldade em escrever. Desta maneira, “Geralmente, os alunos tendem a querer começar pela fase da textualização, o que os impede, muitas vezes, de produzirem textos coesos e coerentes.” (Meireles, 2022, p. 34). Os alunos, na sua maioria, começam pela segunda fase do processo, na concretização das ideias/pensamentos em palavras, “a componente que faz surgir uma representação em linguagem escrita, isto é, o processo que transforma ideias ou pensamentos em linguagem visível” (Barbeiro, 2003, p. 75). A última fase, a revisão, é importante para os estudantes perceberem se as ideias estão apresentadas de maneira lógica e transparente e atendem à finalidade ambicionada. A oportunidade de os próprios alunos analisarem e avaliarem o que escreveram é importante para não só

tomar consciência das principais dificuldades na escrita de um texto, mas também procurar soluções para as melhorar. Assim, “representa o verdadeiro motor de desenvolvimento da escrita.” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 9).

Sónia Antunes (2014), no seu relatório de estágio, salientou que um dos grandes problemas que os alunos têm é a dificuldade em começar a escrever, não só por falta de ideias, mas também a forma como vão organizar o seu texto. Estes factos impulsionam atitudes de desleixo e desmotivação por parte dos alunos, uma vez que não têm alicerces estruturais e linguísticos suficientes para escrever o texto. Para colmatar estas questões nas turmas visadas, a professora apoiou-se nos domínios Educação Literária e Gramática para discutir aspetos linguísticos essenciais na escrita do texto, como os marcadores discursivos. Além disso, a professora destacou a análise conjunta dos principais erros dos alunos nos textos produzidos, a fim de perceber a sua origem e a razão pela qual são cometidos.

Sobrelevo, também, o relatório de estágio da colega Teresa Palma: “A leitura e a escrita como passaporte para a viagem real e imaginária na disciplina de Português” (2022). A professora, para desenvolver as competências da leitura e da escrita, a partir de alguns géneros textuais, como o relato de viagem e o comentário, integrou, além de textos literários, textos empíricos, circulantes na sociedade e que qualquer pessoa tem acesso. Este método permite aprimorar as aptidões comunicativas escritas dos estudantes, além de ampliar o repertório linguístico que os mesmos possuem, de forma a perceber como a linguagem é utilizada em distintos contextos, situações e estruturas (Palma, 2022).

A partir da leitura atenta de alguns relatórios de PES de colegas, foi-me permitido perceber e assimilar, a fundo, o problema e os desafios enfrentados pelos mesmos, o que tolera, sem dúvida, um desenvolvimento mais seguro e contextualizado das soluções práticas. Ademais, as experiências de outros colegas só nos enriquecem profissionalmente, pois mantêm-nos atualizados do estado do ensino em Portugal, das reais lacunas verificadas em sala de aula e de estratégias para as cessar.

1.2. O género textual texto de opinião como um atalho para a mudança social.

O texto, de acordo com Enrique Bernárdez, é encarado como um sistema aberto porquanto está em constante interação com outros textos, contextos e práticas (Bernárdez, 1995). Não existe de forma isolada, sendo influenciado por fatores externos como o tempo, a cultura e a história. Esta abertura e dinamicidade que o texto possui naturalmente abrem portas para que possa ser ressignificado, reinterpretado ou moldado a distintas situações e públicos (Miranda, 2023). Os textos são produtos complexos com diferentes cargos e objetivos comunicativos e discursivos, capazes de despertar aos leitores múltiplas e autênticas interpretações (Miranda, 2023).

Cada ser humano é um mundo, onde nem todos pensam da mesma forma. Esta diversidade natural de leituras e análises que formamos de um só texto é interessante, o que legitima a ideia de que a riqueza e o poder que o texto apresenta pode, inclusivamente, mudar vidas. Um texto tem a principal característica de ser natural, único e humano, facto que o distancia da regular artificialidade que domina a nossa sociedade e a *Internet*. Por isso, um texto pode ser um espaço fértil para variadas aceções, permitindo que cada leitor crie um significado único com base nas suas próprias experiências de vida. A subjetividade dos textos fazem-nos representar visual e mentalmente o conteúdo dos mesmos, tornando-os interativos e vivos. Como escreve Otilia Costa e Sousa (2015),

“O papel mais abrangente do modo escrito na vida dos sujeitos começa a reunir algum consenso: o contacto com textos que veiculam formas de pensar e de perspetivar a realidade pode constituir-se como meio de construção de “ferramentas” que influenciam modos de pensar, de ver e de ser. Acrescente-se que se os textos, por um lado, são instrumento de formação, por outro, permitem a intervenção dos sujeitos, dando-lhes, entre outros, estatuto e voz.” (Costa e Sousa, 2015, pp. 13-14)

Bernard Schneuwly & Joaquim Dolz (2004) trazem o género textual como um “megainstrumento” na aprendizagem de um aluno. São encarados pelos linguistas como autênticos e fundamentais objetos de ensino, ou seja, é da iniciativa do docente ensinar e acompanhar, ao longo dos anos de escolaridade, como o aluno escreve um texto de opinião, neste caso. É necessário que tenham a perceção de qual a situação de comunicação que este texto advém e em que aspetos/marcas o texto de opinião se

diferencia de outros géneros textuais. Assim, os textos que circulam no nosso quotidiano devem ser abraçadas no processo educativo como objetos de ensino, para que os estudantes possam organizar e planejar essas práticas.

O texto de opinião, segundo Coutinho & Jorge (2019), pretende apresentar uma “opinião sobre um tema da atualidade, de interesse social, com o objectivo de formar e influenciar a opinião pública” (Coutinho & Jorge, 2019, p. 17). É, asseguradamente, o género textual mais transversal a todos os anos de escolaridade tanto do ensino básico, como do ensino secundário, segundo as *Aprendizagens Essenciais*, pois é continuamente pedido, principalmente a partir do 3.º ciclo do ensino básico (7.º ano de escolaridade), nos testes de avaliação, questões de aula e exames nacionais, no grupo da escrita, com uma construção predeterminada.

O género textual texto de opinião surge, indiretamente, nas *AE*, a partir do 5.º ano de escolaridade, no domínio da escrita, em que o aluno deve conseguir “Escrever textos em que se defenda uma posição com argumentos e conclusão coerentes, individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista” (*AE*, 2018, p. 11). O termo “texto de opinião” pronuncia-se, então, a partir do 6.º ano de escolaridade, ano em que o aluno tem de ser capaz de “Produzir textos de opinião com juízos de valor sobre situações vividas e sobre leituras feitas.” (*AE*, 2018, p. 11).

Em contexto escolar, este género textual é apresentado como um texto de cariz argumentativo, que apresenta o ponto de vista do produtor sobre um acontecimento, um tema, uma afirmação, entre outros, com recurso a argumentos e exemplos para fundamentar a posição. Numa paragrafação mais convencional e com uma correspondência tradicional, o texto de opinião é organizado em introdução, vulgarmente constituído por um parágrafo; desenvolvimento, com dois ou três parágrafos; e conclusão, com um parágrafo. Na primeira etapa, é anunciado o tema e é explicitado o ponto de vista do autor; na segunda etapa, são expostos os argumentos/razões, contra-argumentos e os respetivos exemplos; e na terceira etapa, é revigorada a perspetiva defendida. Linguisticamente, é estimulado o uso de:

- uma linguagem valorativa, em que se enquadram as frases declarativas, de forma a testar a veracidade das ideias e afirmações;
- recursos expressivos, para tornar impactante o ponto de vista;
- interrogações e exclamações, as quais clarificam a intenção do produtor do texto;

- adjetivos, encarregados de construir juízos de valor positivos ou negativos, fortalecer os argumentos e, até, influenciar a percepção do leitor sobre o tema apresentado.

1.2.1. Ambiguidade entre os termos “texto de opinião” e “artigo de opinião”.

As terminologias “texto de opinião” e “artigo de opinião” são constantemente aproveitadas como indicação do género textual que tem como propósito atestar opiniões, pontos de vista e argumentos acerca de um dado assunto da atualidade. Na disciplina de Português, os alunos, no domínio da escrita, são frequentemente confrontados com a produção de um texto de opinião com uma estabelecida estrutura: “Escrever textos de opinião, apreciações críticas e exposições sobre um tema.” (AE, 2018, p. 8). Contudo, também de acordo com as *Aprendizagens Essenciais*, o termo “artigo de opinião” surge como um género textual associado ao domínio da leitura: “competência da leitura centrada predominantemente em textos de natureza argumentativa (discurso político, artigo de opinião e apreciação crítica)” (AE, 2018, p. 3). Por que razão, neste último domínio mencionado, o género textual não é etiquetado com “texto de opinião”? Ou por que razão, no domínio da escrita, os alunos não redigem um “artigo de opinião”?

Esta flutuação de denominações desafia os docentes a uma reflexão. A teoria mais plausível está relacionada com o contexto de produção dos textos. O termo “artigo de opinião”, ou simplesmente “opinião”, é o rótulo utilizado para os textos com carácter argumentativo e persuasivo associados aos meios de comunicação social e à imprensa. Percebe-se, assim, que este termo é apenas utilizado no domínio da leitura, que prevê uma boa interpretação do texto por parte dos alunos. Assiste-se, em manuais escolares, textos com a designação “artigo de opinião” retirados de um jornal ou revista nacionais ou internacionais, com o intuito de os alunos lerem e responderem a certas questões de interpretação. Vendo noutro panorama, é raro encontrar um texto publicado num jornal ou revista portuguesas na categoria de “texto de opinião”, facto que faz sobressair a ideia de que é unicamente incorporado em contexto escolar.

Gerir a ambiguidade entre estes dois conceitos em sala de aula pode ser desafiador para o docente e para os alunos, mas é também uma oportunidade para aprofundar e descortinar novas perspetivas. Estes géneros textuais, embora sejam produzidos “com o objetivo de formar e influenciar a opinião pública” (Coutinho & Jorge, 2019, p. 17) e com uma estrutura argumentativa, devem ser introduzidos em contexto escolar, em

articulação com os dois domínios da disciplina, leitura e escrita. Desta forma, não é desejável que sejam afastados, como se fossem dois géneros de texto associados a domínios diferentes, sem qualquer ligação, e totalmente distintos e incomparáveis estrutural e linguisticamente.

1.2.2. Texto de opinião e comentário: próximos ou distantes?

Os géneros textuais texto de opinião e comentário são encarados como géneros contíguos devido às suas semelhanças na estrutura e finalidade.

O comentário é um texto intertextual do quotidiano, ou seja, depende de um texto-base, que está intrinsecamente relacionado, criando, assim, uma intertextualidade entre as duas produções textuais. Quando se comenta um texto, o autor do comentário interage, objetiva e subjetivamente, com outro objeto textual, seja para explicar, criticar, interpretar ou complementar as ideias já expostas. Como referem Gonçalves & Carrilho (2020), “Pode-se certamente afirmar que todas têm em comum a existência de um segundo texto relativo a um primeiro texto ou tópico, que visa especificar ou diversificar o conteúdo do primeiro. Destarte o comentário é por essência intertextual.” (Gonçalves & Carrilho, 2020, p. 193).

Num mundo em que o digital tem vindo a assumir as rédeas da vida, este género textual, o qual pretende uma reflexão acerca de um determinado objeto textual, tem sofrido, de certa forma, algumas mutações significativas. A facilidade com que se comenta nas redes sociais e a forma rápida e direta como são expressados os pontos de vista do autor levam a uma ambivalência na estrutura do comentário. Estas questões proporcionam diálogos entre os utilizadores das plataformas, onde os mesmos elencam os seus pontos de vista. O que acontece? O objeto textual, que serve como ponto de partida para o comentário e que deve ser o âmago da escrita, começa a ser distanciado pela interação entre dois ou mais leitores/comentadores, sobrepondo-se outros temas desconexos com o texto-base. Tal como expõem Gonçalves & Carrilho (2020):

“(…) embora no comentário de especialidade o propósito se concretize numa reflexividade sobre um determinado objeto textual e consequentemente reenvie a uma atividade do intelecto (...), a questão da reflexividade tende a dissipar-se com o advento das redes sociais, nas quais se observa um amálgama entre comentário e diálogo (...). Neste caso, a troca e a rapidez das mensagens, assim como a presença de marcas enunciativas de

... pessoa tendem a deslocar o foco inicial de um texto sobre um outro texto para uma troca entre duas ou mais pessoas. Ainda nessa perspectiva, e como exemplo do que se avança, observa-se nos comentários das redes sociais um desvio da atenção do texto fonte para outros tópicos advindos da multiplicação em cascata da atividade comentadora (...), promovida pelo quadro “conversacionalizante” (...).” (Gonçalves & Carrilho, 2020, p. 193).

Ambos os gêneros visam expressar uma opinião ou ponto de vista acerca de um dado tema da atualidade, envolvendo o leitor numa reflexão ou discussão, conquanto existam aspetos contextuais e organizacionais que os afastam.

Enquanto que o texto de opinião tenta influenciar e abarcar o leitor para o tema apresentado, com diligente recurso a argumentos, contra-argumentos e exemplos, os quais intensificam o ponto de vista do produtor textual; no comentário, “É frequente o produtor construir o seu discurso (ou metadiscurso) a partir de um texto-fonte ou de um acontecimento vivido ou observado, que é analisado, e expressar o seu ponto de vista sobre a matéria em causa” (Palma, 2019, p. 93).

Além disso, no texto de opinião, o produtor textual é sempre identificado no peritexto, quer seja um indivíduo, empresa ou instituição, “o que permite classificar este género como um “género autoral”” (Coutinho & Jorge, 2019, p. 17). Pelo contrário, o comentário não é um género autoral, pois a identificação do produtor é arbitrária, em que “São exemplos de produtores de texto o jornalista, o utilizador das redes sociais ou um especialista numa dada matéria alvo de comentário.” (Palma, 2019, p. 92). Tendo as redes sociais como exemplo, nem todos os utilizadores estão identificados, dado que muitas aplicações permitem que os usuários criem perfis com pseudónimos ou nomes fictícios, o que lhes autoriza escrever comentários de forma desconhecida, sem acusar a real identidade.

1.2.3. Adam e o papel dos conectores na construção do texto de opinião.

Os conectores são outro dos instrumentos de análise do meu estudo, presente no capítulo 3, *Tipos de ligação das unidades textuais de base*, da obra de Jean-Michel Adam (1999). Adam é considerado uma figura central no campo linguístico, a partir das suas notáveis contribuições no campo da linguística do texto e da análise do discurso. Os seus métodos e teorias têm sido fundamentais nos estudos acerca da organização dos

textos, contribuindo para o sentido e funcionamento dos mesmos em diferentes contextos comunicativos (Bezerra et al., 2009).

Na sua obra, distingue a utilidade dos organizadores textuais e dos conectores que suportam a argumentação de um texto de opinião, os quais contribuem para a estruturação, coesão e coerência do texto. Os organizadores textuais, segundo o autor, “podem-se distinguir os que ordenam as partes da representação discursiva nos eixos maiores do tempo e do espaço e os que estruturam, essencialmente, a progressão do texto e a indicação de suas diferentes partes.” (Adam, 1999, p. 181), isto é, são fatores essenciais que facilitam a compreensão e a análise da disposição dos textos de opinião em distintos géneros e contextos de comunicação. Adam separa-os por categorias:

- os espaciais, que protegem a clareza e a coesão discursivas, autenticando que os destinatários detenham a organização e a relação entre os objetos ou factos apontados;
- os temporais, que, tal como o nome indica, permitem que os leitores entendam a sequência temporal do discurso e a durabilidade das ações;
- os enumerativos, que servem para indicar uma sequência de ideias, facilitando o leitor a seguir o conteúdo do texto, como é o caso não só dos aditivos “e”, “ou”, “também” e “assim como”, mas também dos organizadores textuais “em primeiro lugar”, “por um lado”, “por outro lado”, “enfim”, entre outros;
- os marcadores de mudança de topicalização, que determinam a mudança de um assunto para outro;
- os marcadores de ilustração e de exemplificação, que procuram esclarecer os pontos de vista afirmados (como é o caso de “como”, “em particular” e “por exemplo”).

Adam realça, também, os conectores argumentativos, que são responsáveis por estabelecer relações de argumentação e coerência entre as diferentes partes textuais, facilitando a compreensão do leitor da linha de raciocínio do produtor do texto. Além disso, são enfatizados pelo autor:

- os conectores argumentativos marcadores de argumento, como é o caso de “porque”, “já que”, “uma vez que”, “pois”, “com efeito”, entre outros;
- os conectores argumentativos marcadores de conclusão, tais como “portanto”, “então”, “em consequência”;

- os conectores contra-argumentativos fortes e fracos, que são exemplos o “mas”, “porém”, “contudo”, “entretanto”, “no entanto”, “embora”, “apesar de que”, “ainda que”, entre outros.

O ensino dos conectores é fundamental, pois são uma das principais alavancas para a construção de uma linha de raciocínio lógica, interligando os argumentos e robustecendo a estrutura do texto. Ao apreender o maior número de conectores e a respetiva função no texto, os alunos aperfeiçoam a capacidade de expressão e a competência comunicativa, tanto no domínio escrito, como no oral. Como citam Janaína Silva e Renilson Menegassi (2023):

“os operadores argumentativos são recursos fundamentais para o gerenciamento das informações na construção do conhecimento, da opinião no texto e dos valores sociais na vida. (...) apresenta-se como o professor responsável pelo componente curricular de Língua Portuguesa, elaborador da prática didático-pedagógica empregada junto aos alunos para o trato com o texto dissertativo-argumentativo, por meio do estudo e do emprego dos recursos linguísticos e da orientação argumentativa de forma valorativa estilística, sistematiza e encaminha o desenvolvimento de ações linguístico-textual-discursivas relacionadas aos operadores argumentativos (...).” (Silva & Menegassi, 2023, p. 138).

Indiscutivelmente, um texto sem conectores torna-se fragmentado e desconexo, dificultando o leitor para a compreensão da mensagem. Estes pequenos elementos textuais são, deste modo, os verdadeiros responsáveis por estabelecer resistentes laços entre as ideias do produtor e o plano textuais. Tal como a aranha necessita de produzir delgados fios para compor a sua imponente teia, defendendo-se das ameaças, o produtor precisa de utilizar conectores para estruturar, cativamente, o seu texto, de forma a sustentar e proteger os seus argumentos.

1.2.4. Os mecanismos enunciativos em Bronckart: o poder das modalizações no texto de opinião.

O estudo de Jean-Paul Bronckart tem por base o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), uma corrente teórica que ganhou notoriedade, especialmente, a partir da década de 80, com as investigações de um grupo de intelectuais da Universidade de Genebra (ou também denominada Academia de Genebra), na Suíça. Esta teoria tem

como principal influência o interacionismo social de Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), com uma índole histórica e filogenética (Vygotsky, 2008). Bronckart, um dos precursores do ISD, dedica-se, fundamentalmente, à função da linguagem, mais exatamente, das práticas de linguagem, na constituição e desenvolvimento, por um lado, das capacidades epistémicas, isto é, das capacidades relacionadas com a ordem do saber e, por outro lado, praxiológicas, as capacidades da ordem do agir. De acordo com este quadro teórico, todos os textos são criados através da interação, dependendo dela para existirem (Coutinho, 2021). Desta forma, o ISD defende que os textos são unidades comunicativas globais que obedecem a certas funções e normas de uso da língua. Esses textos são encarados como objetos de trabalho e análise e circulam em diferentes atividades sociais, onde assumem funções e características próprias e únicas.

Em virtude disto, as modalizações, que atuam como um dos mecanismos da responsabilidade enunciativa, são um dos instrumentos de análise deste relatório. Como declara Bronckart, “As modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático.” (Bronckart, 1997, p. 330).

Bronckart explora o conceito de modalização, destacando como os falantes utilizam a linguagem para manifestar as suas avaliações, atitudes e posicionamentos no que diz respeito ao conteúdo do discurso. O autor confirma que a modalização cumpre um papel necessário na construção do significado e na comunicação. Afirmar, também, que os falantes (ou também designadas de vozes enunciativas) utilizam unidades linguísticas específicas para expressar as suas certezas, probabilidades, incertezas, permissões, obrigações, entre outros aspetos (Bronckart, 1997).

Sob esta perspetiva, são identificadas pelo autor três principais formas de modalização, cada uma com os seus respetivos valores:

- modalização epistémica, também intitulada de lógica ou alética, que declara o nível de certeza do falante em relação ao assunto do discurso. A partir da etimologia da palavra derivada “epistemologia”, percebe-se, a partir do sufixo “-logia”, que representa o estudo/teoria do conhecimento que o falante possui do discurso;
- modalização deôntica, que está relacionada com a expressão de regras, normas ou ordens, esclarecendo como o falante se posiciona em relação ao que encara como obrigatório, permitido ou proibido num dado contexto. Repare-se, novamente, na composição da palavra derivada “deontologia”. Apoiado no sufixo “-logia”,

entende-se que é averiguado o estudo/teoria dos deveres e regras de índole ética que o falante apresenta no discurso;

- modalização apreciativa, também designada subjetiva ou valorativa, que, tal como o nome indica, se refere à enunciação subjetiva de juízos de valor, opiniões, avaliações e atitudes em relação a alguém ou a algo (Bronckart, 1997).

Destaca-se a grande magnitude que os adjetivos apresentam na argumentação. Um texto de opinião sem adjetivos valorativos corre um enorme risco de se tornar menos expressivo e cativante para o leitor. Assim, esta classe gramatical potencializa, vivamente, uma maior relação emocional com o mesmo e um ponto de vista claro e sólido.

De salientar que, ao longo do relatório, serão aplicadas as terminologias “epistémica”, “deôntica” e “apreciativa”, pois são as mesmas que surgem no documento de referência AE (2018), de 10º ano de escolaridade: “Usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistémicos, deônticos e apreciativos).” (AE, 2018, p. 10).

A modalização é crucial e significativa na análise dos textos e dos géneros, e a sua ausência em registos escritos e orais torna-os insípidos e monótonos. A abordagem deste conteúdo gramatical nas aulas de Português é fundamental para um desenvolvimento seguro da produção escrita e oral, da análise crítica e da competência comunicativa dos alunos. Consecutivamente, os alunos, ao adotar vocábulos e expressões modais nos seus textos e na oralidade, tornam a argumentação arrebatadora e credível, o que conduz a uma persuasão penetrante e impactante para o leitor.

1.3. Caminhos íntimos: o valor da colaboração e da descoberta na educação.

Na unidade curricular Didática do Português II, foi distinguido o artigo "As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática" (2016), de Joaquim Dolz, o qual apresenta a engenharia didática, conceito pouco comum entre estudantes de línguas, uma “ «engenharia colaborativa de segunda geração» que leva em conta também o conhecimento produzido por abordagens descritivas e explicativas.” (Schneuwly & Bronckart, 2023, p. 20). Esta proposta, que implica criar instrumentos importantes para melhorar o ensino das expressões oral e escrita dos alunos, através da implementação de atividades inovadoras e do estímulo pela procura autónoma do saber (Dolz, 2016), serviu de referência para este estudo.

No segundo ponto de seu artigo - "As diferentes abordagens do exercício" – Joaquim Dolz identifica a aprendizagem através da descoberta como benéfica para as práticas de oralidade e de escrita. No contexto educacional, esta metodologia é considerável pelo foco no desenvolvimento da consciência linguística e pela criação de um conhecimento claro e prático da língua pelos professores e pesquisadores, a fim de capacitar os alunos em diversas aptidões linguísticas orais e escritas (Ribeiro et al, 2018). Esta abordagem didática destaca-se como uma das mais seguras formas práticas de desenvolver a “consciência da língua”, permitindo aos estudantes descobri-la, algo essencial para os mesmos.

Além disso, deixa de lado o modelo tradicional de ensino, o qual se baseia na debitação de regras e normas e a consequente memorização de definições e conceitos. É inegável que as atividades e tarefas cingidas a esse método terão consequências que limitam e prejudicam o conhecimento, o interesse em aprender e o desempenho nos domínios da leitura, escrita e oralidade. Em contrapartida, a metodologia da «engenharia didática» é íntegra, pois “é admitido que a passagem pela atividade do aluno é indispensável para assegurar a aprendizagem. Falar, escrever e ler se aprende em situações de comunicação em que se exige uma participação ativa.” (Dolz, 2016, p. 244).

Joaquim Dolz sublinha os obstáculos e os erros como “ponte” para uma aprendizagem produtiva. O docente deve indicar os verdadeiros erros e dificuldades linguísticas dos estudantes e analisar se os mesmos têm a percepção da autocorreção, a fim de descobrir se o que o discente diz ou escreve é um erro global ou local. Porém, a técnica de correção é não se limitar a apresentar os dados repetidamente e a passar pelo mesmo conjunto de “simulacros” e exercícios no processo de aprendizagem da expressão escrita e oral. Pelo contrário, exige que o docente perceba a causa dos erros, de forma a conseguir salvaguardar, numa etapa posterior, um “remédio” adequado, que tenta resolver, da forma mais eficiente, as barreiras do aluno e o possibilitará descobrir as regras de língua (Dolz, 2016).

Efetivamente, os erros que emergirão, na fase inicial do estudo, ajudarão a compreender melhor as regras de escrita de um dado género textual e concederão, por conseguinte, outras alternativas e caminhos de consciência das regras:

“Os erros observados na primeira versão podem ajudar a identificar a natureza dos obstáculos e as pistas possíveis para superá-los. Independentemente do sucesso ou não do aluno, é importante situar o

seu nível de escrita e identificar como ele percebe a dificuldade.”
(Dolz, 2016, p. 246)

À medida que o ensino deixou de ser ocupado tradicionalmente pelo docente e passou a estar centrado no discente, a utilidade da participação ativa e pertinente na sala de aula cresceu, a qual cria condições firmes e competentes para os alunos, em conjunto, acederem às informações/conhecimentos pretendidos (Amalia, 2018).

Algumas atividades implementadas na PES interligam-se com o socioconstrutivismo de Lev Vygotsky, uma teoria do desenvolvimento cognitivo que sublinha o papel essencial da interação social e cultural na formação de funções mentais superiores dos alunos (Neves & Damiani, 2006). De acordo com Vygotsky, as estruturas mentais das crianças e adolescentes não são predefinidas, pois aprendemos através da linguagem e da interação com os outros, como um processo de internalização de capacidades adquiridas na interação (Saleem et al, 2021). Cabe ao professor proporcionar experiências e tarefas que apoiam o desenvolvimento de capacidades cognitivas superiores, mas que, ao mesmo tempo, não excedam a Zona do Desenvolvimento Próximo (doravante ZPD), isto é, a diferença entre o nível do que a pessoa é capaz de fazer com a ajuda de outros e o nível das tarefas que pode fazer por si só.

Há estudos que defendem que se aprende melhor quando se entra em contacto com experiências que podem provocar uma ligeira discrepância entre a nossa percepção prévia e a atual, o denominado conflito sociocognitivo (Mugny et al, 1981). Para os adolescentes, estes conflitos são comuns quando trabalham com os seus pares, em trabalho de pequenos grupos, por exemplo. No entanto, a aprendizagem individual também funciona a partir do momento em que a tarefa proporcionada cria condições para um diálogo interno e uma autorregularização estratégica para a resolver, sempre considerando a prontidão mental e a ZPD do aluno.

Embora a colaboração seja uma competência importante, é necessário admitir que não há evidências suficientes de que os alunos aprendem melhor quando estão em grupos do que individualmente (Sprinthall & Sprinthall, 2000). Estudos feitos em contextos de aprendizagem para a resolução de problemas mostraram que o fator que prevê a aprendizagem é o tipo de problema e a orientação e materiais fornecidos. No entanto, quando a tarefa de trabalho de grupo é sobre problemas mal definidos (onde há mais que uma solução certa), a colaboração tem efeitos positivos na aprendizagem individual, uma vez que há maior metacognição (Sprinthall & Sprinthall, 2000). Releva-se a metacognição de John Hurley Flavell (1979), trabalhada na unidade curricular

Psicologia Educacional, o qual defende a capacidade dos estudantes de autoavaliarem os conhecimentos adquiridos em relação ao seu ponto de partida, com consciência de uma evolução positiva na aprendizagem (Flavell, 1979).

1.4. Culturas que se encontram: a relevância da interculturalidade no ensino.

Outro tema aplicado na PES é a interculturalidade. Estudar autores de língua portuguesa é de grande importância para os alunos, e essa prática importa diversos benefícios, como são casos o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e a melhor percepção dos contextos sociais, políticos e culturais da época imperante.

A literatura desafia os leitores a questionar valores e normas sociais e morais. Deste modo, ao ler textos de autores de língua portuguesa, os alunos, considerando múltiplas interpretações e perspectivas, são levados a refletir acerca das suas próprias crenças e a deparar-se com temas que, de um modo ou de outro, se conservam no tempo, como a justiça, a liberdade, a moralidade, entre outros. Isto leva a uma prática reflexiva em sala de aula, a qual propicia a reunião de interpretações e a construção de argumentos que apoiam uma análise particular (Zeichner, 1993). Afinal, se o principal objetivo da escola é preparar os alunos para uma cidadania ativa, que melhor instrumento de cidadania do que a capacidade de analisar criticamente a sociedade? Os textos oferecem uma janela para as experiências humanas, umas felizes, outras infelizes (Romani & Rajobac, 2011). Contudo, este olhar estimula os alunos a pensar criticamente sobre as questões sociais inerentes ao/à autor/a, relacionando-as com o contexto social em que se encontram. Paulo Freire, filósofo brasileiro, trouxe a noção de “conscientização”, um processo que convoca os alunos a envolver o mundo e os outros de forma crítica (McLaren, 1989).

Além disso, a literatura é o espelho da História, da sociedade e da natureza humana (Keerthika, 2018). Toda a cultura é refletida nos textos literários, seja diretamente, através da narração de eventos históricos, ou indiretamente, através do uso de cenários, personagens ou, até, vocábulos, que dão a conhecer as realidades sociais do momento. Não é de todo despropositado referir que a História, que difunde a memória da sociedade, “deve andar de mãos dadas com a literatura, para que a comunidade se torne informada, educada e armada.”¹ (Patrick et al, 2022, p. 24).

¹Traduzido de “should go hand-in-hand with literature to the end that community would be informed, educated, and armed.” (Patrick et al, 2022, p. 24).

Neste relatório, será realçada, através de textos concretos de autores de língua portuguesa, uma visão pessoal de Portugal e do Brasil durante épocas conturbadas da primeira metade do século XX.

1.5. A tecnologia como aliada na prática educativa.

É incontestável que, hoje em dia, os jovens vivem num ambiente tecnológico, onde os dispositivos eletrónicos e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) desempenham um papel fundamental nas suas vidas (Menezes, 2012). O surgimento de novos modelos responsáveis pelas políticas educativas da UNESCO, da OCDE e da Comissão Europeia, que constituem “abordagens inovadoras à aprendizagem apoiada pela tecnologia”² para melhorar a educação (OCDE, 2016, p. 87), impulsionou a escola e a sala de aula a adaptarem-se a estas mudanças, a fim de preparar os alunos para o mundo real, onde a fluência digital é uma idoneidade básica.

Neste estudo, são utilizadas algumas aplicações, tais como o *Google Forms* e o *Padlet*, que tornam as aulas mais interativas e dinâmicas. Apesar de os benefícios da tecnologia participativa em tempo real, em sala de aula, serem grandes, os seus riscos também são necessários de ter em consideração. Em primeiro lugar, a tecnologia é imprevisível. O acesso à Internet aparece e desaparece, e os diversos *links* ou sites podem ficar inativos ou indisponíveis sem aviso prévio. Como refere Beth Fuchs (2014), “Quando se utiliza a tecnologia na sala de aula, está-se à mercê dela e esse facto, por si só, pode ser suficiente para dissuadir as pessoas de a utilizarem”³ (Fuchs, 2014, p. 8). Desta forma, é importante explicar às turmas a lógica subjacente à utilização das diferentes aplicações/ferramentas digitais em sala de aula, estando o docente igualmente prevenido para arranjar um segundo plano, a fim de dar continuidade às suas aulas, caso haja algum incidente na *Internet* ou no programa informático.

A aplicação interativa *Google Forms* permite a criação instantânea de questionários e/ou testes, que podem ser utilizados para aferir os resultados dos alunos a uma determinada questão, pesquisa ou temática (Rodriguez, 2018). Os docentes podem formar questões de várias tipologias: escolha múltipla, verdadeiro ou falso, ou questões abertas, adaptadas para distintos tipos de apreciação. Através de uma rede de Internet disponível e de um *QRCode* criado previamente, os alunos conseguem aceder ao

² Traduzido de “innovative approaches to technology-supported learning” (OECD, 2016, p. 87).

³ Traduzido de “When you use technology in the classroom, you are at its mercy, and that fact alone may be enough to repel people from using it” (Fuchs, 2014, p. 8).

formulário e preencher o inquérito. Não se pode negar que estas práticas economizam tempo da aula, em que as respostas levantadas do formulário são automaticamente organizadas em gráficos e tabelas, facilitando a análise e a interpretação dos dados.

A ferramenta digital *Padlet* pretende, pedagogicamente, construir uma rede de aprendizagem entre os alunos e os professores, pois consagra uma interface visual, cujos conteúdos podem ser dispostos de forma intuitiva, idêntica às famosas “*sticky notes*” (Jong & Kim Hua, 2021). Neste mural digital, os alunos e os docentes podem divulgar palavras, frases, textos, hiperligações, imagens, vídeos e outros materiais ou produções que se podem relacionar com as aulas. Estes conteúdos podem ser vistos e reagidos por qualquer pessoa que tenha acesso à ligação desse *Padlet*, acessível em qualquer dispositivo, desde que ligados à *Internet*. (Rashid et al, 2019). A versatilidade desta aplicação permite, através de diferentes *layouts*, criar portefólios ou coletâneas digitais com as produções dos alunos, o que incentiva a criatividade dos mesmos e constitui um repositório de ideias e opiniões que serão preservadas ao longo do tempo.

Parte 2. Enquadramento Institucional: a Escola e a comunidade escolar

2.1. A Escola

A PES decorreu no Agrupamento de Escolas cujo nome homenageia um célebre poeta e professor português, nascido em 1924, em Vila Nogueira de Azeitão, que deixou um legado importante na literatura e na educação em Portugal: Sebastião da Gama.

O Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama (doravante AESG) está localizado em Setúbal e é composto por várias escolas que atendem a diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar até o ensino secundário: a Escola sede, onde lecionei, com 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário; a Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de Aranguez; a Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância do Montalvão; a Escola Básica da Azeda, também com 1.º Ciclo e Jardim de Infância; a EB1 n.º1 das Areias; e a EB1 n.º 8 do Bairro da Conceição (AESG, 2023). Estes diferentes níveis de ensino possibilitam uma continuidade educacional para os alunos dentro do mesmo agrupamento, facilitando a transição entre os diferentes ciclos de ensino e favorecendo um ambiente educativo unido e colaborativo.

A Escola Secundária Sebastião da Gama (sede do AESG) situa-se no centro da cidade, o que permite uma maior facilidade no acesso a áreas comerciais e de interesse cultural e histórico de Setúbal, tais como o Teatro Luísa Todi, a Praça do Bocage ou o Mercado do Livramento. Além disso, a proximidade com a costa atlântica, com o Parque Natural da Arrábida e com o Parque Urbano da Albarquel (PUA) permite o contacto com a natureza e a participação em atividades desportivas marítimas ao ar livre, proporcionando uma combinação singular e privilegiada de oportunidades educacionais e profissionais para os alunos.

A posição da escola na cidade fomenta um forte compromisso com o desporto e alguns alunos da escola participam, regularmente, perto da mesma, em atividades desportivas, tanto a nível competitivo quanto recreativo. Destaca-se o Vitória Futebol Clube, cujo estádio (Estádio do Bonfim) se encontra mesmo à frente da escola e que tem uma influência significativa não só na promoção da saúde física e mental, mas também na formação de jovens atletas da comunidade.

Destingue-se, igualmente, a rede de transportes bem desenvolvida que Setúbal apresenta, pois facilita a mobilidade de alguns alunos da escola, desde autocarros urbanos e suburbanos, e comboios para Lisboa e outras zonas. Adicionalmente, a construção de ciclovias e serviços de partilha de bicicletas estabelecem, seguramente, formas de transporte sustentáveis e ecológicas, complementando a rede de transportes públicos e privados.

2.2. O Projeto Educativo da Escola

O AESG tem como grande lema “Formar para a liberdade de pensar, ser e agir através da cooperação, partilha e questionamento.” (AESG, 2023, p. 7).

O Projeto Educativo 2023-2026 aborda diversas áreas-chave, focando-se em melhorar a qualidade educativa e desenvolver um ambiente de aprendizagem inclusivo e inovador. O agrupamento desenvolveu, concretamente:

- programas e projetos que proporcionam uma educação de qualidade, que prepara os alunos para os desafios do futuro, impulsionando a segura formação de cidadãos responsáveis, críticos e participativos. Faço sobressair, por exemplo, os clubes e atividades extracurriculares da escola, que colocam os alunos em contacto com realidades artísticas, científicas, desportivas, entre outros;

- projetos de sustentabilidade, nos quais os alunos participam, entusiasmadamente, em atividades que abarcam o tema da reciclagem e outras iniciativas ecológicas. Destaca-se a horta que se encontra no recinto exterior da escola, perto da entrada principal, em que são cultivados alguns alimentos pelos alunos e pela comunidade, a fim de realizar estudos práticos e de observação.

Para além destas iniciativas, o agrupamento promove um ambiente de qualidade, confiável e inclusivo, através, entre outras:

- da implementação de programas de educação para a saúde, em que são valorizadas algumas áreas interventivas, como a saúde mental, a sexualidade, a adição e a dependência, entre outros;
- da instituição de um Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), que atua, de forma direta, no apoio psicopedagógico, vocacional e profissional, e ainda na Educação Inclusiva;
- da adaptação das infraestruturas a alunos cegos ou com baixa visão, ajudando-os e acompanhando-os nas várias disciplinas e nas suas necessidades especiais.

A integração das TIC nas práticas de ensino e a respetiva formação na área têm sido desafiantes para toda a comunidade educativa. A escola defende a capacitação técnica digital dos membros, além da fundação de planos, tal como o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital (PADDE), que reforça a exequibilidade do uso das tecnologias em áreas ou dimensões encaradas como prioritárias nos processos de ensino e de aprendizagem.

A participação ativa dos Pais e Encarregados de Educação (doravante EE) na vida da escola é igualmente fundamental para, sobretudo, criar uma comunidade educativa coesa e colaborativa. O agrupamento reconhece a importância vital de uma parceria sólida dos EE com a escola e com o processo educativo, através não só do investimento em atividades abertas a toda a comunidade escolar e extraescolar, mas também do envolvimento em conselhos e cerimónias. Saliento uma palestra particularmente original e emocionante que tive a oportunidade de assistir, intitulada “Novíssimas Cartas Portuguesas”, realizada no auditório da escola, no âmbito das comemorações do quinquagésimo aniversário do 25 de abril de 1974, na qual algumas avós e mães de alunos tiveram a coragem de confessar o que era ser mulher antes da revolução, os desafios e restrições de que eram alvo pelo governo e pela sociedade portuguesas. Após

esta partilha, foi partilhado o documentário com o mesmo nome da palestra, da autoria de Irina Pampin (2024), que constituiu uma homenagem às “Três Marias”.

2.3. Envolvimento na Escola e relação com a Comunidade educativa

A escola destaca-se pela sua proatividade e comprometimento para com a comunidade escolar. O grupo de Português, pertencente ao departamento de Línguas, desenvolveu, de forma idónea, algumas atividades que fomentaram as nossas competências e imaginação.

Uma delas e, talvez, a mais importante para o meu estudo, foi o “Argumentário”, uma atividade desenvolvida pelo Blogue de escrita da escola (cf. [anexo 1](#))⁴. Este blogue foi produzido, insinamente, por uma docente do nosso grupo de recrutamento, com o capital objetivo de elevar a importância da leitura e da escrita, ajudando a formar cidadãos mais conscientes e com maior espírito crítico, logo, mais participativos e disponíveis na edificação de uma sociedade mais justa e humanizada.

O “Argumentário”, um termo do vocabulário comercial e publicitário, com a mesma raiz de “argumento”, designa o conjunto de razões que sustentam a venda e a divulgação de um produto. E foi isso que foi efetuado, publicitar um produto, no campo escolar: o texto de opinião, a apreciação crítica e o exercício lógico-expressivo que estes requerem, géneros textuais e aptidões de que os alunos vão precisar, sobejamente, no mundo que se avizinha e ao longo das suas vidas.

Com a nossa ajuda, minha e de alguns docentes de Português, a turma de 12.º ano⁵, distribuída em pequenos grupos, na biblioteca escolar, reuniu argumentos, contra-argumentos e evidências/exemplos sobre determinados temas, como a pena de morte e a liberdade de expressão, alguns deles subsidiados por cartazes de artistas, por exemplo, da revista da Amnistia Internacional. Os alunos tiveram acesso a um planificador, uma tabela estruturadora para organizar os argumentos e informações para o texto persuasivo. Concluída esta discussão privada, cada grupo encorajou a turma para um debate. No final, cada grupo votou no grupo que argumentou melhor, saindo um vencedor, que, por sua vez, foi premiado com um livro. Numa última etapa, foram

⁴ Para facilitar a leitura do relatório de PES, sugere-se que, após a visualização do anexo, clique no título do mesmo, a fim de voltar a esta secção do trabalho.

⁵ A PES foi realizada nas duas turmas mencionadas, de 11.º e de 12.º anos, daí a valorização da participação dos alunos nas atividades.

produzidos, na minha aula, textos de opinião individuais sobre os temas abordados no debate⁶.

A turma de 11.º ano participou numa outra atividade denominada “10 minutos a Ler”, organizada pela Biblioteca escolar, com o intuito de não só promover a utilidade da leitura para o nosso desenvolvimento pessoal e social, como também celebrar o centenário de nascimento de Sebastião da Gama. Deste modo, os alunos, na sala de aula, leram, de forma expressiva, alguns poemas do patrono do Agrupamento, incluídos em obras como *Serra-Mãe* (1945), *Campo Aberto* (1951) e *Pelo Sonho é que Vamos* (1953).

Além de assistir às turmas de ensino secundário, também compareci a algumas aulas do 3.º ciclo do ensino básico, 9.º ano de escolaridade, de outra docente de Português do AESG. Esta análise de observação permitiu reconhecer algumas diferenças entre os alunos destes níveis de ensino, tais como a postura em sala de aula e a organização prática das atividades implementadas.

No que diz respeito a atividades extracurriculares, acompanhei as turmas de 9.º ano a uma visita de estudo ao teatro, com a representação da obra de Gil Vicente *Auto da Barca do Inferno*, em Lisboa, pela companhia de teatro ACTUS. Foi a primeira vez que fui a uma visita de estudo enquanto docente. Os próprios alunos de 9.º ano estavam empolgados e calorosos com a visita. No final da mesma, perguntavam aos docentes e aos colegas de turma o que tinham apreciado de positivo e de negativo na representação da peça, ou qual o/a ator/atriz que encenou melhor, entre outras questões curiosas. De facto, a encenação desta peça foi realizada de maneira original e atual, ou seja, as diferentes personagens que conhecemos da obra de Gil Vicente representavam, analogamente, figuras/modelos de pessoas que observamos no nosso dia-a-dia. Por exemplo, os quatro cavaleiros, eram representados por quatro militares, relacionando-se com os improfícuos conflitos do mundo actual.

Assim, esta companhia de teatro e a respetiva representação pretenderam, a partir das “propostas cénicas, que vão mais além de uma mera ilustração dos textos lecionados, suscitar curiosidade para que os jovens possam ampliar o espírito crítico, a capacidade de análise e sensibilidade artística.” (Teatro Actus, 2023). Além desta relação com a atualidade, os atores, no final da peça, dirigiram-se ao público, a fim de se apresentarem; destacarem algumas técnicas e dificuldades que tiveram na decoração dos

⁶ Estes textos são, portanto, os produtos finais da turma de 12.º ano. Esta tarefa será desenvolvida, neste relatório, na descrição e reflexão das aulas (parte 3.3.4 do relatório).

textos e na própria representação; e receber algum feedback da atuação por parte dos docentes e dos discentes. Foi um momento descontraído e interessante, em que alguns alunos questionaram os atores sobre algumas especificidades cénicas que não foram entendidas na totalidade.

As turmas de 11.º ano realizaram, também, uma visita de estudo ao teatro, mais especificamente, no Centro Cultural Franciscano, em Lisboa, onde assistiram à representação da peça teatral *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, da agência *The Board*. De acordo com o encenador da peça, “A presente produção Frei Luís de Sousa propõe uma proximidade do texto com os alunos, enquanto público-alvo, em analogia ao que Almeida Garrett pretendeu, quando aproximou a sua criação teatral ao universo do cidadão comum e não apenas a uma elite do seu tempo.” (Lopes, 2024). Os alunos, no início da peça, mostraram-se animados, pois encontravam-se, naquele período, a estudar a obra, portanto, constituiu um complemento na compreensão do estudo da mesma nas aulas de Português. Contudo, alguns alunos acharam a peça aborrecida, uma vez que não compreenderam as falas das personagens, dado o rápido débito de fala, apoiando-se, somente, nos movimentos e ações das personagens. Ainda assim, ficaram surpreendidos com o reconhecimento do Romeiro como D. João de Portugal, o cavaleiro que se encontrava desaparecido na Batalha de Álcacer-Quibir. O teatro predispõe um contacto com a arte e com outros mundos, cenários e personagens, numa experiência de alteridade que estimula a imaginação e as emoções dos espectadores/leitores. Tal como escreveu Fernando Pessoa, no *Livro do Desassossego*, “A arte consiste em fazer os outros sentir o que nós sentimos, em os libertar deles mesmos, propondo-lhes a nossa personalidade para especial libertação.” (Pessoa, 2014, p. 227).

Além disso, com uma formalidade diferente, estive presente, no início do ano letivo, na Assembleia Geral de Professores, a fim de conhecer os professores do AESG e definir o tema geral do Projeto educativo do ano letivo 2023-2024. Mais tarde, participei na reunião de Conselho de Turma Intercalar (CTI) e nas reuniões de Conselho de Turma de Avaliação (CTA) da direção de turma da professora cooperante, com o objetivo de:

- conhecer e apresentar os docentes da turma;
- fazer o balanço inicial da apreciação do comportamento e aproveitamento da turma;
- delinear as estratégias para o planeamento e execução de projetos de articulação multidisciplinar, no âmbito da Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola;

- aferir determinados procedimentos pedagógicos e/ou estratégias de superação de dificuldades detetadas nos estudantes;
- registar as avaliações individuais dos alunos e as medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão aplicadas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho;
- planificar as atividades a desenvolver com a turma.

Todos estes procedimentos, cumpridos de uma forma competente, calma e clara, permitiram-me aprender e crescer enquanto futuro profissional, que defende a adoção de uma postura prudente e sensata em todas as situações.

Parte 3. A Prática de Ensino Supervisionada de Português

A partir da minha experiência enquanto estudante e do percurso escolar do meu irmão, o qual tenho vindo a acompanhar assiduamente, o ensino do género de texto "texto de opinião" segue, tendencialmente, um modelo rígido e fixo a partir do ensino da sua estrutura e do uso da primeira pessoa. Por conseguinte, sinto que os estudantes estão "formatados" e "limitados", no que diz respeito à estrutura (plano textual) e à utilização persistente da primeira pessoa para expressar a opinião. Os alunos têm consciência, somente, de que cada parágrafo equivale a uma introdução, a um desenvolvimento e a uma conclusão. Além disso, empregam os mesmos conectores, tornando-os vulgares e inconspícuos na escrita escolar, como “na minha opinião” e “a meu ver”, na introdução, ou o tão conhecido “em suma” na conclusão.

No primeiro ano do mestrado, na unidade curricular Teoria do Texto, foi realizado um trabalho que me fez refletir acerca do género textual texto de opinião, com um olhar prospetivo ao contexto de sala de aula, a partir da análise de algumas produções do meu irmão, ao longo do seu percurso escolar. Estes textos escolares foram contrastados com artigos de opinião que circulam em sociedade e que estão ao nosso alcance. Este trabalho representou uma projeção e um desejo para o desenvolvimento deste estudo nas turmas da PES.

Este projeto tem como capital propósito abrir horizontes em relação ao género textual texto de opinião, no domínio da escrita. Pretende-se desenvolver esta problemática que persiste na educação portuguesa, trasladando-a para a minha prática pedagógica, tendo em consideração que o texto de opinião não se restringe a uma estrutura padrão. Deste modo, fomentar o contacto com textos que estão disponíveis na

sociedade atual é uma mais-valia para a descoberta, percepção, e aprendizagem, por parte dos discentes, de outras formas de organização do texto e de implicação do produtor textual.

Além disso, este estudo torna evidente a construção das modalizações (Bronckart, 1997/1999) neste género textual, que desempenha um papel fundamental no posicionamento do produtor do texto. Assim, e de acordo com as AE (2018), a categoria gramatical privilegiada é o valor modal, dado que nos possibilita, incontestavelmente, uma argumentação clara, assertiva e coerente.

O aperfeiçoamento da escrita, a partir da proximidade com textos que vão além daqueles que conhecemos e encontramos na escola, auxiliá-los-ão a produzir textos mais diversificados. Pretendo, assim, reverter a ideia de que o texto de opinião se organiza apenas de uma forma fixa e prototípica.

3.1. O Percorso didático

As aulas deste PD foram lecionadas em duas turmas, uma de 12.º ano (cf. [anexo 2](#)) e uma de 11.º ano (cf. [anexo 3](#)). Dada a escassez de tempo que tinha para o 12.º ano, devido à preocupação por parte da professora cooperante de concluir as aprendizagens essenciais do ano visado e a realização de aulas suplementares de preparação para o Exame Nacional, foi-me solicitado o encurtamento das atividades propostas para esta turma. Assim, coloquei em prática o PD completo na turma de 11º ano, correspondente a nove aulas de 50 minutos, enquanto na turma de 12.º ano lecionei quatro aulas de 50 minutos.

Numa articulação entre texto e gramática, o PD almejou tirar o foco de um modelo padrão no ensino do género texto de opinião, o qual limita a criatividade e a imaginação dos alunos. O reconhecimento de alguns aspetos relacionados à estrutura do texto (plano textual), ao envolvimento do produtor textual e a certos mecanismos enunciativos, através da proximidade com textos que se encontram no nosso quotidiano, torna-se valioso no ensino deste género textual.

Reconhecer o problema é o primeiro passo para a solução. Por isso, o diagnóstico é fundamental para qualquer estudo. Este exercício permitiu reconhecer, de forma límpida e precisa, os problemas que persistem na escrita escolar e que serão mitigados através deste PD. Assim, também para conhecer mais acerca dos meus alunos, solicitei aos mesmos a produção de um texto de opinião, cujo tema foi livre, sem avaliação. Denotei, como se previa, uma organização textual bastante limitada: um parágrafo para a

introdução, outro para o desenvolvimento e outro para a conclusão, sempre utilizando os mesmos conectores: “a meu ver” e “concluindo”, do primeiro texto, e “na minha opinião” e “em suma”, do segundo texto (cf. [anexos 4 e 5](#)). Além disso, a utilização sucessiva da primeira pessoa torna os textos repetitivos e maçudos. Depois de escritos, os textos foram corrigidos pelo docente e entregues, na aula seguinte, aos alunos em questão. Os mesmos observaram e compreenderam os aspetos do seu texto que necessitam de mudanças estruturais e linguísticas. Esta tarefa constituiu, efetivamente, um ponto de partida para o projeto.

O primeiro momento do PD e aproveitando que, este ano, se celebra o quinquagésimo aniversário da Revolução dos Cravos, pretendeu fomentar a reflexão dos alunos acerca da evolução evidente que a forma de expressar opinião foi sofrendo ao longo do tempo. De destacar que a liberdade de expressar a nossa opinião, quer escrita quer oral, nem sempre foi permitida. A sociedade democrática em que vivemos pressupõe liberdade de expressão, inclusive é um dos alicerces da democracia e é um direito assegurado pela Declaração dos Direitos do Homem. Mas nem sempre foi assim. Foi realizada, assim, uma analogia entre os tempos em que vivemos e os que foram vividos antes do 25 de abril de 1974, através:

- do preenchimento de um formulário de cariz pessoal;
- da identificação de expressões que evidenciam valores modais em notícias censuradas pelo Lápis azul;
- da análise de textos literários de autores de língua portuguesa (Alexandre O'Neill e Carlos Drummond de Andrade), os quais denunciam a opressão e o medo vividos em Portugal e no mundo.

Ao explorar como a liberdade de expressão foi anulada e, depois, readquirida, os alunos desenvolvem uma avaliação essencial dos valores democráticos, ganhando capacidades para participar ativamente na sociedade.

O segundo momento apenas foi realizado na turma de 11.º ano como forma de superar as dificuldades evidenciadas no primeiro momento relacionadas com as modalizações. Focou-se na abordagem deste conteúdo gramatical, tendo como recurso o *PowerPoint* e a projeção do subcapítulo “A expressão das modalizações” da obra de Jean Paul Bronckart (1997/1999), de forma que os alunos entendam melhor a utilidade destes mecanismos enunciativos na argumentação. De seguida, foram distribuídos, em formato papel, dois artigos de opinião da imprensa nacional, a fim de extrair dos

mesmos palavras e expressões relativas às três modalizações defendidas pelo autor: epistémica, deôntica e apreciativa. Esta tarefa de análise, realizada a pares, foi seguida de uma sistematização oral dos resultados obtidos.

Num terceiro momento, colaborativamente, os alunos analisaram artigos de opinião selecionados pelos mesmos e colocados num *Padlet*, constituindo o *corpus*. Este estudo mais minucioso pretendeu que os alunos apreendam outras estruturas fundamentais que enriquecem a escrita deste género textual, aspetos de organização do texto e marcas linguísticas:

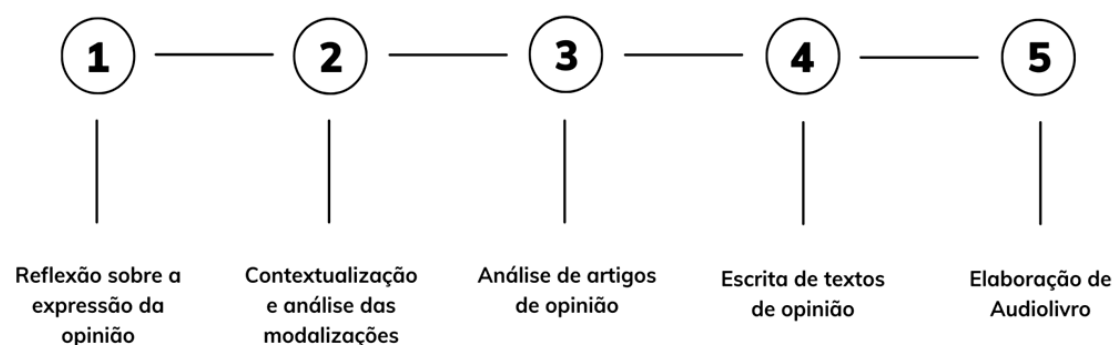
- o plano de texto;
- a(s) pessoa(s) gramatical(ais);
- os tempos e modos verbais;
- os conectores;
- os valores modais.

Tal como no segundo momento do PD, foi realizada uma discussão oral para pôr em comum as expressões extraídas pelos alunos para cada secção da tabela.

Após o preenchimento da tabela e a conceção de que o texto de opinião não se rege e se organiza de uma só forma, os alunos, no quarto momento, escreveram um texto de opinião, tendo a tabela de análise como suporte. Os textos foram corrigidos e entregues novamente aos discentes, que, por seu turno, colocaram os seus textos num *Padlet*, como um mural/jornal digital.

O quinto e último momento do PD, desenvolvido na turma de 11.º ano, consiste na elaboração de um audiolivro, composto pela leitura expressiva dos textos realizada pelos alunos, com a devida autorização dos EE. Como se sabe, cada aluno tem uma voz única, e a realização desta atividade tem a vantagem de permitir que os alunos exponham as suas ideias e emoções de uma forma autêntica, sem qualquer correcção, o que torna o produto final mais original e envolvente.

Apresento, em forma de esquema, o PD desenvolvido, o qual fomenta a coesão de todos os domínios da disciplina de Português:



Esquema do Percurso Didático (PD) implementado, adaptado de Jorge (2022).

3.2. As turmas

Foram duas as turmas que lecionei: uma de 11.º ano e outra de 12.º ano, ambas do ensino regular.

A turma de 11.º ano é híbrida (ou também designada mista), ou seja, os alunos estão inscritos em dois cursos científico-humanísticos distintos: Ciências e Tecnologias (12 alunos) e Línguas e Humanidades (11 alunos), como se pode verificar no gráfico 1. Na disciplina de Português, estiveram inscritos 24 dos 27 alunos da turma, tendo sido transferida uma aluna a meio do 1.º período por motivo disciplinar. É composta por 14 alunas e 9 alunos (como demonstra o gráfico 2), com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. De uma forma geral, são jovens empenhados e trabalhadores, bastante simpáticos e de sorriso fácil, com um olhar promissor para o futuro.

Gráfico 1. Número de alunos da turma de 11.º ano

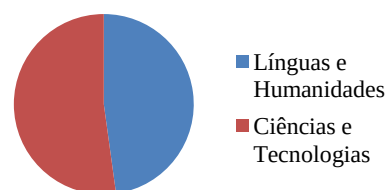


Gráfico 2. Composição da turma de 11.º ano quanto ao género



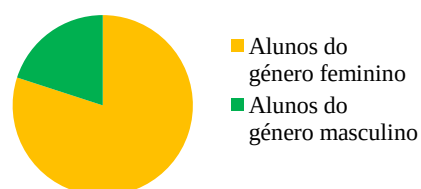
Embora fossem de áreas disciplinares diferentes, isto é, apenas tinham as disciplinas de formação geral em conjunto (como Português, Filosofia, Inglês e Educação Física), à primeira vista, presumiu-se que a turma tinha grupos ou, até, criava possíveis rivalidades. Verifiquei, pelo contrário, um grupo unido, coeso, que se ajudava mutuamente. Além disso, já começavam a ficar um pouco receosos perante os exames nacionais de 11.º ano que se avizinhavam. Alguns já tinham o seu futuro académico e

profissional delineado, enquanto que outros ainda estavam em dúvida ou a ponderar que curso seria o ideal para eles, tendo em conta a média que obtiveram até então. Como refere Vera Cazzati, “torna-se também um período de decisões pessoais que podem ser mais bem trabalhadas pela escola, possibilitando aos jovens conhecimentos sobre as suas escolhas e reduzindo a indefinição e a insegurança típica deste período da vida” (Cazzati, 2022, p. 146).

Salienta-se a maneira como a turma de 11.º ano se envolveu e se comprometeu nas atividades produzidas. Houve alunos que participaram bastante e mostraram-se curiosos, promovendo, desta forma, um ambiente confortável e dinâmico. Claramente que esta abertura para a aprendizagem proporcionou uma maior segurança e solidez na leção.

A turma de 12.º ano é composta por 25 alunos inscritos na disciplina de Português, com idades entre os 17 e os 18 anos, do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades. Como demonstra o gráfico 3, 80% da turma é constituída por raparigas e 20% por rapazes.

Gráfico 3. Composição da turma de 12º ano quanto ao género



Ao contrário da turma de 11.º ano, a organização da turma de 12.º ano foi difícil de analisar e compreender. Senti que, embora fossem muito simpáticos e acolhedores, os alunos estavam dispersos, isto é, não havia aquela união típica de turma, em que todos comunicam e se ajudam uns aos outros, num espírito de fraternidade e partilha. Estavam constituídos muitos grupos na turma, o que permitiu um maior afastamento entre eles. Como sabemos, o 12.º ano é o ano de transição do ensino secundário ao ensino superior, um ano crucial para os estudantes e a maior parte deles realizou o exame nacional de Português, pelo que se esperava algum entusiasmo e foco. Ainda assim, foi sentido um acolhimento positivo por parte da turma e uma boa aceitação de um professor novo na sala de aula. Cumpriram, ainda que com pouco entusiasmo, as atividades e as tarefas solicitadas.

3.3. Lecionação: descrição e reflexão sobre as aulas

3.3.1. 50 anos do 25 de abril: uma reflexão sobre a expressão da opinião antes e após a Revolução

Como todos sabemos, a celebração do quinquagésimo aniversário do 25 de Abril de 1974 é uma ocasião de profunda importância para Portugal. A Revolução dos Cravos não só engrandece a mudança para a democracia, mas também serve como um momento de reflexão sobre os avanços e os desafios nacionais e internacionais, nos quais se inclui a liberdade de expressão. Comemorar esta data é essencial para garantir que as conquistas da revolução sejam sempre lembradas e valorizadas, e para inspirar as futuras gerações a continuar a defender, afincadamente e construtivamente, os princípios de liberdade e justiça. Desta maneira, faz todo o sentido atrair esta revolução ao meu PD, pois quebrou o silêncio a muitas vozes, perdurando testemunhos e publicações que ajudam a preservar a memória coletiva e a transmitir princípios substanciais à sociedade.

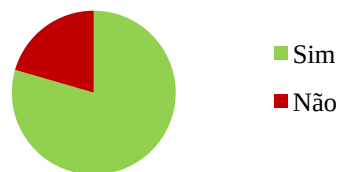
Numa primeira instância, foi mencionada a grande finalidade deste estudo: ajudar a melhorar a escrita de um texto de opinião, tendo em conta a organização textual e a contribuição dos mecanismos enunciativos para o seu enriquecimento. De seguida, tendo o *PowerPoint* como suporte digital (cf. [anexo 6](#)), foram apresentadas as AE de 11.º e 12.º anos de escolaridade (2018) e o PASEO (2017), aclarando os pressupostos da investigação. Embora tenha notado que, em ambas as turmas, surpreendentemente, os alunos não os conheciam, este contacto constituiu, definitivamente, uma excelente oportunidade de os alunos compreenderem a grande utilidade destes documentos estruturadores.

A primeira atividade foi composta por duas tarefas. Primeiramente, foi solicitado aos alunos o preenchimento de um formulário pessoal, na aplicação *Google Forms*. Os alunos fizeram a leitura de um *QRCode* através dos seus *smartphones* e responderam, de forma anónima, às sete questões apresentadas (cf. [anexo 7](#)), com o intuito de perceber a importância e o impacto da liberdade de expressão para os mesmos. Na turma de 11.º ano, responderam vinte e um alunos, enquanto na turma de 12.º ano responderam dezoito alunos (trinta e nove alunos no total).

Na primeira pergunta, os alunos não tiveram dúvidas: trinta e um alunos consideram que, nos dias de hoje, podemos expressar as nossas opiniões livremente (comprovado no gráfico 4).

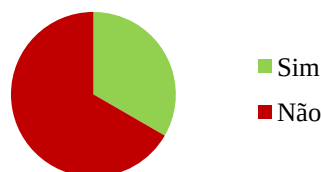
A segunda questão (“Se respondeste não, justifica a tua afirmação”), de carácter optativo, mereceu oito respostas, número total dos alunos que responderam “Não” à questão anterior. A maioria das respostas acusou o medo do julgamento como a maior condicionante para a expressão livre de opiniões, relativamente a assuntos/temas considerados controversos na sociedade. Alguns alunos realçaram a ignorância das pessoas como a catapulta para uma sociedade condenatória e opressora, que não possibilita a expressão das nossas ideias, por conta dos rótulos que criam e das críticas constantes às mesmas. Além disso, uma das respostas salientou a diferença da expressão de opinião entre o homem e a mulher, em que a última, em muitos países, ainda não tem autorização de dizer o que realmente pensa, obedecendo, obrigatoriamente, aos ideais e crenças sociais em que vive. Outra resposta foca a importância de expressarmos os nossos pontos de vista sem ofender e/ou injuriar nenhuma pessoa ou grupo social e político. É um ponto recorrente nos dias de hoje, em que algumas pessoas pensam que, ao não permitir insultos e críticas à integridade pessoal e social, estamos a condicionar as opiniões das mesmas. Podemos, sim, dizer o que pensamos e sentimos com bom senso, sem ferir o carácter e a dignidade dos outros.

Gráfico 4: respostas à questão "Consideras que, hoje em dia, temos liberdade para expressar opinião?"



Como demonstra o gráfico 5, as respostas à terceira questão não são unânimes, pois há quem já se tenha sentido condicionado a expressar as suas opiniões livremente (treze alunos), como também o contrário (vinte e seis alunos).

Gráfico 5: respostas à questão "Já te sentiste impedido de expressar a tua opinião livremente?"



Na quarta questão (“Se respondeste sim, em que contexto?”), dos treze alunos que já sentiram as suas opiniões limitadas, onze alegaram em que contexto esta limitação ocorreu. A maior parte das respostas refletiu, novamente, o temor pelo julgamento por parte de pessoas adultas, quer seja pela família e amigos, quer por colegas de escola, o que acresce o medo das represálias dessa opinião. Houve uma comparação, até, à rede social *Twitter*, atual *X*, cujos comentários desrespeitam qualquer ser humano. Um comentário de um aluno, que me fez refletir, tem relação com a idade. O/A jovem refere que, por vezes, não consegue, de

todo, expressar os seus pontos de vista por ser nova demais e, por conseguinte, de acordo com algumas pessoas, não ter maturidade e experiência suficientes para ter uma opinião formada sobre um determinado tema. Pelos vistos, este/a jovem já sofreu na pele esta restrição por parte de pessoas mais velhas, no entanto, como refere o poeta francês Jean Cocteau, “A juventude é uma conquista da maturidade.”.

Na questão cinco, de acordo com o gráfico 6, trinta e sete alunos afirmaram, positivamente, que a *Constituição da República Portuguesa* consagrava um artigo que defendia a liberdade de expressão.

A percentagem de respostas da questão seis (comprovada pelo gráfico 7) é igual à da questão anterior, ou seja, apenas dois alunos afirmaram que, antes da Revolução dos Cravos, não era permitido expressar a opinião, na imprensa escrita.

A última questão (“Se respondeste não, que tipo de repressão os jornalistas sofriam ao escrever artigos de opinião?”) mereceu vinte e sete respostas, que

asseveraram que os jornalistas eram condicionados na expressão da opinião pessoal e pública, cujas consequências os alunos conseguiram reconhecer. De acordo com os mesmos, a imprensa era estritamente controlada pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado (doravante PIDE), de modo a escreverem somente o que era conveniente ao governo vigente, censurando, legal e permanentemente, livros, jornais, notícias, textos, artigos e, até, fotografias que, direta ou indiretamente, transmitissem uma opinião contrária à da ditadura do Estado Novo. Além disso, os alunos ressaltaram a perseguição e a prisão constantes que os jornalistas e trabalhadores de outros órgãos sociais eram vítimas.

Após a realização deste questionário, comprovou-se a resposta à questão cinco (“Achas que a Constituição da República consagra algum artigo que defenda a liberdade de expressão”), tendo como fonte o 37.º artigo da *Constituição da República Portuguesa* (VII Revisão Constitucional [2005]) (cf. [anexo 8](#)), cuja leitura foi realizada

Gráfico 6: respostas à questão "Achas que a Constituição da República consagra algum artigo que defenda a liberdade de expressão? "

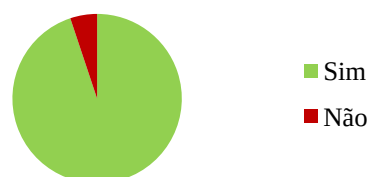
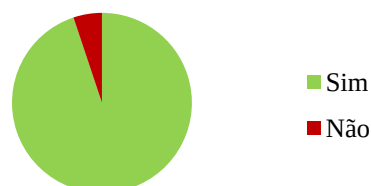


Gráfico 7: respostas à questão "Na imprensa escrita, antes de abril de 74, era permitido expressar opinião livremente?"



por um aluno. Com esta atividade, percebi que os discentes têm um conhecimento bastante alargado das tecnologias (Haleem et al., 2022). Houve um pequeno percalço nesta atividade, na turma de 12.º ano, pois o *QRCode* esgotou o seu tempo de ativação, o que impossibilitou a entrada para o formulário. Os alunos aperceberam-se deste incidente logístico, avisaram-me prontamente e arranjam uma solução: entrar através da hiperligação do formulário, o qual estava guardado no computador. A rapidez com que conseguiram pensar numa alternativa para a execução da tarefa levou a que a aula prosseguisse sem atrasos significativos.

A atividade seguinte consistiu em exibir duas notícias de jornal/revista que foram censuradas pelo Lápis-azul e analisá-las. Antes da sua realização, questionei os alunos se sabiam como os textos ou notícias que continham opiniões contrárias ao regime em vigor eram censuradas e abolidas pelo mesmo. Na verdade, os alunos não conheciam o lápis-azul e a forma como este rasurava os textos.

Para compreender melhor este e outros aspetos, foi entregue pelo docente uma ficha de trabalho (cf. [anexo 9](#)). Além de visualizar o vestígio do lápis azul nas notícias, destacámos os lexemas que foram censurados nos dois exemplos (como, por exemplo, o predicativo do sujeito “muito mau”, o modificador “entusiásticas” e o complemento do nome “de simpatia”), fazendo uma analogia com o valor modal. Com a ajuda e intervenção dos alunos, verificámos marcas de modalização apreciativa, com o valor semântico que carregam de um carácter favorável e desfavorável, já trabalhado no 10.º ano de escolaridade.

Os alunos de 12.º ano estavam enquadrados nos conteúdos gramaticais, pelo que se verificou, por parte de alguns, uma maior facilidade em identificar as asserções positivas e/ou negativas das duas notícias. Pelo contrário, na turma de 11.º ano, verificou-se alguma dificuldade em identificar e reconhecer as expressões do texto que denotam valores modais, embora trabalhados no ano transato. Com a minha ajuda, os alunos conseguiram chegar ao objetivo da tarefa, mostrando, numa primeira etapa, o quão necessárias são as modalizações para assegurar e legitimar a nossa opinião no discurso.

Depois deste contacto com duas provas da imprensa nacional, abriu-se um espaço de discussão e partilha de ideias e experiências, em que se relembrou a revolução dos Cravos e os constantes impedimentos que os portugueses tiveram em expressar o que sentiam, tanto escrito como oralmente. Iniciei dando o exemplo do meu bisavô, que foi vítima desta tortura após ter proferido aos “amigos” opiniões contrárias ao regime

vigente e ter livros da oposição em sua casa, levando-o para a colónia penal do Tarrafal, onde esteve detido alguns meses. De seguida, pediu-se aos alunos, que contassem brevemente, caso quisessem, alguma experiência de alguém familiar ou conhecido que teve os seus direitos condicionados durante o regime político do Estado Novo. Houve apenas duas intervenções:

- uma aluna referiu o caso da avó que vivia sempre angustiada em casa, pois o seu marido havia sido detido pela PIDE;
- um aluno contou a experiência do seu avô, que era GNR e, mesmo não concordando com as pretensões e exigências do regime salazarista, tinha de se comprometer com as suas funções no país.

Com apenas estes dois testemunhos, percebemos que o desejo intenso de liberdade estava arraigado no interior das pessoas, que, por sua vez, não podiam exteriorizar esses anseios.

De seguida, tendo como suporte a ficha de trabalho entregue, foi introduzido o poema *Perfilados de Medo* (1962), de Alexandre O'Neill, poeta português, que sofreu na pele esta repressão, prisão e dor provocadas pela ditadura do Estado Novo. A leitura do poema foi realizada de duas formas, para que todos os alunos pudessem ler: uma leitura estrofe a estrofe, em que cada aluno leu uma estrofe; e uma leitura verso a verso, em que, seguindo as filas de mesas da sala de aula, cada aluno leu um verso do poema. Depois da leitura, o objetivo foi discutir, oralmente, com os alunos, as questões sugeridas pelo docente, as quais se encontravam na ficha de trabalho.

No que respeita à primeira questão, muitos alunos consideraram que todas as emoções expressas no poema referem-se a toda a sociedade portuguesa, realçando o sofrimento e a angústia evidentes pela incerteza do caminho certo a seguir, pela prisão exterior e interior que o próprio país fomentava. Outros alunos apreciaram o poeta e o leitor como o “nós” do poema. Salienta-se a intervenção de uma aluna da turma, que destacou a individualidade do leitor, ou seja, cada leitor tem a sua própria interpretação e apreciação do poema. Destaca, ainda, a ideia de que há leitores que, definitivamente, concordam com estes ideais da ditadura salazarista e, da mesma forma, discordam do assunto deste poema. Chegou-se à conclusão que cabe a nós respeitar cada posição política, dando ao leitor a opção de estar ou não de acordo com o tema do poema, de o ler ou não, de se rever ou não com o que é escrito e transmitido.

Na segunda questão, os alunos chegaram à conclusão que estes elementos, pertencentes ao nosso corpo humano, são responsáveis por expressar as nossas opiniões e emoções, aquilo que sentimos verdadeiramente.

No que respeita à **voz**⁷, os alunos destacaram a dicotomia voz ativa, que, de todo, não se verifica no poema e que permite insurgir-se contra ou a favor do regime vigente, a partir de manifestações e protestos, com o intuito de mudar mentalidades e opiniões; e voz passiva, realçada pelo poeta: uma voz limitada, exígua, desacompanhada, só e sem importância, que obedece, sem alternativa, às ideias vigorantes.

O **coração** representa, para os alunos, aquilo que sentimos interiormente e a sua manifestação física, o reservatório das nossas emoções e sentimentos.

Os **dentes**, os quais, de acordo com os alunos, estão relacionados com o coração, evidenciam a impossibilidade de nos expressarmos livremente, sem qualquer ato de censura como represália dessa expressão. Se os dentes se encontram cerrados, não podemos “abrir a boca” para dizer aquilo que pensamos e sentimos, forçando-nos, assim, a seguir o “rebanho”.

Notei que a resposta à terceira e última questão já tinha sido discutida em questões anteriores, ou seja, esta troca de impressões permitiu-nos responder à questão 3 ainda antes de a introduzirmos. Deste modo, senti que esta atividade foi uma excelente oportunidade de ouvir os alunos, o que sentiram ao ler o poema e, a partir das suas intervenções, discutir ideias relevantes acerca de Portugal antes de 1974 até aos dias de hoje.

Complementarmente, foi introduzido o poema *Congresso internacional do medo* (1940), de Carlos Drummond de Andrade, poeta brasileiro que viveu e experienciou a segunda guerra mundial e as suas represálias. Depois de realizar a leitura expressiva do poema, discutimos as semelhanças e as diferenças entre os dois poemas. Os alunos ficaram espantados com os poemas, pois apresentam vocábulos bastante negativos, o que, de certa forma, representam os sentimentos negativos da maior parte da população portuguesa. Além disso, fez-se uma lista de palavras relacionadas com os poemas, tendo em conta os sentimentos demonstrados/despertados pelos estudantes. Os mesmos, de forma participativa e ordenada, foram ao quadro escrever algumas palavras que caracterizavam o que sentiram ao ler o poema. As palavras foram, alfabeticamente:

⁷ Os vocábulos a negrito “voz”, “coração” e “dentes” pertencem ao poema *Perfilados de Medo* (1962), de Alexandre O’Neill.

- angústia;
- ódio;
- sofrimento;
- censura;
- opressão;
- solidão;
- clausura;
- perseguição;
- tristeza.
- desespero;
- receio;
- incerteza;
- refúgio;

Além disso, perceberam que estes dois textos são indícios de que, se queremos mudar, a união tem de imperar.

Para finalizar esta aula, distinguiu-se o contributo das autoras Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa, as três Marias, com a sua obra conjunta, *Novas Cartas Portuguesas*. Assim, visualizou-se um curto vídeo do arquivo RTP Ensina, que conta com um testemunho de Maria Teresa Horta, que, por seu turno, reflete sobre esta aventura conjunta corajosa. Após a visualização do vídeo, percebi que os alunos não tinham ideia da existência destas autoras e das suas contribuições para a dignificação da vida e dos direitos das mulheres. Além disso, mostraram-se surpreendidos pela inovação e diversidade do livro:

- o facto de ter um autor conjunto, com géneros distintos no seu interior, incluindo cartas, poemas e ensaios;
- a exposição de variados temas, como a sexualidade e emancipação feminina, o sufoco exterior e interior das mulheres, e a ambição e luta pela liberdade de expressão, entre outros.

Um aluno interveio na discussão e afirmou que nunca tinha ouvido falar destas autoras e, desta forma, iria comprar o livro, a fim de o ler e colocar-se na pele das autoras. O que é facto é que, dias depois, o aluno mostrou o seu livro e ressaltou alguns excertos que leu e apreciou.

3.3.2. A união entre Texto e Gramática: a contribuição das modalizações para uma argumentação assertiva no texto de opinião.

Como referido anteriormente, verificou-se que os alunos de 11.º ano, numa das atividades iniciais, denotavam algumas dificuldades na identificação das modalizações. Para tentar colmatá-las, foi necessário fazer uma contextualização deste conteúdo gramatical.

Primeiramente, com recurso ao Dicionário *Priberam* nos seus *smartphones*, os alunos conheceram e recordaram a etimologia das palavras, ambas derivadas por sufixação, para uma melhor perceção das mesmas:

- epistemologia (radical grego «epistemo» + sufixo «logia»: estudo do conhecimento/ciência);
- deontologia (radical grego *déontos* + sufixo «logia»: estudo das regras e deveres éticos);
- apreciação (radical «apreciar» + sufixo «ção»: julgar algo positiva ou negativamente).

Depreendeu-se que os alunos, com esta tarefa de pesquisa, entenderam melhor as funções de cada modalização, embora ainda assinalasse dúvidas.

De seguida, foi projetada a informação sobre as modalizações da obra de Jean Paul Bronckart (1997/1999), no subcapítulo “A expressão das modalizações”, que se encontra no terceiro capítulo da obra, “O posicionamento enunciativo”, a fim de esclarecer as três modalizações em causa. Três alunos voluntariaram-se para ler, em voz alta, cada definição que o autor elaborou. Neste exercício de gramática, os alunos compreenderam a definição das modalizações e as suas qualidades no texto de opinião.

Após esta contextualização, os alunos, em trabalho de pares, recolheram, de dois artigos de opinião seleccionados pelo docente (cf. [anexo 10](#)), vocábulos ou expressões que manifestam modalizações epistémicas, deonticas e apreciativas, colocando-os numa tabela de análise (cf. [anexo 11 e 12](#)).

No final da tarefa, os alunos partilharam o que analisaram e, de facto, correu melhor do que se estava à espera. Comprovou-se, no primeiro texto, o qual foi criado por uma estudante universitária, uma maior variedade de expressões que denotam modalizações epistémicas:

- | | | |
|-----------------------|---------------------|----------------------|
| • “É verdade”; | • “Pessoalmente”; | • “Podemos começar”; |
| • “Claro que”; | • “é verídico”; | • “pode acontecer”; |
| • “é inquestionável”; | • “pode facilitar”; | • “podemos adorar”. |
| • “claro”; | • “possa ser”; | |

Da mesma forma, encontra-se a modalização apreciativa nas expressões:

- “fundamental”;
- “quão importante”;
- “benéfica sempre”;
- “extremamente importante”;
- “preocupante”;
- “cada vez mais apelativa”;
- “o mais importante”.

Ainda sobre este texto, os alunos notaram que, entre o primeiro e o segundo parágrafo, o produtor textual distingue uma asseveração de uma análise estatística que aproveita como alicerce ao seu ponto de vista, “61% dos portugueses não leram qualquer livro em 2020”.

No segundo texto, escrito pelo grupo editorial LEYA, os alunos recuperaram termos e expressões das três modalizações:

- “podem ser prejudiciais”, “pode ser” e “É normal”, que configuram uma modalização epistémica;
- várias que evidenciam uma modalização deontica, que incluem as formas verbais no imperativo, como forma de exortação, tais como “precisam”, “Procure”, “Reconheça” e “Valorize”;
- outras que aludem a uma modalização apreciativa, “erradamente!” e “é tão importante”.

O segundo texto, segundo os alunos, foi mais desafiante e interessante de analisar. Primeiramente, sentiram que é mais rico e diversificado no que concerne ao vocabulário e às funções de modalizações. Segundamente, para além da análise, acharam curioso e, até, original o facto de este texto ter discurso direto como forma de exemplificar o argumento defendido. Os alunos revelaram que nunca tinham lido um texto de opinião que pusesse em prática esta operação. Na verdade, a partir da utilização de expressões como “hoje gostei muito do teu empenho na natação, esforçaste-te muito mais do que ontem” ou “tu és muito melhor nadador do que o António”, o produtor tenta ajudar e alertar o leitor textual para enunciações que deve ou não proferir quando intenta elogiar alguém. Os alunos não tinham ideia, tão-pouco, de que a utilização do discurso direto como forma de exemplificação dos argumentos pode estar presente num texto de opinião.

3.3.3. A imprensa portuguesa como fomento para a descoberta e assimilação de marcas linguísticas relevantes

A leitura e análise de jornais, revistas e outras publicações periódicas, além de proporcionar uma visão aprofundada da cultura e sociedade portuguesas, também ajuda os leitores a enriquecer e a desenvolver competências discursivas essenciais para uma boa argumentação e persuasão. Como tal, esta atividade teve como objetivo, para além de absorver algumas marcas linguísticas importantes para a coerência e melhoria da argumentação, proporcionar aos alunos uma fundamental capacidade de autonomia, de pesquisa, de observação e de seleção, algo que considero insuficiente nos alunos, conforme a análise realizada em sala de aula, em ambas as turmas.

Nesta atividade, os alunos, organizados em pequenos grupos, de quatro ou cinco elementos, e utilizando os seus telemóveis e/ou computadores, selecionariam, individualmente, um artigo de opinião em circulação na sociedade, de modo a constituir um *corpus* de textos concretos. Os artigos podiam ser extraídos de jornais, revistas, editoras, e outros meios possíveis, fidedignos e orientados. Depois dessa recolha, o docente organizaria o *corpus* textual, composto por quatro ou cinco textos recolhidos pelos estudantes, que se distinguiam uns dos outros, quer seja em aspetos organizacionais, quer linguísticos. No entanto, esta experiência não correu como desejaria na turma de 11.º ano, a primeira lecionada. A recolha individual dos artigos de opinião levou a que os alunos tivessem dificuldades em encontrar os artigos que pretendiam e, conseqüentemente, perdeu-se bastante tempo da aula. Desta forma, deu-se a volta à situação e determinou-se que cada grupo elegeisse um artigo de opinião e colocasse num *Padlet*, o *corpus* textual:

https://padlet.com/pedromcp17/artigosdeopinioao_11.

Inicialmente, houve algum receio na escolha dos artigos, porque o objetivo era que cada artigo se diferenciasse um do outro. Todavia, os artigos de opinião selecionados por eles eram ricos no que respeita às marcas linguísticas pretendidas para o estudo. Foram compostos, então, no total, cinco grupos, os quais analisaram os cinco artigos de opinião retirados tanto de jornais como de grupos editoriais. De seguida, foi distribuída uma tabela de análise para cada aluno (cf. [anexos 13 e 14](#)), de forma a reunir, dos cinco textos, os vocábulos e expressões adequados a cada espaço.

O texto 1, escrito pelo psiquiatra Ricardo Gusmão, de acordo com os alunos, apresenta particularidades na sua organização que estimulam a leitura. O texto é constituído por dezanove parágrafos. Embora seja longo, exhibe um vocabulário

acessível aos estudantes, uma parte introdutória, distinguida pelo tipo de letra escolhido, e uma lista, em que são elencadas algumas perguntas frequentes. A terceira pessoa e o presente do indicativo e o imperativo são, respetivamente, a pessoa gramatical e os tempos verbais predominantes no texto. Os alunos identificaram:

- “Desta forma” e “Por isso” como conectores que asseguram partes do texto;
- “mas” e “Todavia”, como conectores que atestam contra-argumentos.

No que respeita às modalizações, foram reconhecidas as expressões:

- “Realmente”, “De facto”, “pode ser provocado” e “podemos pedir”, que denotam valores modais epistémicos;
- “nem devemos ter”, “Não recorramos”, “lembre-se”, “mantenha”, “tenha abertura”, “recorra” e “esteja atento” com valor modal deôntico, pois acentuam o cuidado e a preocupação que o especialista transfere ao leitor, por meio de alertas e, de forma complementar, de um apoio necessário para casos de risco;
- “estilos de vida saudáveis”, “excelente saúde”, “doença mental grave”, “uma das mais importantes” e “a resposta é complicada” com valor modal apreciativo.

O segundo texto do *Padlet* aborda um tema sensível a todos e, organizacionalmente, distingue-se dos demais, pois apresenta, somente, um único parágrafo, além de uma frase com valor deôntico, “A Igreja precisa de encerrar...”. Neste texto, não há qualquer evidência de primeira pessoa, apenas de terceira pessoa, além da escolha principal do presente do indicativo para referir factos atuais, de modo a sensibilizar o leitor. Quanto aos conectores e às modalizações, os alunos identificaram:

- o aditivo “assim como”, conector que introduz partes do texto;
- “mas”, um conector que atesta um contra-argumento;
- as expressões “É certo que” e “o mais provável” que declaram um valor modal epistémico;
- “precisa de” e “deve manter-se”, expressões com valor deôntico;
- “é importante” e “era fundamental que”, expressões com valor apreciativo.

O terceiro texto, escrito por Eduardo Sá, do grupo editorial *LeYa*, suscitou algum espanto aos alunos pela forma como está organizado. É apresentado com nove parágrafos, todos iniciados com a mesma expressão, que, por sinal, evidencia valores modais deônticos: “Um dia, vamos ter de...”. Durante a discussão dos resultados,

alguns alunos manifestaram esta surpresa e estranheza, realçando que o produtor tenciona, através desta repetição, incitar a reflexão do leitor sobre o tema. Impera o presente do indicativo e o imperativo, como também a terceira pessoa. A primeira pessoa do plural surge, na repetição, a partir do tempo verbal “vamos”. No que diz respeito aos conectores, os alunos identificaram poucos, uma vez que a quantidade é insuficiente. Assim, os alunos reconheceram:

- os aditivos “e” e “também” como introdutórios do plano de texto;
- “mas”, que admite um contra-argumento.

Pelo contrário, no que concerne às modalizações, este texto é rico. Os alunos extraíram as expressões:

- “claro”, “pode trazer” e “parece tardar”, as quais manifestam valores modais epistémicos;
- “não pode ser ignorado”, “deve ser”, “devamos pensar” e todas as que principiam cada parágrafo como asseguradoras de valores modais deônticos;
- “irreparável”, “inquietante” e “será melhor” com valor apreciativo.

O texto 4, cujo título é “A Música”, produzido pelo psicólogo Hélder Araújo Neto, é constituído por seis parágrafos, com introdução, desenvolvimento e conclusão, em que predomina o presente do indicativo, o imperativo e o futuro do indicativo, o segundo como forma de incentivo, na conclusão do texto: “oiça”; e o último com o intuito de informar o leitor das intenções do produtor: “Elencarei” e “descreverei”. Ademais, verifica-se, no texto, a terceira pessoa e a primeira pessoa do plural, transmitindo, esta última, a ideia de união e conexão com o público-leitor: “sabemos”, “crescemos” e “ouvimos”. Quanto aos conectores, os alunos identificaram:

- “Assim” e “Para concluir” como introdutórias de partes do texto;
- “porque” que assegura um argumento;
- “Embora” e “mas” que atestam contra-argumentos;
- “como” e “Por exemplo”, os quais introduzem exemplos;

Quanto às modalizações, destacaram-se as expressões:

- “Embora possa parecer”, “Não sabemos ao certo”, “pode ser definida” e “pode servir”, que configuram valores modais epistémicos;

- “extraordinária”, “melhor” e “episódios agradáveis”, as quais estabelecem valores modais apreciativos.

O quinto e último texto, apresentado com o título “Violência doméstica – o que falta fazer!” foi produzido por uma entidade política portuguesa e está organizado em dez parágrafos relativamente curtos e compreensíveis aos estudantes. Está escrito no presente do indicativo e utiliza a terceira pessoa, sobretudo para dar conta de informações e dados estatísticos pertinentes à compreensão do assunto tratado. Apenas utiliza uma forma verbal na primeira pessoa do plural, “Consideramos”. Os alunos apuraram apenas três conectores, dada a pouca variedade dos mesmos no texto:

- “em consequência” como indicador de um argumento;
- “mas”, que assegura um contra-argumento,
- “como”, que desencadeia um exemplo.

No que diz respeito às modalizações, apenas identificaram:

- “deverá apresentar” com valor modal deôntico;
- “crime violento”, “grave violação” e “caminhos claros” como expressões que apontam valores modais apreciativos.

Depois da análise completa aos cinco textos do *corpus*, percebeu-se que os alunos conseguiram reconhecer, com sucesso, algumas marcas organizacionais e linguísticas que podem ser associadas ao gênero texto de opinião, tais como:

- o uso do modo imperativo para aconselhar e alertar, de fonte segura, o leitor;
- a flexibilidade no número de parágrafos que estabelecem a introdução, o desenvolvimento e a conclusão do texto, descartando a ideia de que o mesmo tem de apresentar um número mínimo de parágrafos;
- a utilização de interrogações, que pretendem clarificar algumas dúvidas comuns ou fortalecer os argumentos do produtor textual.

Avalio positivamente o trabalho de análise da turma de 11.º ano, dada a atenção escrupulosa aos cinco textos e à participação ordenada no momento de discussão de resultados.

Na turma de 12.º ano, para evitar que esta peripécia voltasse a acontecer, resolveu-se manter a estratégia definida durante a minha lecionação na turma precedente. Ao contrário do que sucedeu na turma de 11.º ano, os alunos formaram quatro grupos,

levando a que analisassem apenas quatro artigos. Esta situação deveu-se ao número significativo de ausências na aula, o que levou a ter uma maior cautela nos artigos que os próprios selecionavam. Os artigos foram colocados noutra *Padlet*, que constitui o *corpus* textual desta turma: https://padlet.com/pedromcp17/artigosdeopiniao_12, e foi distribuída a mesma tabela de análise (cf. [anexo 13 e 14](#)).

O texto 1, cujo título é “Inteligência Artificial: Segurança e Ética”, foi mais fácil de analisar por parte dos alunos. Verificaram que o mesmo é composto por oito parágrafos, divididos em introdução, desenvolvimento e conclusão. O texto está escrito, maioritariamente, na terceira pessoa, embora se verifique, somente no último parágrafo, a existência da primeira pessoa; e a escolha do presente do indicativo como tempo verbal predominante. No que concerne aos conectores e às modalizações, os alunos salientaram que:

- os conectores “Primeiramente” e “Assim” introduzem partes do texto;
- “De facto” e “então” são conectores introdutórios de argumentos;
- “Todavia”, “Contudo”, “mas” e “apesar de” constituem conectores que asseguram contra-argumentos;
- os conectores “por exemplo” e “tal como” certificam a utilização de exemplos;
- “de facto”, “talvez”, “Na verdade” e “penso que” são expressões com valor epistémico;
- as expressões “é necessário”, “podem beneficiar”, “Permite-se” e “não deve desviar” atestam modalizações deônticas.

O segundo texto foi redigido pela instituição financeira Banco Montepio e apresenta-se com o título “Bullying na escola: como identificar, prevenir e combater”. No que respeita ao plano de texto, os alunos notaram que o texto está organizado em nove parágrafos, divididos em quatro tópicos que servem para informar e esclarecer algumas dúvidas que os leitores possam ter sobre o assunto apresentado. Além disso, o texto apresenta uma lista de comportamentos a ter em conta para identificar e reconhecer casos problemáticos de *bullying*. Este texto, ao contrário do que acontece no anterior, está escrito apenas na terceira pessoa, sem qualquer evidência de primeira pessoa, e utiliza o presente e futuro do indicativo e conjuntivo. Apresenta apenas uma forma de imperativo, “Saiba”. No que toca aos conectores, os alunos apresentaram:

- “Por isso”, “Além de” e “Assim”, os quais introduzem argumentos;
- “mas”, que insere um contra-argumento;

- “entre os quais” e “como”, que asseguram exemplos;

No que respeita às expressões que denotam modalizações, foram apresentadas:

- “pode gerar” e “possam contribuir” com valor epistémico;
- “deve estar atento”, “devem fazer parte”, “deve ter especial atenção”, “deve-se” e “deve partir” com valor deôntico;
- “é essencial” com valor apreciativo.

O texto 3 escolhido foi, coincidentemente, um artigo de opinião do grupo editorial Leya, que utilizei para a turma de 11.º ano trabalhar as modalizações (ponto 3.3.2.). O texto “A importância do elogio” organiza-se, segundo os alunos, por onze parágrafos, alguns deles abarcados por dois tópicos, “Dois tipos de elogios” e “Razões para elogiar o esforço”, que têm o intuito de explicitar e clarificar a utilidade do elogio no nosso dia-a-dia. Além disso, os tempos verbais presente e imperativo predominam no texto, este último como forma de conselho ao leitor. Assim, encontramos a terceira pessoa do singular (você), a partir do uso de formas verbais no modo imperativo. No que diz respeito aos conectores e às modalizações, os alunos identificaram:

- “igualmente” e “por outro lado” como conectores delimitadores de partes do texto;
- o conector “desde que”, que introduz um argumento;
- “mas” e “todavia”, conectores que asseguram contra-argumentos;
- os conectores “como” e “por exemplo”, os quais confirmam exemplos;
- “podem ser prejudiciais”, e “É normal”, expressões com valor epistémico;
- “precisam” “Reconheça”, e “Valorize” como expressões com valor deôntico;
- as expressões “erradamente!” “é tão importante” com valor apreciativo.

Os alunos demonstraram alguma surpresa pela utilização do ponto de exclamação na expressão “erradamente!”, de forma a cativar o leitor para a sua posição no texto. Este sinal gráfico de pontuação no texto de opinião pode ajudar a conquistar a persuasão do leitor devido à expressividade do mesmo.

O quarto e último artigo de opinião foi selecionado do jornal digital *Público* e apresenta-se com o título “Avaliações: alunos, docentes e escolas”. Os alunos anotaram que este texto é constituído por vinte e quatro parágrafos, em que alguns deles ocupam apenas uma linha, está escrito em terceira pessoa e prepondera o presente do indicativo. Relativamente aos conectores, os alunos reconheceram:

- “Primeiramente”, “Por sua vez”, “Finalmente” e “Para além de” como introdutórios de partes do texto;
- “Por conseguinte” de um argumento;
- “mas”, “Contudo”, “No entanto” e “Todavia” de contra-argumentos;
- “tal como” de exemplo;

No que respeita às modalizações, foram destacadas as expressões:

- “pode concluir-se” e “podendo ser”, que denotam valor epistémico;
- “deve ter” com valor deôntico;
- “fundamental” com valor apreciativo.

Observei que alguns alunos não conseguiram terminar a análise minuciosa deste texto, devido não só ao tamanho do mesmo, mas também à escassez de tempo da aula. Apenas um grupo conseguiu terminar a análise dos quatro artigos na íntegra.

Num balanço geral desta atividade, a turma de 12.º ano, embora tivesse tido menos tempo para analisar os textos que compõem o *corpus* e mostrasse alguma distração, conseguiu identificar várias expressões e vocábulos que enriquecem e fortalecem os textos de opinião, muitos deles nunca utilizados em textos produzidos pelos alunos anteriormente. O reconhecimento de estruturas linguísticas essenciais para vincar o nosso ponto de vista, como o uso do imperativo como forma de conselho, a percepção da presença da terceira pessoa, em detrimento da constância da primeira pessoa, entre outros aspetos, fez-me, também, avaliar positivamente esta atividade nesta turma.

3.3.4. Cultivar pensamentos no jardim da eternidade: os produtos finais escritos

Depois da análise dos artigos de opinião selecionados pelos próprios discentes, os mesmos produziram, individualmente e com a tabela preenchida como suporte, um texto de opinião. Depois de produzidos, foram corrigidos pelo docente e, a partir desta correção, os alunos reescreveram os seus textos, colocando-os num *Padlet*, que constitui um jornal/mural digital dos produtos finais. Não houve tempo para um processo de melhoramento ou reformulação. Neste ponto do relatório, serão analisados dois textos de opinião de cada turma, a fim de perceber a eficácia do estudo. Os outros textos estarão disponíveis nos dois *Padlets*, um para cada turma.

A disciplina de Português, na turma de 11.º ano, fez parte do Domínio de Articulação Curricular (doravante DAC), que envolve práticas e estratégias pedagógicas que visam a

integração e a articulação interdisciplinares acerca de um tema/assunto definido em Conselho de Turma (CT). Foi decidido que o DAC da turma pretendeu consciencializar os alunos sobre os efeitos das atividades humanas no ambiente e desenvolver, nos mesmos, o espírito crítico e competências técnicas e científicas. Para além de Português, também contribuíram as disciplinas Biologia e Geologia, Educação Física, Geografia A e Inglês. Deste modo, os textos de opinião produzidos tiveram em conta a observação e a análise realizada pelos mesmos nas atividades das disciplinas de Educação Física e Biologia e Geologia: atividade náutica (canoagem) no rio Sado e caminhada de exploração na Serra da Arrábida, respetivamente, considerando a influência do homem nos habitats naturais locais. A compilação dos produtos finais desta turma, realizados na aula de Português, estão disponíveis neste *link*:

https://padlet.com/polidopedro01/11_Coletanea_textosdeopiniao.

O primeiro texto produzido por um aluno tem o título “A pegada” (cf. [anexo 15](#)). Apresenta quatro parágrafos definidos com introdução, desenvolvimento e conclusão e privilegia o presente do indicativo e a primeira pessoa do plural, a fim de incluir o leitor para a sensibilização do impacto humano no ecossistema. Quanto aos conectores, extraíram-se, do texto:

- os aditivos “tanto...como”, “também”, “Além disso” e “Assim como”, além de “Para finalizar”, conector que determina a conclusão textual;
- “pois” e “por isso”, que estabelecem argumentos;
- “embora” e “mas”, que colocam contra-argumentos;
- “como”, conector que realça um exemplo.

No que respeita às modalizações:

- o advérbio de afirmação “Sim” e as expressões “podemos mencionar”, “É certo que”, “Considero” e “Claramente” atestam valores modais epistémicos;
- as formas verbais no modo imperativo, “seja consciente” e “informe-se”, certificam valores modais deônticos;
- as expressões “forma positiva como negativa”, “É importante” e “é fundamental” autenticam valores modais apreciativos.

Após esta breve análise, percebe-se a riqueza deste texto. Confrontando este texto com o produzido na atividade de diagnóstico (cf. [anexo 4](#)), este aluno aperfeiçoou a sua

escrita e, sobretudo, compreendeu a importância da utilização de outros conectores e construções linguísticas, o que resultou numa convincente argumentação.

O segundo texto, cujo título é “A poluição” (cf. [anexo 16](#)), está organizado em sete parágrafos, nos quais sobressai o uso do presente e do pretérito perfeito do indicativo, além da utilização da primeira pessoa. No que concerne aos conectores, o aluno utilizou:

- “Já como”, “assim”, o aditivo “também” e a conjunção coordenada copulativa “e”, que participam na estruturação das partes do texto;
- “até porque” e “porque”, que denunciam argumentos;
- “mas”, que assinala um contra-argumento.

Quanto às modalizações, foram identificados(as):

- “sabemos que”, “Até ao conhecimento que tenho”, “Realmente” e a forma verbal no condicional “Poderíamos prevenir”, expressões com valor modal epistémico;
- As expressões “É o nosso dever”, “Deveríamos ter mais cuidado” e “temos de revitalizar” com valor deôntico;
- adjetivos impactantes nas expressões “pegada significativa”, “atos positivos”, “aspetos negativos”, “é muito difícil”, “acabei por ficar surpreendida”, “está muito fraca” e “Isso é mau”, os quais apresentam um valor apreciativo.

Além das marcas textuais analisadas, o aluno emprega interrogações que, sem dúvida, constituem um verdadeiro estímulo à reflexão, a qual possibilita o leitor a encarar diferentes perspetivas e ações e a formar a sua própria opinião sobre o tema: “por que razão não agimos?” e “o que podemos fazer para parar esses gases que afetam muito o nosso mundo?”.

Numa avaliação global, a turma de 11.º ano produziu textos muito ricos e pertinentes. Realmente, a partir dos textos que escreveram, é notório que a mesma manifestou espírito crítico, agiu cívica e empenhadamente nas atividades em que participou, e demonstrou uma notável consciência dos perigos que a ação do ser humano provoca no ecossistema. Além disso, embora tenha constatado que alguns alunos utilizaram os conectores conclusivos “Concluindo” e “Assim” (o que, de certa forma, se verifica uma limitação, nesta parte textual), admito uma enorme evolução na escrita do texto de opinião nos seus domínios estruturais e linguísticos. O reconhecimento, por parte dos discentes, da essencialidade dos valores modais, da diversificação de conectores e de

outras implicações do produtor textual é notório, o que os torna autores conscientes e persuasivos, que produzem textos que não só comunicam, mas também envolvem e influenciam os leitores de forma significativa.

A turma de 12.º ano aproveitou os temas abordados e investigados na atividade “Argumentário”, do Blogue de escrita da Escola, referida anteriormente, para a produção deste texto de opinião:

- Liberdade de expressão: até que ponto?
- O que vale mais: ver ou filmar?
- Pena de morte: sim ou não?
- Tatuagens e experiências em animais.

As ferramentas adquiridas nesta atividade do Blogue foram uma ajuda preciosa para a atividade do PD. Tal como mencionado precedentemente, os textos da turma foram compilados/reunidos no seguinte *Padlet*:

https://padlet.com/polidopedro01/12_Coletanea_textosdeopiniao.

O primeiro texto desta turma (cf. [anexo 17](#)), que tem como título o tema escolhido “O que vale mais: ver ou filmar?”, apresenta oito parágrafos e posiciona-se, maioritariamente, na terceira pessoa, ademais de utilizar o presente do indicativo e o imperativo, este no último parágrafo com o objetivo de influenciar e motivar o leitor a aproveitar o melhor que temos neste mundo, a vida. Ao nível dos conectores, o aluno empregou:

- “Por outro lado” e o aditivo “tanto...como”, os quais participam na organização de partes do texto;
- “mas”, que introduz um contra-argumento.

No âmbito das modalizações, evidencia(m) -se:

- as expressões “vê-se cada vez mais” e “acredito que” com valor epistémico;
- as formas verbais no imperativo “deva viver”, “vivam”, “aproveitem” e “não deixem” com valor deontico;
- a expressão “algo muito fácil” com valor apreciativo.

O segundo texto da turma de 12.º ano (cf. [anexo 18](#)) que é objeto de análise não tem um título e apresenta-se com quatro parágrafos. Tal como em textos anteriores, o aluno optou pelo uso da primeira e terceira pessoas, além de preponderar o presente do

indicativo. Apenas utiliza o pretérito perfeito do indicativo para exemplificar uma ação passada, de forma a sustentar o seu ponto de vista. Quanto aos conectores, identificam-se:

- “Primeiramente”, que introduz uma parte do texto;
- “pois” e “Já quando”, que suportam argumentos;
- “porém”, “Contudo” e “no entanto”, que admitem contra-argumentos;
- “por exemplo”, que indica um exemplo.

No que respeita às modalizações, foram empregadas as expressões:

- “Realmente” e “De facto” com valor epistémico;
- “eu não devo”, “deve priorizar” e “deve guardar para si” com valor deôntico;
- “direito fundamental”, “é necessária”, “inferior socialmente”, “ações perigosas”, “algo ofensivo” e “opiniões infelizes” com valor apreciativo.

Considere interessante a utilização do discurso direto, entre aspas, como forma de exemplificação de um discurso comum no nosso quotidiano, o qual o produtor argumenta contra: “Liberdade de expressão existe, não é? Então digo o que eu quiser!”. Além disso, é importante dar relevo à exclamação colocada entre parênteses, “Hipócritas!”, com a intenção de mostrar, em forma de desabafo, a incoerência do público em manifestar a sua opinião positiva e/ou negativa.

Além disso, este texto é curioso, uma vez que não apresenta título. Como se sabe, o título é a “porta de entrada” na estrutura do texto, seja qual for o género colocado em cima da mesa. Tal como o *slogan* no texto publicitário (género textual que surge nas AE no 7.º ano de escolaridade, no domínio da leitura), o título é a designação que mais chama a atenção do leitor antes de o mesmo se debruçar no restante texto, pois antecipa o tema abordado e é responsável por estimular a curiosidade. Um texto sem título é desaconselhado, dado que pode dificultar a organização e a compreensão do mesmo por parte do destinatário. Mas um texto de opinião sem título tem pontos positivos? De facto, a ausência de título pode ser premeditada com o intuito de romper com as convenções definidas para o género textual, contribuindo para um efeito de surpresa no leitor, com foco no conteúdo. Talvez tenha sido este o objetivo deste aluno ao produzir um texto sem título.

Numa visão geral, deteta-se, tal como se verificou na turma anterior, algumas repetições de conectores ao longo dos textos, alguns deles ainda a empregar o famoso

«em suma», na conclusão, que limita e padroniza o género textual. Francamente, esta turma demonstrou uma certa dificuldade na identificação e no uso de conectores variados, pelo que necessitava de uma aula destinada a este conteúdo, essencial a todos os domínios da disciplina de Português. Contudo, dada a impossibilidade referida previamente, esta aula de tentar colmatar as dificuldades expostas não foi realizada. Ainda assim, saliento a utilização de estratégias que acrescentam autenticidade e impacto ao texto, como o discurso direto e o modo imperativo, incitando a participação do leitor no tema através da reflexão e/ou da ação.

3.3.5. Audiolivro: os registos orais dos alunos como janela para a expressão natural e genuína.

A oralidade permite que as ideias fluam de maneira natural. Diferentemente da escrita, a espontaneidade que encontramos nos registos orais dos alunos reduz a intervenção de qualquer edição e correção, resultando, assim, numa expressão mais verdadeira do que os alunos deveras pensam e/ou sentem. Deste modo, com esta atividade, pretendeu-se comprovar que o pacto entre a naturalidade, o imediatismo e a entoação fazem com que a oralidade detenha, da maneira mais autêntica e fiel possíveis, a personalidade e o pensamento dos discentes no exato momento em que comunicam, perante os colegas de turma.

Após corrigidos e entregues os textos, a última atividade do PD consistiu em elaborar um audiolivro, em que se gravou, de forma voluntária, a voz de alguns alunos da turma de 11.º ano a ler expressivamente os seus textos em sala de aula. De referir que alguns alunos tiveram os seus registos orais autorizados pelos Encarregados de Educação, pelo que puderam participar na atividade. Posteriormente, organizou-se o audiolivro, como um diário de turma, com a compilação dos textos, com a finalidade de partilhar com a comunidade escolar. Considerei indispensável perceber a receptividade e a disposição desta atividade por parte dos alunos, mas, num clima de confiança e gratificação, conseguiu-se realizá-la com sucesso. O audiolivro, o qual é partilhado numa pasta *Drive*, reúne, sem dúvida, uma voz comum, permitindo que os estudantes se tenham sentido confiantes, sem qualquer barreira na partilha dos textos:

<https://drive.google.com/drive/folders/15iy4cSRBcsZyNJlfASlIjcgieEVeG-J?usp=sharing> (sugere-se que copie e cole o *link* no seu *software*).

As duas coletâneas de textos de opinião dos alunos das turmas, assim como o audiolivro elaborado por alguns alunos do 11.º ano foram enviados, via *e-mail*, a toda a

comunidade docente e direção escolar. Como se sabe, os registos escritos e orais dos alunos, que poderão, hoje, ser a espuma dos dias, futuramente, serão o eternizar da memória que se perpetuará no tempo. Recebi um retorno bastante positivo do trabalho que elaborei e das produções dos alunos por parte de alguns colegas, o que me deixou orgulhoso do trabalho realizado.

Além disso, as produções finais das duas turmas foram, igualmente, partilhadas no Blogue de Escrita da escola, que promove uma maior integração da comunidade escolar, em que a criatividade, a expressão pura de pensamentos e a afinidade com outros amantes da leitura e da escrita, atingem o seu auge. A docente responsável pelo blogue organizou, no auditório da escola, uma sessão solene no âmbito da comemoração do centenário de Sebastião da Gama e de sua esposa, Joana Luísa, efeméride que tem inspirado a Escola e o seu Agrupamento, e foi nesta conferência que foi divulgada a “Nova Coletânea”, que, de acordo com a dirigente, “incide principalmente sobre textos de cunho argumentativo produzidos a partir de tarefas de sala de aula e reunidos em torno de temas da atualidade ou de situações ficcionais que suscitaram bons momentos de reflexão e escrita.”. Dado que a turma de 12.º ano não conseguiu realizar o audiolivro, foi convidada, para além de outras turmas do mesmo ano, a participar nesta sessão, em que foram lidos por alguns alunos, igualmente de forma expressiva, os textos de opinião produzidos na aula.

Considerações finais

A escrita deve ser considerada um motor de liberdade; um veículo que transporta e difunde aquilo que sentimos, pensamos e agimos de forma verdadeira. É nela que imaginamos e criamos a nossa personalidade. A escrita pode (e deve) mudar o mundo.

Este estudo pretendeu desconstruir a concepção que os alunos tinham sobre o gênero textual texto de opinião. Por convenção, ensina-se uma representação que se tem do gênero texto de opinião com uma estrutura predefinida e sem espaço para potencializá-la, o uso da primeira pessoa como a (principal) forma de manifestação do produtor textual, e de expressões/organizadores textuais que esclareçam a marcação de ponto de vista, como, por exemplo, “na minha opinião”, “a meu ver” e “em suma”. Adicionalmente, o valor modal, de acordo com Bronckart (1997/1999), nos textos de opinião, foi o mecanismo enunciativo focalizado neste estudo. Este conteúdo gramatical mereceu o seu destaque, uma vez que dá vida e munições à nossa posição e argumentação.

Assim, de forma a contrapor o ensino habitual do texto de opinião, o meu trabalho, sustentado no ISD, partiu da observação de práticas efetivas de comunicação que circulam em sociedade (e não da representação que se têm dessas) para ensinar este gênero textual enquanto modelo de produção e interpretação textual (Jorge & Coutinho, 2017).

A descoberta e análise de textos de opinião que estão publicados nos meios de comunicação digitais permitiu um novo olhar por parte dos alunos para este gênero textual. A consciência de que o texto de opinião:

- não deve apresentar um número circunscrito de parágrafos, os quais assinalam a introdução, o desenvolvimento e a conclusão do texto;
- pode manifestar a terceira pessoa para não só informar o leitor, como também vigorar a nossa posição perante um determinado tema, descartando a ideia do uso exclusivo da primeira pessoa;
- utiliza o modo imperativo de forma a mostrar segurança na posição adotada, e alertar e direcionar o leitor do texto para estabelecidas ações e conclusões;
- pode aplicar o discurso direto para demonstrar exemplos da sua perspetiva do tema, conferindo autenticidade e impacto à argumentação;
- admite o uso de interrogações e exclamações para provocar a reflexão do leitor, tornando o texto expressivo, envolvente e convincente;

- deve diversificar os conectores/marcadores discursivos, melhorando a qualidade do texto e a construção/ordenação das ideias a difundir;
- necessita de utilizar vocábulos ou expressões que denotam os valores modais trabalhados, epistémicos, deônticos e apreciativos, com o propósito de fortificar o ponto de vista do produtor textual e refletir a assertividade e credibilidade imprescindíveis para a persuasão do leitor;

facultou aos alunos a certeza de que este género textual não deve ser produzido de uma só forma, com uma estrutura rígida e imutável e com os mesmos recursos linguísticos. Tal como a nossa alimentação, de acordo com a roda dos alimentos, deve ser rica e variada, também na escrita devem ser utilizadas outras estruturas e mecanismos linguísticos, que, em conjunto, enriquecem e expandem a visão e a representação que se tem do texto de opinião.

Embora tenha verificado, nos produtos finais, que alguns conectores se repetem, como é o caso de “concluindo” ou “assim”, para definir a conclusão do texto, de um modo geral, os alunos conseguiram produzir textos muito interessantes e variados no que diz respeito aos objetivos centrais. Portanto, foram atingidos, com êxito e responsabilidade, os desígnios deste estudo.

Este problema verificado em sala de aula tem ganhado contornos sérios, pois é notória uma fraca capacidade de argumentação e pensamento crítico por parte dos alunos, tanto na escrita como na oralidade. Ao longo dos meus anos de escolaridade e os do meu irmão, tenho manifestado alguma preocupação em relação à maneira como escrevem um texto de opinião. É verdade que, enquanto aluno do ensino básico, também tinha esta forma de escrever, em que quanto mais facilitado e menos rigoroso o meu texto/trabalho era, melhor para mim. Constatei (e constato), então, que a falta de preocupação em escrever um texto de opinião e a indolência em pesquisar e descobrir mais acerca deste tema é gritante, hoje em dia.

Devido a esta persistência ininterrupta na mesma estrutura representativa deste género textual, no domínio da escrita, decidi implementar um PD que mudasse completamente este pensamento. O facto de a concretização deste estudo coincidir com a comemoração dos cinquenta anos do 25 de abril de 1974, fez-me refletir e planear as aulas, de modo a incluir este momento marcante do nosso país, o qual aboliu uma ditadura que incitou testemunhos de medo e perseguição. A elaboração do audiolivro também foi uma das atividades que mais gostei de realizar com os alunos. Apesar da participação de apenas uma das turmas, a atividade correu muito bem, com o devido

comprometimento de alguns intervenientes. Sublinho também as palavras de apoio e de felicitação de alguns colegas da escola em que realizei a PES sobre os produtos finais dos alunos. As mesmas fizeram orgulhar-me de todo o caminho percorrido ao longo deste ano letivo.

Certamente que também não foi tudo um mar de rosas. Realmente, esperava uma maior adesão ao audiolivro, visto que dez alunos participaram. Porém, dada a não autorização de alguns EE e a insensibilidade de outros para a importância da realização desta tarefa, não foi possível reunir mais áudios dos produtos finais. Mas o que importa é a qualidade e não a quantidade!

O facto de não ter tido a possibilidade de lecionar o meu PD completo na turma de 12.º ano, fez-me repensar no mesmo, de maneira a conseguir seleccionar as atividades cruciais para a execução do trabalho. Claro que não correu como pretendido, pois não pude acentuar termos de comparabilidade entre as duas turmas envolvidas das atividades que foram colocadas de parte nesta turma, mas arranjaram-se formas de articulação com as realizadas. Além disso, se tivesse tido a oportunidade de continuar a leção nessa turma, delineava algumas aulas dirigidas aos conteúdos que suscitaram dúvidas aos alunos, durante as atividades. Não obstante, creio que todos os obstáculos que fui encontrando no caminho que percorri nada mais foram do que aprendizagens, lições com as quais me fortaleci e cresci, preparando-me para o futuro que se avizinha.

O empenho das turmas foi outro ponto de destaque na minha leção. Ainda que tenha observado alguma apatia e descaso para com as tarefas na turma de 12.º ano, é de destacar o incansável trabalho de compromisso que as duas turmas fizeram, pois, sem eles, nada disto seria concretizável.

Lecionar pela primeira vez é, indiscutivelmente, uma jornada enriquecedora e desafiadora, que complementa as teorias e metodologias de ensino adquiridas e estudadas ao longo destes dois anos de mestrado. Além disso, tornamo-nos ativos na comunidade educativa, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento da instituição e partilhando, de forma mútua, conhecimentos, ideias e experiências de ensino.

Como este relatório é o espelho da minha leção, sou obrigado a confessar que cresci imenso enquanto profissional e ser humano. Dado que nunca tinha lecionado anteriormente, este foi o primeiro contacto com a sala de aula e com os alunos como docente. Os nervos e a ansiedade corriam-me pelas pernas (as mesmas tremiam muito, sobretudo quando escrevia no quadro), mas, no momento fulcral, o discurso fluiu

naturalmente. Transpus o que havia planificado para a “vida real” de forma organizada, esclareci as dúvidas e questões que surgiram durante a execução das tarefas, promovi e regulei a participação dos alunos, e mantive um ambiente leve dentro da sala de aula, espaço onde a empatia e o respeito devem, sempre, prevalecer.

Também evolui muito enquanto ser humano. Considero-me uma pessoa bastante tímida e introvertida, contudo, muito mudou a partir do momento em que lecionei pela primeira vez. Um rapaz que, se pudesse, não falava com ninguém, abriu-se devido a este contacto e comunicação frequentes com jovens com bom íntimo e com um olhar esperançoso para o futuro. Hoje, sou um professor mais sociável, que ouve e ajuda os outros a chegar mais longe, além de ter vontade de aprender e investigar cada vez mais.

A educação vive dias pouco felizes, mas estaremos cá para a fazer reerguer, um pouco todos os dias. Porque, se há profissão neste mundo que mais me orgulhe, é a de ser professor.

Referências bibliográficas

- Adam, J.-M. (2008). Formas e escopo dos conectores. In L. Passegi & J. Neto (Eds). *A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama. (2023). Manual de acolhimento 2023-2024. <https://siteagrupamento.aesg.pt/wp-content/uploads/2023/09/Manual-de-Acolhimento-2023-1.pdf>
- Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama. (2023). Projeto Educativo 2023-2026. https://siteagrupamento.aesg.pt/wp-content/uploads/2023/09/PEA_AESGAMA_22-26-julho-202310646.pdf
- Amalia, E. (2018). Collaborative Learning: The Concepts and Practices in the Classroom. *Institut Pesantren Kiyai Haji Abdul Chalim (IKHAC)*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/xn67t>
- Barbeiro, L. (2003). Escrita: Construir a aprendizagem. Universidade do Minho.
- Bernárdez, E. (1995). Teoría y epistemología del texto. Madrid: Cátedra.
- Bronckart, J.-P. (2003). Os mecanismos enunciativos. In A. Machado (Ed.), *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo* (1ª edição, pp. 259-271). EDUC – Editora da PUC-SP.
- Cazatti, V. (2022). A importância da orientação vocacional no ensino médio: o papel da escola e da família na escolha dos alunos. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências*, 11(02), 136-148. <https://doi.org/10.22481/rbba.v11i02.10932>
- Constituição da República Portuguesa, de acordo com a VII Revisão Constitucional, 2005, artigo 37. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Coutinho, A., & Jorge, N. (2019). Texto de opinião. In A. Coutinho & N. Jorge (Cords.), *Ensinar géneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 17-20). NOVA FCSH-CLUNL. [Ensinar géneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais — Universidade NOVA de Lisboa \(unl.pt\)](https://www.unl.pt/ensinar-generos-de-texto)

Coutinho, M.A. (2021). Interacionismo Sociodiscursivo, Linguística Integral e Tradições Discursivas: convergências e divergências. *Eutomia: Revista de Literatura e Linguística*. <http://hdl.handle.net/10362/128663>

DGE. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

DGE. (2018). Aprendizagens Essenciais. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf.

Dolz, J. (2016). As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*, 32(1).

<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>

Fernandes, D. (2021). Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Formativa.pdf

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental enquiry, *American Psychologist*, 34, 906-911.

Fuchs, B. (2014). The Writing is on the Wall: Using Padlet for Whole-Class Engagement. *LOEX Quarterly*, 240(4), 7.

http://uknowledge.uky.edu/libraries_facpub/240

Gonçalves, M. (2017). Texto e género: modalidade ou modalização?. *Revista Da Associação Portuguesa De Linguística*, (3), 99–117. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln3ano2017a7>

Gonçalves, M., & Carrilho, J. (2020). Comentando comentários: questões de texto, género e corpus. *Revista Da Associação Portuguesa De Linguística*, (7), 191–208. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln7ano2020a12>

Gonçalves, M., & Jorge, N. (2019). Plano de texto e ensino da leitura. FCSH: CLUNL - Capítulo de livros nacionais. <http://hdl.handle.net/10362/92698>

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>

Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Jong, B., & Kim Hua, T. (2021). Using padlet as a technological tool for assessment of students' writing skills in online classroom settings. *International Journal of Education and Practice*, 9(2), 411–423. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.92.411.423>

Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In Atas do 13.º ENAPP (pp. 59-70). APP.

Jorge, N., Marques, J., & Bastos, S. (2022). Funcionamento e potencialidades do percurso didático enquanto dispositivo de ensino da leitura e da escrita: funcionamento e potencialidades do percurso didático enquanto dispositivo de ensino da leitura e da escrita: o género entrevista no 3.º ano de escolaridade. *Revista de letras, [s. L.]*, v. 2, n. 41.

Jorge, N., & Coutinho, M. A. (2017). Percursos (linguísticos) para análise (literária). *Palavras. Revista da Associação de Professores de Português*, (50/51), 77-87.

Keerthika, S. (2018). Literature and Society: How Literature Reflects Society. *International Journal of Science, Engineering and Management (IJSEM)*, 3(4), 471–472.

Ladson-Billings, G. (1995). But that's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory into Practice* 34 (3): 159–165.

Lopes, A. (2024). Nota do encenador. The Board. https://theboard.pt/wp-content/uploads/2023/11/DOSSIER_-FREI-LUIS-DE-SOUSA-de-Almeida-Garrett-1.pdf

McLaren, P. (1989). *Life in schools*. White Plains, NY: Longman.

Meireles, C. (2022). O texto de opinião na aula de Português: facilitar o processo de produção. (Relatório de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
<https://hdl.handle.net/10216/147028>

Menezes, N. (2012). *Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
<https://repositorio.upt.pt/server/api/core/bitstreams/6b4e961d-0fab-437b-8064-802e21aad4e3/content>

Miranda, F. (2023). Textos e gêneros textuais como objetos (de ensino) complexos: uma reflexão sobre o lugar da dimensão histórica nas intervenções didáticas. In Graça, L., Gonçalves, M., Bueno, L., & Lousada, E. (2023). *Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz*. São Paulo: Pontes Editores. ISBN 978-65-5637-868-8; e-ISBN 978-65-5637-895-4.
<https://doi.org/10.29327/5328493>

Moreira, M. (1996). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro.
<http://hdl.handle.net/10773/38543>

Mugny, G., Levy, M., & Doise, W. (1981). Conflito sócio-cognitivo e desenvolvimento cognitivo. *Instituto Superior de Psicologia Aplicada*. *Análise Psicológica*, 2 (1), 7-23.
<http://hdl.handle.net/10400.12/2024>

Neves, R., & Damiani, M. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, 1(abril), 1–10. <http://bdtccs.furg.br:8080/handle/1/3453>

Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Novo Programa de Português*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>

OECD. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. OECD Publishing. Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>

- O'Neill, A. (1962). *Poemas com Endereço*. Lisboa. «Círculo de Poesia», Livraria Moraes Editora.
- Palma, T. (2019). Comentário. In A. Coutinho & N. Jorge (Cords.), *Ensinar géneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 92-99). NOVA FCSH-CLUNL. [Ensinar géneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais — Universidade NOVA de Lisboa \(unl.pt\)](https://unl.pt/ensinar-generos-de-texto-conteudos-estrategias-e-materiais)
- Palma, T. (2022). A leitura e a escrita como passaporte para a viagem real e imaginária na disciplina de Português. (Relatório de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/157539>
- Patrick, K., Onuoha, O., & ChineloNwankwo, G. (2022). Literature as a Mirror of History and Society: A Case Study of OkeyNdibe's Arrows of Rain. *ATRAS-Journal/* volume:02/Nº02. [https://www.academia.edu/83478936/Literature as a Mirror of History and Society A Case Study of OkeyNdibesArrows of Rain](https://www.academia.edu/83478936/Literature_as_a_Mirror_of_History_and_Society_A_Case_Study_of_OkeyNdibesArrows_of_Rain)
- Pessoa, F. (2014). *Livro do Desassossego*. (1ª edição). Assírio & Alvim.
- Rashid, A. A., Yunus, M. M., & Wahi, W. (2019). Using Padlet for Collaborative Writing among ESL Learners. *Creative Education*, 10(03), 610–620. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.103044>
- Ribeiro, L. A., Souza, C. M. de, & Kubo, A. T. V. (2018). Projeto de engenharia didática: a avaliação de práticas de linguagem em foco. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 57(1), 411–441. <https://doi.org/10.1590/010318138648109241871>
- Rodriguez, E. (2018). Google Forms in Library Instruction: Creating an Active Learning Space and Communicating with Students. *Innovative Pedagogy*, 1(7), 69–82. https://digitalcommons.humboldt.edu/sotl_ip/vol1/iss1/7/
- Saleem, A., Kausar, H., & Deebe, F. (2021). Social Constructivism: A New Paradigm in Teaching and Learning Environment. *PERENNIAL JOURNAL OF HISTORY*, 2(2), 403-421. <https://doi.org/10.52700/pjh.v2i2.86>
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (2023). Algumas evocações do percurso didático de Joaquim Dolz. In Graça, L., Gonçalves, M., Bueno, L., & Lousada, E. (2023). Da

didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz. São Paulo: Pontes Editores. ISBN 978-65-5637-868-8; e-ISBN 978-65-5637-895-4. <https://doi.org/10.29327/5328493>

Schneuwly, B. & J. Dolz (2004). Gêneros orais e escritos na escola – Textos de Schneuwly & Dolz. Campinas: Mercado de Letras.

Sousa, Otília (2015). Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada. Media XXI. <http://hdl.handle.net/10400.21/6083>

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (2001). Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista. Amadora: McGraw-Hill.

Teatro Actus (2023). O Teatro Actus e as escolas. <https://www.teatroactus.com/sobre-1>

Vygotsky, L. (2001). Pensamento e linguagem. Edição Ridendo Castigat Mores. https://www.academia.edu/13385026/Pensamento_e_Linguagem_Lev_Semenovich_Vygotsky_1896_1934_Edi%C3%A7%C3%A3o_Ridendo_Castigat_Mores

Zeichner, K. M. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa : Educa, 1993. (Educa : Professores; 3). ISBN 972-8036-07-8. <http://hdl.handle.net/10451/3704>

Anexos

Anexo 1: cartaz da atividade “Argumentário”



Anexo 2: planificação da turma de 11.º ano

Aulas 1 e 2 (50 + 50 minutos)

Domínio(s) de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Atividades / Estratégias		Recursos / Materiais	Tempo (aproximado)	Avaliação	Perfil de aluno/a
		Preenchimento de um formulário pessoal sobre a liberdade de expressão.	Atividade 1, tarefa 1	- Projektor da sala de aula; <i>PowerPoint</i> (anexo 6); - Aplicação <i>Google Forms</i>; - Telemóvel/computador pessoal; - Questões do formulário (anexo 7).	10 minutos	Avaliação formativa (Fernandes, 2021)	Autónomo (F)

Leitura	• Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa.	• Leitura do 37.º artigo da <i>Constituição da República Portuguesa</i>, a fim de comprovar uma das questões apresentadas no formulário.	Atividade 1, tarefa 2	• Projetor da sala de aula; • <i>PowerPoint</i> (anexo 6); • Constituição da República Portuguesa, 7.ª revisão (aprovada pela lei nº1/2005, de 12 de agosto) (anexo 8).	5 minutos		Conhecedor/sabedor/culto/informado (B, I) Leitor (A)
Gramática	• Usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistémicos, deônticos e apreciativos); • Realizar análise sintática com explicitação de funções sintáticas internas à frase, ao grupo verbal, ao grupo nominal, ao grupo adjetival e ao grupo adverbial.	• Análise sintática de duas notícias censuradas pelo Lápis-azul; • Identificação de asserções, destacando a sua importância para a opinião.	Atividade 2, tarefa 1	• Ficha de trabalho (anexo 9).	15 minutos		Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, I) Indagador (C) Sensível esteticamente (H)

Oralidade		• Discussão e partilha de ideias e experiências pessoais e familiares sobre a ausência de liberdade sentida no pré 25 de abril.	Atividade 2, tarefa 2		10 minutos		Comunicativo e interventivo (B)
Educação Literária	• Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais;	• Introdução do poema <i>Perfilados de Medo</i>, de Alexandre O'Neill (1962);	Atividade 3, tarefa 1	• Ficha de trabalho (anexo 9).	10 minutos		Comunicativo e interventivo (B)
Leitura	• Realização de diferentes modos de ler e diferentes tipos de leitura.	• Leitura expressiva do poema.					Crítico (D)
Educação Literária	• Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX;	• Discussão oral, com os alunos, das questões indicadas pelo docente;	Atividade 3, tarefa 2		20 minutos		Leitor (A)
Oralidade	• Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos; • Debater, de forma fundamentada e	• Debate de ideias e pontos de vista em relação ao texto lido e apreciado, tendo em perspetiva a época e regime políticos vigentes antes do 25 de abril de 1974.					Sensível (H)

	sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes; • Participar construtivamente em debates em que se explicita e justifique pontos de vista e opiniões, se considerem pontos de vista contrários e se reformulem posições.						
Leitura	• Estabelecer ligações entre o tema desenvolvido no texto e a realidade vivida pelo aluno.	• Leitura do poema Congresso internacional do medo (1940), de Carlos Drummond de Andrade, poeta brasileiro.	Atividade 3, tarefa 3	• Ficha de trabalho (anexo 9); • <i>Powerpoint</i> (anexo 6).	5 minutos		Leitor (A)
Oralidade	• Participar construtivamente em debates em que se explicita e justifique pontos de vista e opiniões, se considerem pontos de vista contrários e se reformulem posições.	• Discussão das semelhanças e diferenças entre os dois poemas; • Elaboração de uma lista de palavras relacionadas com os poemas, tendo em	Atividade 3, tarefa 4	• <i>Powerpoint</i> (anexo 6); • Quadro.	15 minutos		Comunicativo e interventivo (B) Crítico (D)

		conta os sentimentos demonstrados/despertados pelos estudantes.					
		• Visualização do vídeo “Maria Teresa Horta e a aventura das Novas Cartas Portuguesas”, do arquivo RTP Ensina (https://ensina.rtp.pt/artigo/maria-teresa-horta-e-a-aventura-das-novas-cartas-portuguesas/)	Atividade 4, tarefa 1	• Projetor da sala de aula; • Vídeo “Maria Teresa Horta e a aventura das Novas Cartas Portuguesas”, RTP Ensina.	7 minutos		Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, I)
Oralidade	• Participar construtivamente em debates em que se explicita e justifique pontos de vista e opiniões, se considerem pontos de vista contrários e se reformulem posições.	• Pequena discussão sobre o vídeo.	Atividade 4, tarefa 2		3 minutos		Comunicativo e interventivo (B)

Aulas 3 e 4 (50 + 50 minutos)

Domínio(s) de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Atividades / Estratégias		Recursos / Materiais	Tempo (aproximado)	Avaliação	Perfil de aluno/a
Gramática	• Explicitar o significado das palavras com base na análise dos processos de formação.	• Conhecer a etimologia das palavras que sustentam os valores modais para uma melhor perceção dos mesmas: epistémico, deontico e apreciativo.	Atividade 5, tarefa 1	• Telemóvel/computador pessoal; • Dicionário <i>Priberam</i>.	5 minutos		Autónomo (F) Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, I) Leitor (A)
Leitura	• Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade argumentativa dos géneros seguintes: discurso político, apreciação crítica e artigo de opinião; • Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista.	• Leitura em voz alta de das definições que Bronckart dá das diferentes modalizações	Atividade 5, tarefa 2	• Projetor da sala de aula; • Bronckart (1997/1999).	5 minutos		

Gramática	• Usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistémicos, deônticos e apreciativos);	• Análise, em grupo, de dois artigos de opinião, tendo em conta as diferentes modalizações (Bronckart, 1997/1999).	Atividade 5, tarefa 3	• Ficha com os dois artigos de opinião selecionados (anexo 10); • Tabela de análise 1 (anexo 11).	50 minutos		Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, I)
	• Usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistémicos, deônticos e apreciativos);	• Discussão de resultados.	Atividade 5, tarefa 4	• Ficha com os dois artigos de opinião selecionados (anexo 10); • Tabela de análise 1 (anexo 11).	20 minutos		Comunicativo e interventivo (B)
Leitura	• Avaliar o texto (conteúdo e forma) tendo em conta a intencionalidade do autor e a situação de comunicação.	• Solicitar a recolha de um artigo de opinião que circula no nosso meio social digital (jornal, revista, editora,...) e colocá-lo num <i>Padlet</i> criado pelo docente.	Atividade 6, Tarefa 1	• Telemóvel/computador; • <i>Padlet</i> https://padlet.com/pedromcp17/artigosdeopiniao_11	10 minutos		Indagador (C) Leitor (A)

Aulas 5 e 6 (50 + 50 minutos)

Domínio(s) de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Atividades / Estratégias		Recursos / Materiais	Tempo (aproximado)	Avaliação	Perfil de aluno/a
Gramática	• Usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistémicos, deônticos e apreciativos); • Explicitar o conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes e entre frases.	• Análise, em grupo, dos artigos de opinião escolhidos por cada grupo, a fim de encontrar diferenças entre ambos no que respeita ao plano do texto e às marcas linguísticas (conectores, modalizações, tempos/modos verbais e pessoas gramaticais).	Atividade 5, tarefa 2	• <i>Padlet</i>; • Artigos de opinião selecionados pelos grupos de trabalho (<i>padlet</i>); • Tabela de análise 2 (anexo 13).	100 minutos		Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, I)

Aula 7 e 8 (50 + 50 minutos)

Domínio(s) de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Atividades / Estratégias		Recursos / Materiais	Tempo (aproximado)	Avaliação	Perfil de aluno/a
Gramática Oralidade	• Usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistémicos, deônticos e apreciativos); • Explicitar o conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes e entre frases.	• Discussão, em conjunto, dos resultados obtidos.	Atividade 5, tarefa 3	• <i>Padlet</i>; • Artigos de opinião selecionados pelos grupos de trabalho (<i>padlet</i>); • Tabela de análise 2 (anexo 13).	35 minutos		Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, I) Comunicativo e interventivo (B)
Escrita	• Escrever textos de opinião, apreciações críticas e exposições sobre um tema; • Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante;	• Escrita individual de um texto de opinião sobre um tema, tendo em consideração as marcas linguísticas e textuais adquiridas na análise realizada precedentemente.	Atividade 5, tarefa 4	• Tabela de análise 2 (anexo 13).	70 minutos		Criativo (A, C, D, J) Crítico (D) Sistematizador/organizador

	• Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados.						or (A, B, C, I, J)
--	--	--	--	--	--	--	--------------------

Aula 9 (50 minutos)

Domínio(s) de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Atividades / Estratégias		Recursos / Materiais	Tempo (aproximado)	Avaliação	Perfil de aluno/a
Oralidade Leitura	• Produção de discursos preparados para apresentação a um público restrito (à turma ou a colegas de outras turmas) com diferentes finalidades; • Realização de diferentes modos de ler e de diferentes tipos de leitura.	• Leitura expressiva dos textos produzidos pelos alunos; • Elaboração de um audiolivro (gravação da voz dos alunos ao ler os seus textos).	Atividade 6, tarefa 1	• Textos de opinião corrigidos; • Áudio do telemóvel.	50 minutos		Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, I)

Anexo 3: planificação da turma de 12º ano

Aula 1 (50 minutos)

Domínio(s) de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Atividades / Estratégias		Recursos / Materiais	Tempo (aproximado)	Avaliação	Perfil de aluno/a
		Preenchimento de um formulário pessoal sobre a liberdade de expressão.	Atividade 1, tarefa 1	- Projektor da sala de aula; <i>PowerPoint</i> (anexo 6); - Aplicação <i>Google Forms</i>; - Telemóvel/computador pessoal; - Questões do formulário (anexo 7).	10 minutos	Avaliação formativa (Fernandes, 2021)	Autónomo (F)

Leitura	• Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa.	• Leitura do 37º artigo da <i>Constituição da República Portuguesa</i>, a fim de comprovar uma das questões apresentadas no formulário.	Atividade 1, tarefa 2	• Projetor da sala de aula; • <i>PowerPoint</i> (anexo 6); • Constituição da República Portuguesa, 7ª revisão (aprovada pela lei nº1/2005, de 12 de agosto) (anexo 8).	5 minutos		Conhecedor/sabedor/culto/informado (B, I) Leitor (A)
Gramática	• Usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistémicos, deônticos e apreciativos); • Realizar análise sintática com explicitação de funções sintáticas internas à frase, ao grupo verbal, ao grupo nominal, ao grupo adjetival e ao grupo adverbial.	• Análise sintática de duas notícias censuradas pelo Lápis-azul; • Identificação de asserções, destacando a sua importância para a opinião.	Atividade 2, tarefa 1	• Ficha de trabalho (anexo 9).	15 minutos		Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, I) Indagador (C) Sensível esteticamente (H)

Educação Literária Leitura	- Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais; - Realização de diferentes modos de ler e diferentes tipos de leitura.	- Introdução do poema <i>Perfilados de Medo</i>, de Alexandre O'Neill (1962); - Leitura expressiva do poema.	Atividade 3, tarefa 1	Ficha de trabalho (anexo 9).	5 minutos		Comunicativo e interventivo (B) Crítico (D) Leitor (A)
Educação Literária Oralidade	- Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX; - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos; - Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes; - Participar	- Discussão oral, com os alunos, das questões indicadas pelo docente; - Debate de ideias e pontos de vista em relação ao texto lido e apreciado, tendo em perspectiva a época e regime políticos vigentes antes do 25 de abril de 1974.	Atividade 3, tarefa 2		15 minutos		Sensível (H)

	construtivamente em debates em que se explicita e justifique pontos de vista e opiniões, se considerem pontos de vista contrários e se reformulem posições.						
--	---	--	--	--	--	--	--

Aula 2 (50 + 50 minutos)

Gramática	• Usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistémicos, deônticos e apreciativos); • Explicitar o conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes e entre frases.	• Análise, em grupo, dos artigos de opinião escolhidos por cada grupo, a fim de encontrar diferenças entre ambos no que respeita ao plano do texto e às marcas linguísticas (conectores, modalizações, tempos/modos verbais e pessoas gramaticais).	Atividade 5, tarefa 2	• <i>Padlet</i>: https://padlet.com/pedromcp17/artigosdeopiniao_12 • Artigos de opinião selecionados pelos grupos de trabalho (<i>padlet</i>); • Tabela de análise 2 (anexo 13).	100 minutos		Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, I)
------------------	---	---	-----------------------	--	-------------	--	---

Aula 4 (50 minutos)

Escrita	• Escrever textos de opinião, apreciações críticas e exposições sobre um tema; • Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante; • Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados.	• Escrita individual de um texto de opinião sobre um tema, tendo em consideração as marcas linguísticas e textuais adquiridas na análise realizada precedentemente.	Atividade 5, tarefa 4	• Tabela de análise 2 (anexo 13).	50 minutos		Criativo (A, C, D, J) Crítico (D) Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)
----------------	---	---	-----------------------	---	------------	--	---

Anexo 4 : texto de opinião produzido por um aluno (fase de diagnóstico)

Música

A meu ver a música é subestimada por algumas pessoas, nomeadamente as mais velhas. Na minha experiência, estas costumam achar que é apenas um passatempo, mas eu acredito que a música tem muito a dizer sobre quem somos, do que gostamos e acreditamos.

Existem vários tipos de música; Pop, rock, clássica etc., mas nenhuma é má, nem todos gostamos do mesmo, como sabemos. Podemos não apreciar aquela música, mas sempre existirá alguém que discorda.

Eu penso que a música é tão importante que une pessoas, uma conexão tão forte como uma ligação física.

Concluindo, a música tem diversos significados, um para cada um. Para mim, sempre teve uma grande importância na minha vida, sempre acreditei que, quando morremos, tornamos em canções, ouvimos-nos uns aos outros, recordamos as melodias que tocaram ao longo da nossa vida e com quem as partilhámos.

Anexo 5 : texto de opinião produzido por um aluno (fase de diagnóstico)

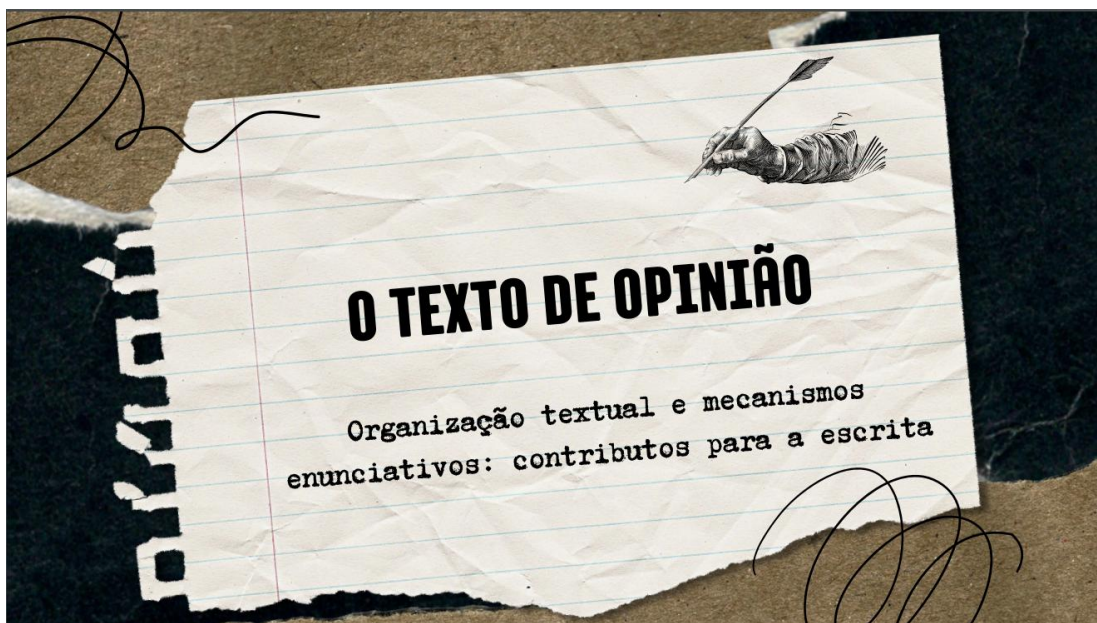
Uma das formas mais antigas de se comunicar com o próximo é por meio das palavras. Contudo, apesar de ser um meio de comunicação antigo, muitas pessoas veem-se perdidas no uso de suas palavras, podendo originais mais entendidas que podem ser responsáveis por ferir alguém.

Na minha opinião, as palavras têm uma força natural nas relações interpessoais. Por isso, quando usamos palavras negativas, geramos pensamentos negativos, palavras positivas geram pensamentos positivos. É muito importante acreditar naquilo que se vive e fala.

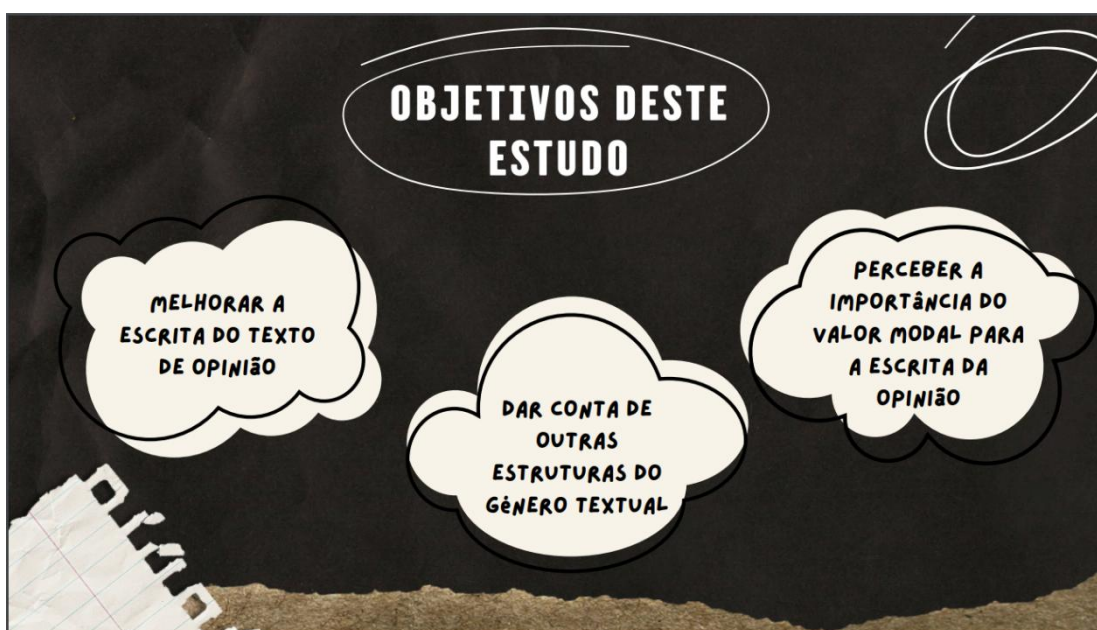
Concluindo, acredito que devemos ter cuidado com o uso das nossas palavras nas relações interpessoais.

Anexo 6: PowerPoint utilizado nas aulas

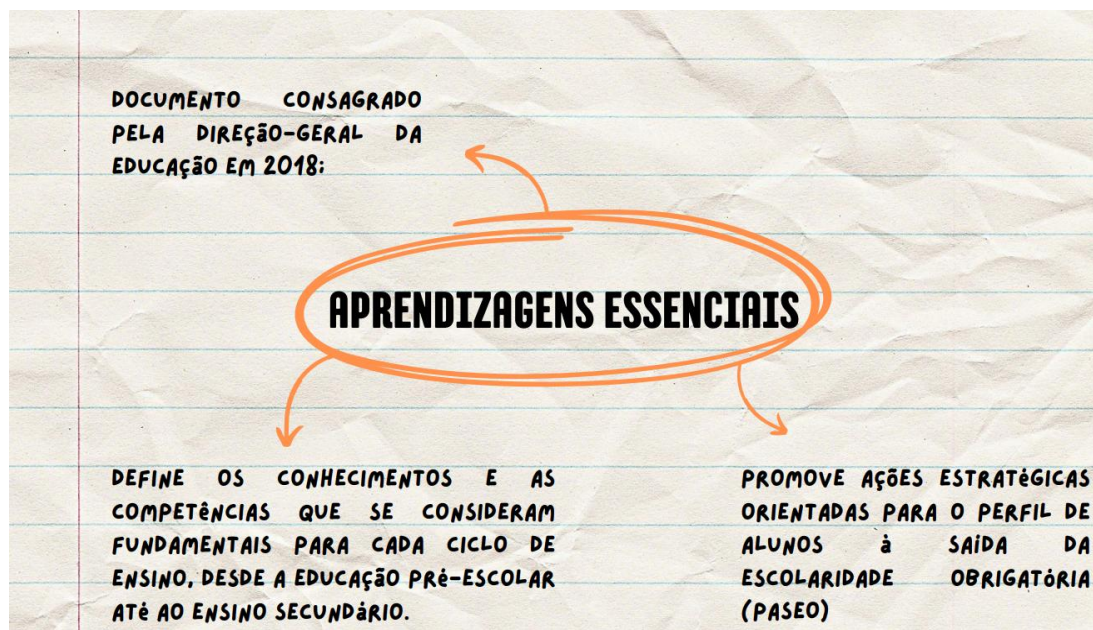
Slide 1



Slide 2



Slide 3



Slide 4

LEITURA

Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade argumentativa dos géneros seguintes: discurso político, apreciação crítica e artigo de opinião.

Realizar leitura crítica e autónoma.

Analisar a organização interna e externa do texto.

Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista.

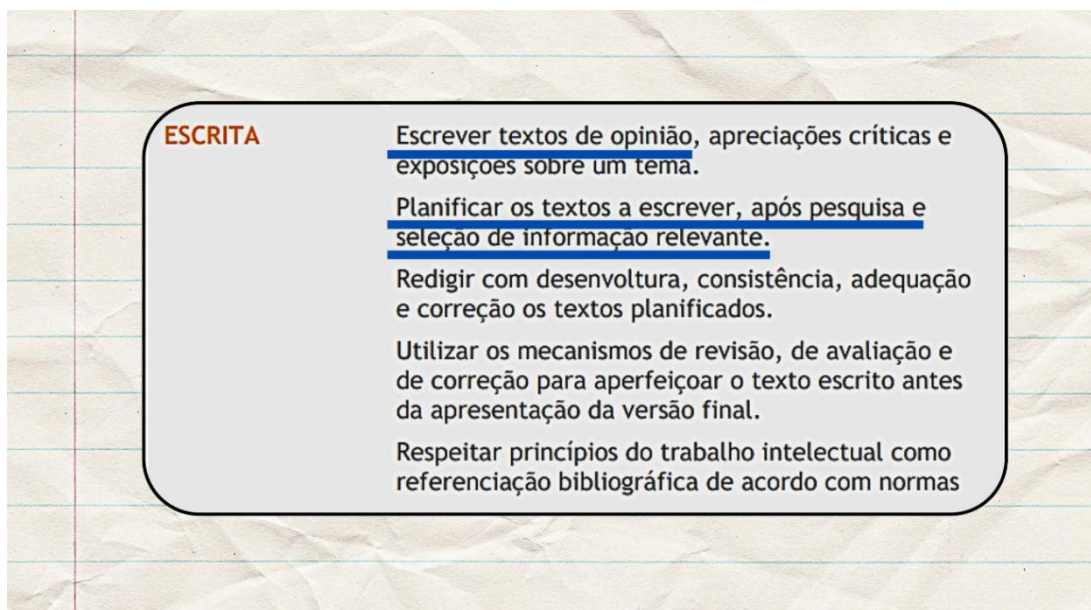
Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.

Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa.

Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação.

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

Slide 5



ESCRITA

Escrever textos de opinião, apreciações críticas e exposições sobre um tema.

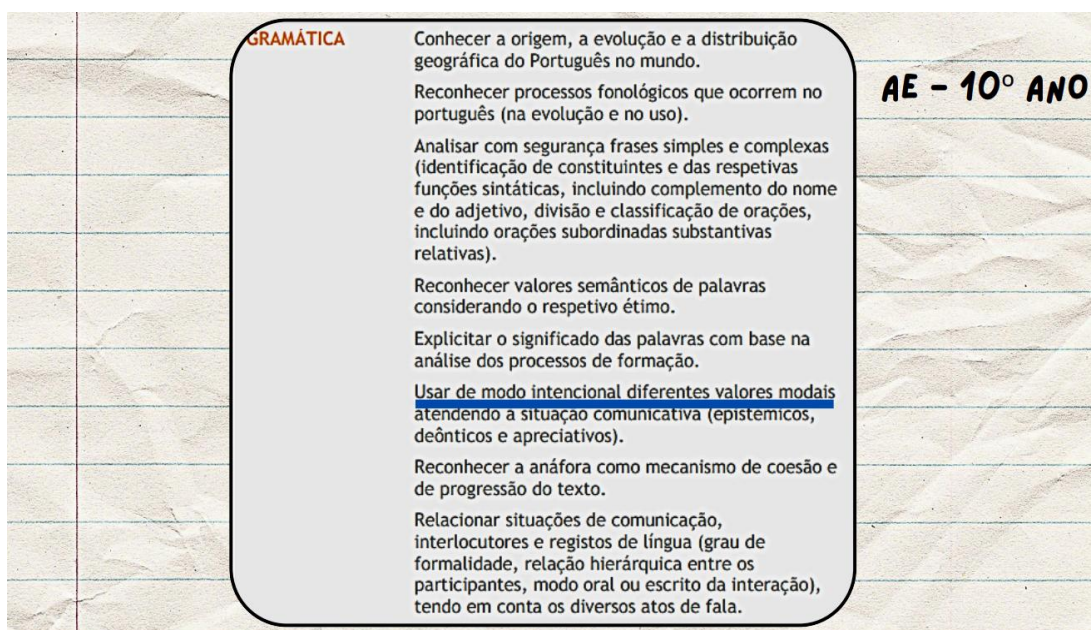
Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante.

Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados.

Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final.

Respeitar princípios do trabalho intelectual como referência bibliográfica de acordo com normas

Slide 6



GRAMÁTICA

Conhecer a origem, a evolução e a distribuição geográfica do Português no mundo.

Reconhecer processos fonológicos que ocorrem no português (na evolução e no 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 a situação comunicativa (epistêmicos, deonticos e apreciativos).

Reconhecer a anáfora como mecanismo de coesão e de progressão do texto.

Relacionar situações de comunicação, interlocutores e registos 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 - 10º ANO

Slide 7



Slide 8



Slide 9

Constituição da República Portuguesa

PARTE I - Direitos e deveres fundamentais

TÍTULO II - Direitos, liberdades e garantias

CAPÍTULO I - Direitos, liberdades e garantias pessoais

Artigo 37.º - (Liberdade de expressão e informação)

1. Todos têm o direito de exprimir e divulgar livremente o seu pensamento pela palavra, pela imagem ou por qualquer outro meio, bem como o direito de informar, de se informar e de ser informados, sem impedimentos nem discriminações.
2. O exercício destes direitos não pode ser impedido ou limitado por qualquer tipo ou forma de censura.
3. As infracções cometidas no exercício destes direitos ficam submetidas aos princípios gerais de direito criminal ou do ilícito de mera ordenação social, sendo a sua apreciação respectivamente da competência dos tribunais judiciais ou de entidade administrativa independente, nos termos da lei.
4. A todas as pessoas, singulares ou colectivas, é assegurado, em condições de igualdade e eficácia, o direito de resposta e de rectificação, bem como o direito a indemnização pelos danos sofridos.

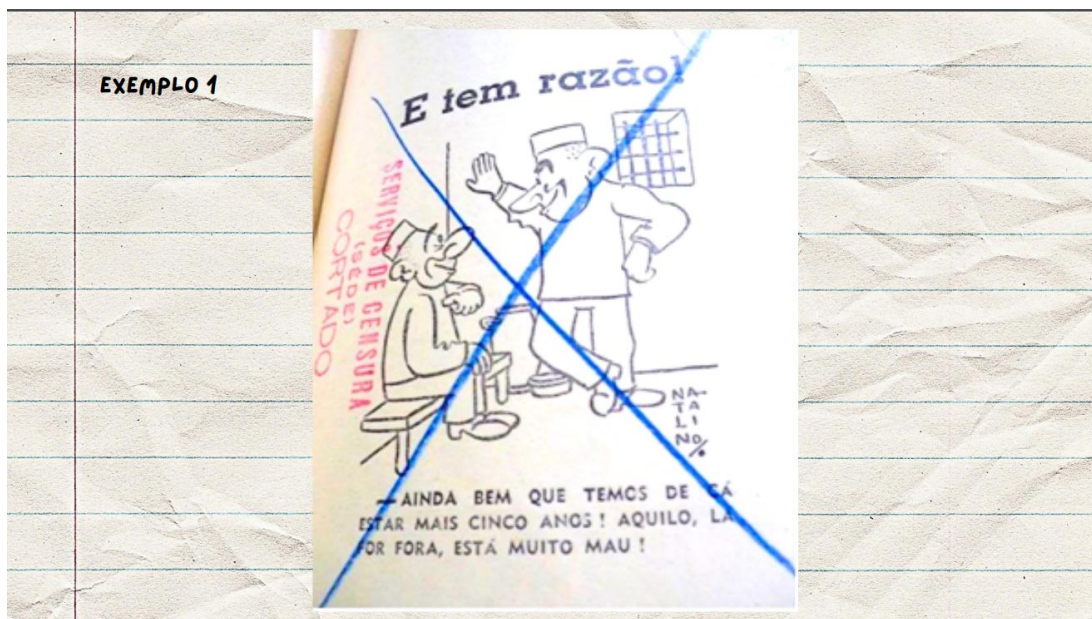
CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA - VII REVISÃO CONSTITUCIONAL [2005]

Slide 10

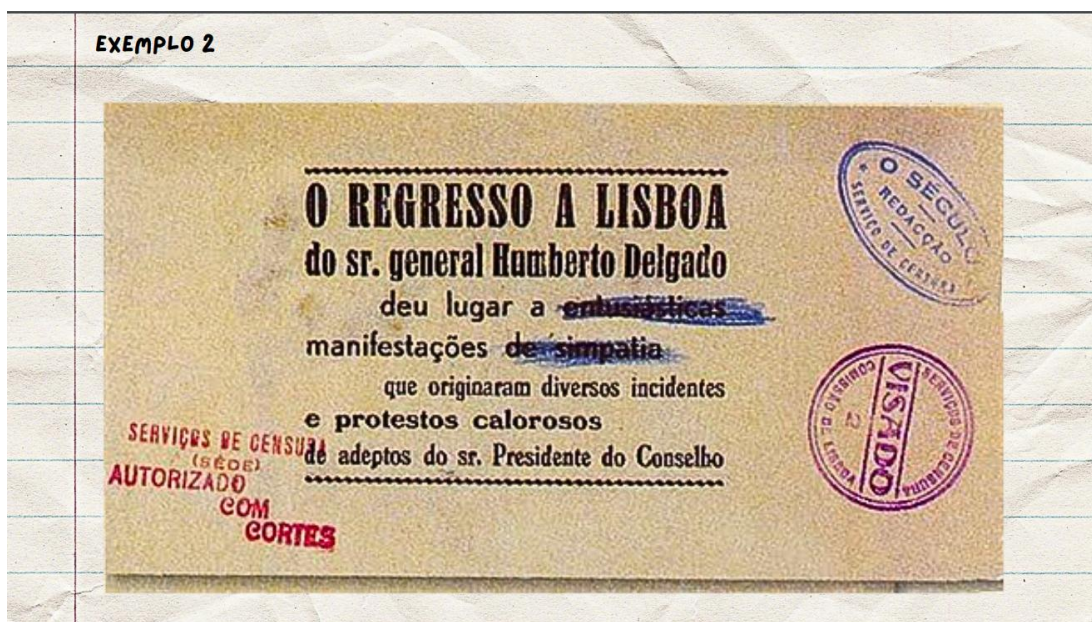
CARIMBOS USADOS
PARA CENSURAR OS
TEXTOS

LÁPIS AZUL

Slide 11



Slide 12



Slide 13



Slide 14

“PERFILADOS DE MEDO”, DE ALEXANDRE O’NEILL
1. Na tua opinião, quem é o “nós” que “fala” no poema? O poeta e o leitor? A sociedade portuguesa como um todo? Um pequeno grupo artístico?
2. Na terceira estrofe encontras três imagens: “voz”, “coração”, “dentes”. Tendo em conta o contexto, indica o valor expressivo de cada uma.
3. Na tua opinião, o que terá levado o “nós” a perder o sentido da vida? Sugestão: começa por pensar no que é o sentido da vida nas sociedades abertas e democráticas.

Slide 15



AS TRÊS MARIAS

Slide 16



MARIA ISABEL BARRENO

MARIA TERESA HORTA

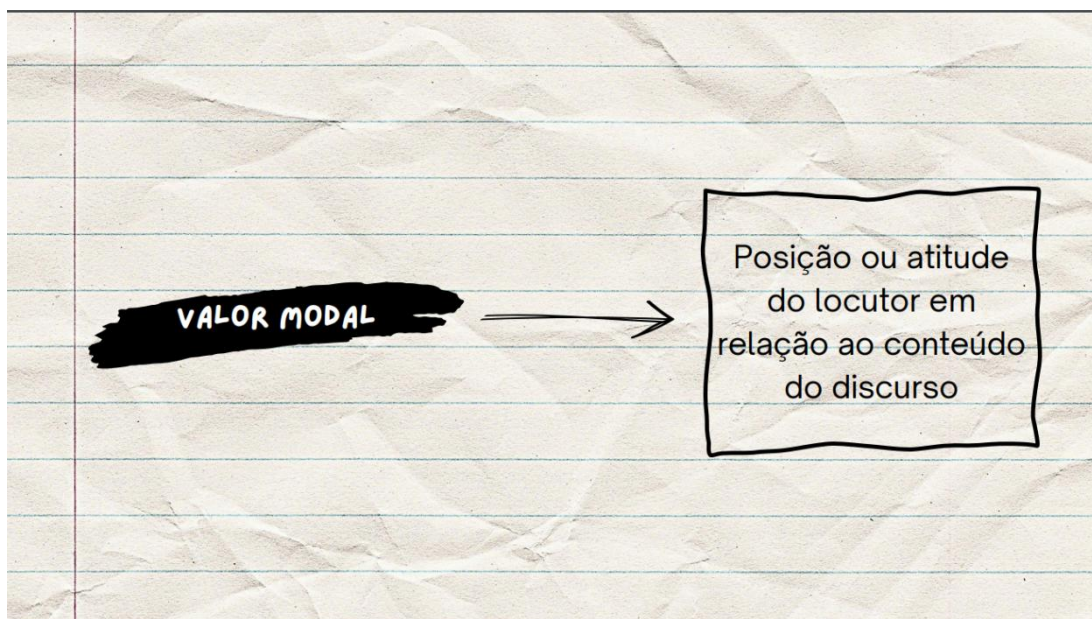
MARIA VELHO DA COSTA

Slide 17



- Obra que desafiou a autoridade moral do regime nos anos 70;
- Aborda questões que se mantêm cruciais para a agenda política contemporânea, como a guerra e os conflitos, a violência, a discriminação, a feminização da pobreza, a (ausência de) liberdade, a imigração, entre outras;
- É um livro composto por 120 textos (incluindo cartas, poemas, relatórios, textos narrativos, ensaios e citações);
- Foi publicado em 1972. Foi censurado e as autoras foram levadas a tribunal, num julgamento que só viria a terminar uns dias depois do 25 de abril de 1974.

Slide 18



Slide 19

VALOR MODAL

➔ **EPISTÊMICA** (Grau de conhecimento em relação ao conteúdo do discurso)

➔ **DEÔNTICA** (Vontade em relação ao enunciado ou ao seu interlocutor)

➔ **APRECIATIVA** (Juízo de valor em relação ao enunciado)

Slide 20

PADLET - ARTIGOS DE OPINIÃO

- Jornais e/ou revistas digitais portuguesas;
- Jornais universitários portugueses;
- Editoras portuguesas: Leya Educação;
- Outro meio fidedigno.



Anexo 7: questões do formulário

Questões

1. Consideras que, hoje em dia, temos liberdade para expressar opinião?
2. Se respondeste não, justifica a tua afirmação.
3. Já te sentiste impedido de expressar a tua opinião livremente?
4. Se respondeste sim, em que contexto?
5. Achas que a Constituição da República consagra algum artigo que defenda a liberdade de expressão?
6. Na imprensa escrita, antes de abril de 74, era permitido expressar opinião livremente?
7. Se respondeste não, que tipo de repressão os jornalistas sofriam ao escrever artigos de opinião?

Anexo 8: Constituição da República – VII Revisão Constitucional [2005]

Constituição da República Portuguesa

PARTE I - Direitos e deveres fundamentais

TÍTULO II - Direitos, liberdades e garantias

CAPÍTULO I - Direitos, liberdades e garantias pessoais

Artigo 37.º - (Liberdade de expressão e informação)

1. Todos têm o direito de exprimir e divulgar livremente o seu pensamento pela palavra, pela imagem ou por qualquer outro meio, bem como o direito de informar, de se informar e de ser informados, sem impedimentos nem discriminações.
2. O exercício destes direitos não pode ser impedido ou limitado por qualquer tipo ou forma de censura.
3. As infracções cometidas no exercício destes direitos ficam submetidas aos princípios gerais de direito criminal ou do ilícito de mera ordenação social, sendo a sua apreciação respectivamente da competência dos tribunais judiciais ou de entidade administrativa independente, nos termos da lei.
4. A todas as pessoas, singulares ou colectivas, é assegurado, em condições de igualdade e eficácia, o direito de resposta e de rectificação, bem como o direito a indemnização pelos danos sofridos.

Constituição da República - VII REVISÃO CONSTITUCIONAL [2005]

Anexo 9: ficha de trabalho



Agrupamento de Escolas

Sebastião da Gama

Notícias de jornal/revista censuradas pelo Lápis-azul

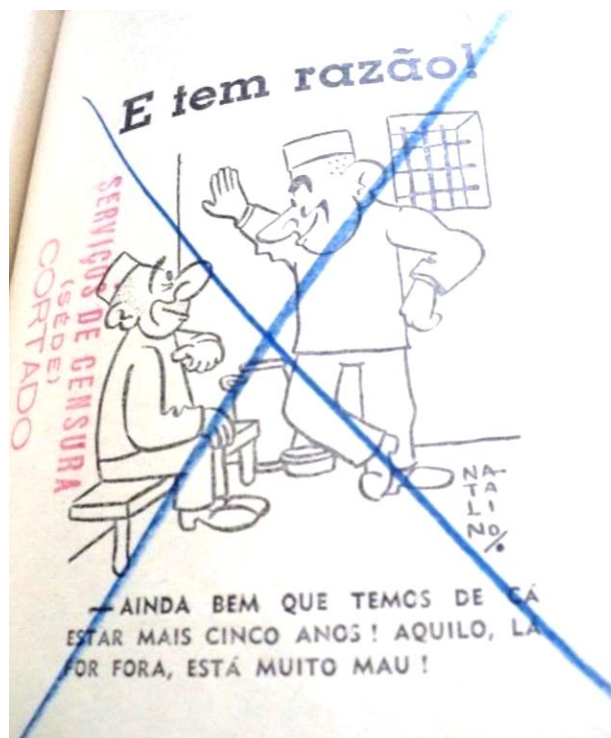


Figura 1: Bissemanário humorístico *Os Ridículos*

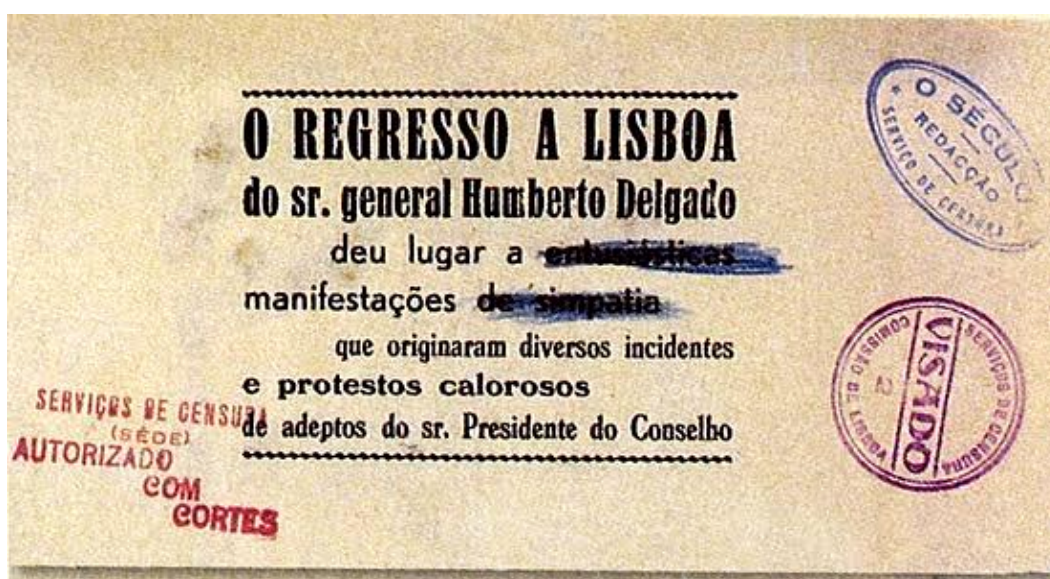


Figura 2: Lápis azul - a rasura da censura do estado novo

Perfilados de Medo

Perfilados de medo, agradecemos
o medo que nos salva da loucura.
Decisão e coragem valem menos
e a vida sem viver é mais segura.

Aventureiros já sem aventura,
perfilados de medo combatemos
irónicos fantasmas à procura
do que não fomos, do que não seremos.

Perfilados de medo, sem mais voz,
o coração nos dentes oprimido,
os loucos, os fantasmas somos nós.

Rebanho pelo medo perseguido,
já vivemos tão juntos e tão sós
que da vida perdemos o sentido...

Alexandre O'Neill
In *Poemas com Endereço* (1962)



Ilustração de André Carrilho



1969, O'Neill, Costa da Caparica, fotografias
de Teresa Patrício Gouveia.

Questões:

1. Na tua opinião, quem é o "nós" que "fala" no poema? O poeta e o leitor? A sociedade portuguesa como um todo? Um pequeno grupo artístico?
2. Na terceira estrofe encontras três imagens: "voz", "coração", "dentes". Tendo em conta o contexto, indica o valor expressivo de cada uma.
3. Na tua opinião, o que terá levado o "nós" a perder o sentido da vida? Sugestão: começa por pensar no que é o sentido da vida nas sociedades abertas e democráticas.

Anexo 10: artigos de opinião selecionados

Artigo 1

Os Livros no Mundo Digital

Em determinado ponto das nossas vidas, já todos fomos impelidos, pelos nossos pais ou pelos nossos professores, a ler um livro físico. Foi nos sempre dito quão importante é fomentar hábitos de leitura e o porquê de ser fundamental para o nosso crescimento enquanto seres humanos. Contudo, segundo estudos, este hábito tem vindo a desaparecer velozmente.

“61% dos portugueses não leram qualquer livro em 2020”

É verdade, segundo um estudo da Fundação Calouste Gulbenkian, 61% da população portuguesa não pegou em nenhum livro durante o ano de 2020. Apesar de ser uma tendência estatística “antiga”, esta problemática tem vindo a piorar. Claro que não somos obrigados a gostar de ler, porém é inquestionável que o ato da leitura tem mais benefícios do que prejuízos. Mesmo assim, as pessoas pertencentes aos 39%, na sua maioria, pegaram em apenas um livro no ano inteiro, e alguns nem o acabaram.

Não é despropositado sermos constantemente lembrados dos benefícios da leitura, especialmente de livros físicos. Para as crianças, a leitura, para além de ajudar no processo do desenvolvimento cerebral, facilita a compreensão da língua em questão e enriquece-lhes o vocabulário. Na verdade, existe, muitas vezes, a ideia de que “ler é para quem anda na escola”, no entanto, a leitura é benéfica sempre, não apenas para uma determinada faixa etária. Para os adultos, ler desenvolve e preserva as nossas capacidades de memória e compreensão. O estímulo, essencialmente da nossa imaginação, é extremamente importante e pode facilitar o combate ao desenvolvimento de certas doenças ao longo da nossa vida.

Por um lado, esta estatística preocupante tem piorado com os avanços tecnológicos – não que eles sejam totalmente negativos, claro. Contudo, é habitual que passemos a maioria do nosso tempo colados a um ecrã, em vez de a fazer algo “produtivo” ou algo fora desse mundo digital. Por outro lado, o mundo digital trouxe-nos uma nova tendência no mundo da leitura, os “*e-books*”, ou seja, os livros digitais. Pessoalmente, prefiro um livro físico onde possa anotar os meus pensamentos ao longo da leitura, mas compreendo quão apelativo possa ser ter um livro à distância de um clique nos nossos telemóveis.

Na realidade, a leitura digital é cada vez mais apelativa. Os livros digitais são mais práticos e mais rápidos em termos de acesso, para além de serem mais económicos e sustentáveis. Contudo, não deixa de ser mais um motivo para estarmos à frente de um ecrã, em vez de estarmos a estimular outras partes cognitivas do nosso cérebro. Ainda assim, é verídico que o número de leitores de livros físicos tem vindo a diminuir, bem como, por exemplo, o número de pessoas que prefere *CD's* a plataformas digitais.

Em suma, ambos os lados têm as suas vantagens e desvantagens, porém, na minha ótica, acima de tudo, o mais importante é estimular a necessidade de leitura e criar esse “bichinho” na população. Podemos começar a ler e achar que não tem piada nenhuma, mas também pode acontecer o inverso, podemos adorar e criar um novo hábito saudável e prazeroso na nossa rotina diária.

Artigo da autoria de Joana Leite

Leite, J. (2022). Os livros no mundo digital. *Jornal Universitário do Porto*.
<https://www.jup.pt/opiniao/artigo/44138/os-livros-no-mundo-digital.aspx>

Artigo 2

A importância do elogio

O difícil não é elogiar, mas sim, quando elogiar e em que circunstâncias. Esse reconhecimento é importante, desde que não seja em excesso. Pode ter um efeito poderoso sobre as crianças, em particular, aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem e de atenção.

Os elogios reforçam a confiança, mas, em alguns casos, podem ser prejudiciais e desencadear dúvidas sobre as próprias capacidades. Elogie pelo esforço, pelo empenho em encontrar as melhores estratégias para superar os desafios. E quando os objetivos são conquistados, elogie. Não há mal nenhum em recompensar um bom trabalho. Antes pelo contrário.

Os elogios em excesso e indiscriminados é que são negativos: podem promover a falta de iniciativa e persistência nas crianças e, mais tarde, torná-las, adultos inseguros e com baixa autoestima.

Dois tipos de elogios

Antes de mais, é preciso saber distinguir: o **elogio pessoal** e o **elogio pelo esforço**. Não parece, mas entre um e outro vai uma grande diferença. Os elogios pessoais destacam a capacidade natural da criança, como a inteligência ou, por exemplo, o talento para jogar futebol. É o tipo de elogio que os pais costumam (erradamente!) usar para manifestar afeição - já se sabe, os nossos filhos, aos nossos olhos, são sempre perfeitos. Podem, todavia - e é preciso ter cuidado - ser mal interpretados e influenciar o desenvolvimento saudável da criança, na medida em que a podem levar a pensar que já não tem capacidade para melhorar nessas áreas.

apenas, quando tiver que elogiar. O elogio pessoal pode tornar as crianças menos dispostas a arriscar novos desafios com medo de fracassar perante os outros e ficar mal vistas. Por exemplo, se disser à criança : "tu és genial", estará a colocar em cima dos ombros do menor uma pressão desnecessária que, mais tarde, pode conduzir a maus resultados.

Concentre-se, antes, nos esforços da criança! Recompense-a pelo trabalho que desenvolveu para chegar ao quadro de honra lá da escola. Pela luta que travou para memorizar o texto da peça de teatro, ou pelo que souou para chegar ao fim da maratona na aula de educação física. As crianças costumam sentir-se frustradas

quando sentem que o esforço que desenvolveram foi ignorado. Não deve ser.

Em vez de dizer "tu és genial a ciências", use o elogio de outra forma, por exemplo, "estou impressionado com o teu esforço e dedicação a ciências". Verá que, o resultado que se pretende atingir será, certamente, melhor.

É, igualmente, importante que as crianças aprendam a lidar com os fracassos. As derrotas fazem parte da vida. E, nesses momentos, a atitude positiva dos pais e o apoio que oferecem é tudo o que precisam. Sempre que os objetivos não são atingidos, não devem ser encarados como uma experiência desmotivadora, mas antes como um impulso que ajude a melhorar e a manter o foco nos objetivos futuros. Sem medo de fracassar de novo.

Razões para elogiar o Esforço

Crianças com dificuldades de aprendizagem e de atenção precisam ser lembradas de que o esforço para atingir um objetivo é tão importante quanto o sucesso de o alcançar. É normal que precisem experimentar várias estratégias diferentes antes de concluir com êxito uma tarefa. Esse esforço deve ser reconhecido.

Procure a forma correta para elogiar o esforço despendido em cada etapa, em vez de apenas enfatizar o resultado final que, por vezes, não é bem-sucedido.

O elogio baseado no esforço permite, também, valorizar a determinação da criança e a coragem de correr riscos em nome dos objetivos a atingir.

Por exemplo, a criança tem um objetivo: ter boa nota a Matemática. Para o alcançar, todos os dias, fecha-se no quarto a fazer exercícios, em vez de jogar na consola ou estar ao telemóvel. Reconheça esses passos da criança, o espírito de sacrifício, a determinação diária e a organização. E seja sincero. Os elogios excessivos e desproporcionados costumam ter um impacto negativo a médio ou a longo prazo. Mais tarde o menor perceberá que são falsos.

por outro lado, fazer comparações com os colegas de turma. Concentre-se em ajudar a criança a melhorar as suas capacidades e os seus resultados através da comparação apenas com ela própria. Por exemplo, "hoje gostei muito do teu empenho na natação, esforçaste-te muito mais do que ontem", em vez de dizer "tu és muito melhor nadador do que o António".

Valorize o esforço e dedicação: pode ser o primeiro passo para o sucesso.

SEI - CENTRO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

https://www.leyaeducacao.com/z_escola/i_473

Anexo 11: tabela de análise 1

Marcas linguísticas	Artigo 1	Artigo 2
Expressões/vocábulos com valor epistémico		
Expressões/vocábulos com valor deôntico		
Expressões/vocábulos com valor apreciativo		

Anexo 12: tabela de análise 1 com cenário de resposta

Marcas linguísticas	Artigo 1	Artigo 2
Expressões/vocábulos com valor epistêmico	“É verdade” “Claro que” “é inquestionável” “claro” “é habitual” “Pessoalmente” “é verídico” “pode facilitar” “possa ser” “Podemos começar” “pode acontecer” “podemos adorar”	“podem ser prejudiciais” “pode ser” “É normal”
Expressões/vocábulos com valor deôntico		“precisam” “Procure” “Reconheça” “seja” “Concentre-se” “Valorize”
Expressões/vocábulos com valor apreciativo	“quão importante”, “Não é despropositado”, “benéfica sempre”, “extremamente importante”, “preocupante”, “compreendo quão apelativo”, “cada vez mais apelativa” “o mais importante”.	“erradamente!” “é tão importante”.

Anexo 13: tabela de análise 2

Tabela de análise de artigos de opinião

Categorias de análise			Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Plano do texto						
Marcas linguísticas	Pessoa(s) gramatical(ais)					
	Tempo(s) e modo(s) verbal(ais)					
	Conectores que introduzem	partes do texto				
		argumentos				
		contra-argumentos				
		exemplos				
	Expressões com valor	epistémico				
		deontico				
		apreciativo				

Anexo 14: tabelas de análise 2 com cenário de resposta

Turma de 11º ano

Categorias de análise			Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5
Plano do texto			• dezanove parágrafos; • tipo de letra diferente, que distingue a introdução; • lista.	um parágrafo.	nove parágrafos	seis parágrafos	dez parágrafos
	Pessoa(s) gramatical(ais)		terceira pessoa.	terceira pessoa	• primeira pessoa do plural; • terceira pessoa.	• terceira pessoa; • primeira pessoa do plural.	• terceira pessoa; • primeira pessoa do plural.
	Tempo(s) e modo(s) verbal(ais)		• presente do indicativo; • imperativo.		• presente do indicativo; • imperativo.	• presente do indicativo; • imperativo; • futuro do indicativo.	presente do indicativo
	Conectores que introduzem	partes do texto	“Desta forma”, “Por isso”.	“assim como”	“e” “também”	“Assim”, “Para concluir”.	
		Argumentos				“porque”.	“em consequência”
		contra-argumentos	“mas”, “Todavia”.		“mas”	“Embora”, “mas”.	“mas”

Marcas linguísticas		Exemplos				“como”, “Por exemplo”.	“como”
	Expressões com valor	Epistémico	“Realmente”, “De facto”, “pode ser provocado”, “podem provocar”, “podemos pedir”.	“É certo que”, “o mais provável”	“claro”, “pode trazer”, “parece tardar”.	“Embora possa parecer”, “Não sabemos ao certo”, “pode ser definida”, “pode servir”.	
		Deontico	“nem devemos ter”, “Não recorramos”, “lembre-se”, “mantenha”, “tenha abertura”, “recorra”, “esteja atento”	“precisa de”, “deve manter-se”	“vamos ter de...” “não pode ser ignorado”, “deve ser”, “devamos pensar”.		“deverá apresentar”
		Apreciativo	“saudáveis”, “excelente”, “grave”, “uma das mais importantes”, “complicada”.	“é importante”, “fundamental”	“irreparável”, “inquietante”, “será melhor”	“extraordinária”, “melhor”, “episódios agradáveis”.	“crime violento”, “grave violação”, “caminhos claros”.

Turma de 12º ano

Categorias de análise			Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Plano do texto			oito parágrafos	nove parágrafos, com quatro tópicos	onze parágrafos, divididos em dois tópicos de informação	vinte e quatro parágrafos
	Pessoa(s) gramatical(ais)		terceira pessoa primeira pessoa	terceira pessoa	terceira pessoa do singular	terceira pessoa
	Tempo(s) e modo(s) verbal(ais)		presente do indicativo	• presente; • futuro do indicativo e conjuntivo; • imperativo.	• presente; • imperativo.	presente do indicativo
	Conectores que introduzem	partes do texto	“Primeiramente”, “Assim”.		“Antes de mais”, “igualmente”, “por outro lado”.	“Primeiramente”, “Por sua vez”, “Finalmente”, “Para além de”.
		Argumentos	“De facto”, “então”.	“Por isso”, “Além de”, “Assim”.	“desde que”, “na medida em que”.	“Daí que”, “Por conseguinte”.
		contra-argumentos	“Todavia”, “Contudo”, “mas”, “apesar de”.	“mas”	“mas”, “todavia”, “em vez de”.	“mas”, “Contudo”, “No entanto”, “Todavia”.
		Exemplos	“por exemplo”, “tal como”.	“entre os quais”, “como”.	“como”, “por exemplo”.	“tal como”

Marcas linguísticas	Expressões com valor	Epistémico	“de facto”, “talvez”, “Na verdade”, “aparentemente”, “penso que”.	“pode gerar”, “possam contribuir”.	“podem ser”, “É normal”.	“é natural”, “pode concluir-se”, “podendo ser”.
		Deontico	“é necessário”, “podem beneficiar”, “Permite-se”, “não deve desviar”.	“deve estar atento”, “devem fazer parte”, “deve ter especial atenção”, “deve-se”, “deve partir”.	“precisam” , “Reconheça”, “Valorize”.	“deve ter”
		Apreciativo	“importa”	“é essencial”	“erradamente!” , “é tão importante”.	“fundamental”

Anexo 15: texto de opinião produzido por um aluno do 11.º ano (produto final)

A pegada

O Homem, como todos sabemos, deixou a sua "pegada", a sua marca, tanto de uma forma positiva como negativa, embora sejam mais os aspetos negativos do que os positivos.

Sim, evoluímos e criámos, mas também destruímos, e isso é o que prevalece. Alguns aspetos negativos que podemos mencionar são a desflorestação e a poluição. É importante referir que isto tem inúmeras consequências. Ao destruímos a floresta, estamos a destruir habitats, provocando, desta forma, a perda da biodiversidade. É certo que a poluição também tem impacto na biodiversidade, pois tem várias "formas", destacando-se a poluição do ar, da água, do solo e a poluição sonora, todas estas provocadas pela ação do Homem.

No dia 21 de maio, eu e a minha turma fomos a uma caminhada e, durante o percurso, pude observar algumas pegadas do ser humano. Além disso, vimos algumas habitações, mas não eram como nas cidades, eram pequenas casas. Passámos, também, por trilhos e estradas. Considero estes pontos neutros, nem positivos, nem negativos. Assim como em todo o lado, havia aspetos menos bons, como lixo espalhado pelo chão, pneus, garrafas e, até, materiais de construção, como telhas e azulejos. Claramente que estes objetos afetam o ambiente e o turismo.

Para finalizar, é fundamental referir que o nosso planeta é insubstituível, por isso, seja consciente e informe-se sobre o que pode fazer para evitar e ajudar a reparar os danos causados.

A pegada

O Homem, como todos sabemos, deixou a sua "pegada", a sua marca, tanto de uma forma positiva como negativa, embora sejam mais os aspetos negativos do que os positivos.

Sim, evoluímos e criámos, mas também destruímos, e isso é o que prevalece. Alguns aspetos negativos que podemos mencionar são a desflorestação e a poluição. É importante referir que isto tem inúmeras consequências. Ao destruímos a floresta, estamos a destruir habitats, provocando, desta forma, a perda da biodiversidade. É certo que a poluição também tem impacto na biodiversidade, pois tem várias "formas", destacando-se a poluição do ar, da água, do solo e a poluição sonora, todas estas provocadas pela ação do Homem.

No dia 21 de maio, eu e a minha turma fomos a uma caminhada e, durante o percurso, pude observar algumas pegadas do ser humano. Além disso, vimos algumas habitações, mas não eram como nas cidades, eram pequenas casas. Passámos, também, por trilhos e estradas. Considero estes pontos neutros, nem positivos, nem negativos. Assim como em todo o lado, havia aspetos menos bons, como lixo espalhado pelo chão, pneus, garrafas e, até, materiais de construção, como telhas e azulejos. Claramente que estes objetos afetam o ambiente e o turismo.

Para finalizar, é fundamental referir que o nosso planeta é insubstituível, por isso, seja consciente e informe-se sobre o que pode fazer para evitar e ajudar a reparar os danos causados.

Anexo 16: texto de opinião produzido por um aluno do 11.º ano (produto final)

A poluição

Hoje em dia, o ser humano possui uma pegada significativa no nosso ecossistema.

Existem inúmeras atitudes positivas do ser humano perante o nosso mundo. Como aspetos positivos, temos as escolas, que reciclam materiais recicláveis e fazem reciclagem. Já como aspetos negativos, temos o lixo que é descartado no mar ou no ambiente, prejudicando, assim, a vida animal. Existem também os gases que são libertados das fábricas.

Podemos ver que existem muitas formas de poluição, mas também existem muitas formas de prevenir esses acontecimentos. A pergunta que não quer calar é: se existem muitas formas de prevenir, por que razão não agimos? Bem, sabemos que os gases provenientes das fábricas são bastante poluentes, mas o que podemos fazer para parar esses gases que afetam muito o nosso mundo? Até ao conhecimento que tenho, não existe forma nenhuma e, mesmo que houvesse, muitas fábricas não iriam adquirir esse método.

Podíamos prevenir o lixo que é lançado ao mar, mas é muito difícil quando temos com pessoas a limpar o mar e mil pessoas a desrespeitar. Existem muitas pessoas que, hoje em dia, não conseguem visualizar a gravidade da poluição e o que está a fazer ao nosso planeta. É o nosso dever, como pessoas que entendem a situação, de abrir os olhos daqueles que os têm fechados.

Quando fui fazer coreografia no PUA, pude assistir a fumaça que saía das fábricas. A praia, por incrível que pareça, estava limpa, sem vestígios de lixo. Realmente pensei que pudesse estar mais suja, mas acabei por ficar surpreendida.

Com isto tudo, o mundo sofre com as nossas ações sem ter culpa de nada. Devemos ter mais cuidado com o nosso planeta só porque é a nossa única casa.

Tália

A nossa atmosfera está muito fraca devido à poluição. Isso é mais porque a nossa atmosfera é o que nos protege de tudo o que vem do universo. Nós estamos diante de graves problemas e, para parar esses problemas, temos de reciclar o nosso mundo e melhorar os nossos hábitos ambientais.

A poluição

Hoje em dia, o ser humano possui uma pegada significativa no nosso ecossistema.

Existem inúmeros atos positivos do ser humano perante o nosso mundo. Como aspetos positivos, temos as escolas, que reutilizam materiais recicláveis e fazem reciclagem. Já como aspetos negativos, temos o lixo que é descartado no mar ou no ambiente, prejudicando, assim, a vida animal. Existem também os gases que são libertados das fábricas.

Podemos ver que existem muitas formas de poluição, mas também existem muitas formas de prevenir esses acontecimentos. A pergunta que não quer calar é: se existem muitas formas de prevenir, por que razão não agimos? Bem, sabemos que os gases provenientes das fábricas são bastante poluentes, mas o que podemos fazer para parar esses gases que afetam muito o nosso mundo? Até ao conhecimento que tenho, não existe forma nenhuma e, mesmo que houvesse, muitas fábricas não iriam adquirir esse método.

Poderíamos prevenir o lixo que é lançado ao mar, mas é muito difícil quando temos cem pessoas a limpar o mar e mil pessoas a desrespeitar. Existem muitas pessoas que, hoje em dia, não conseguem visualizar a gravidade da poluição e o que está a fazer ao nosso planeta. É o nosso dever, como pessoas que entendem a situação, de abrir os olhos daqueles que os têm fechados.

Quando fui fazer canoagem no PUA, pude avistar o fumo que saía das fábricas. A praia, por incrível que pareça, estava limpa, sem restos de lixo. Realmente pensei que pudesse estar mais suja, mas acabei por ficar surpreendida.

Com isto tudo, o mundo sofre com as nossas ações sem ter culpa de nada. Deveríamos ter mais cuidado com o nosso planeta, até porque é a nossa única casa.

A nossa atmosfera está muito fraca devido à poluição. Isso é mau porque a nossa atmosfera é o que nos protege de tudo o que vem do universo. Nós estamos diante de graves problemas e, para parar esses problemas, temos de revitalizar o nosso mundo e melhorar os nossos hábitos ambientais.

Anexo 17: texto de opinião produzido por um aluno do 12.º ano (produto final)

2. O que vale mais: ver ou filmar?

Nos dias de hoje, tanto os jovens como os adultos preferem filmar do que aproveitar o momento presente.

Nos festivais, espetáculos, vê-se cada vez mais os espetadores agarrados aos dispositivos eletrónicos...

Filmar, gravar e tirar fotos de cada momento tem a grande vantagem de mais tarde termos a oportunidade de recordar essa memória. Vejo o exemplo dos meus pais, mostram-me imensas fotos de quando se conheceram, do seu casamento, ... Essas recordações metem-lhes sempre um sorriso na cara!

Por outro lado, acredito que se deva viver ao máximo o momento presente.

Estamos numa idade de viver esses momentos, nunca se sabe o dia de amanhã... Porque não aproveitar, e viver o possível melhor momento da nossa vida?

As tecnologias evoluíram muito nos últimos tempos. Têm as suas vantagens, mas também têm as suas desvantagens. No passado não havia tanta maldade, as pessoas eram um pouco mais simples, aproveitavam tudo ao máximo e provavelmente um dos motivos era de nem todos terem o acesso a uma câmara, ou a um dispositivo eletrónico.

Já nos dias de hoje, o acesso a uma câmara, a um telemóvel é algo muito fácil, o que traz um maior isolamento, menos convivência, e cada vez mais começa-se a notar esses pequenos detalhes na vida dos adolescentes.

Vivam ao máximo, aproveitem cada segundo da vossa vida, não deixem para amanhã o que pode ser feito hoje.

O que vale mais: ver ou filmar?

Nos dias de hoje, tanto os jovens como os adultos preferem filmar do que aproveitar o momento presente.

Nos festivais e espetáculos, vê-se cada vez mais os espetadores agarrados aos dispositivos eletrónicos...

Filmar, gravar e tirar fotografias de cada momento tem a grande vantagem de, mais tarde, termos a oportunidade de recordar essa memória. Vejo o exemplo dos meus pais, que me mostram imensas fotografias de quando se conheceram, do seu casamento. Essas recordações colocam-lhes, sempre, um sorriso na cara!

Por outro lado, acredito que se deva viver ao máximo o momento presente.

Estamos numa idade de viver esses momentos, nunca se sabe o dia de amanhã.

Porque não aproveitar e viver o melhor possível o momento da nossa vida?

As tecnologias evoluíram muito nos últimos tempos. Têm as suas vantagens, mas também têm as suas desvantagens. No passado, não havia tanta maldade, as pessoas eram mais simples, aproveitavam tudo ao máximo e, provavelmente, um dos motivos é de que nem todos tinham acesso a uma câmara ou a um dispositivo eletrónico.

Já nos dias de hoje, o acesso a uma câmara, a um telemóvel é algo muito fácil, o que traz um maior isolamento, uma menor convivência, e cada vez mais se começa a notar esses pequenos detalhes na vida dos adolescentes.

Vivam ao máximo, aproveitem cada segundo da vossa vida e não deixem para amanhã o que pode ser feito hoje!

Anexo 18: texto de opinião produzido por um aluno do 12.º ano (produto final)

A liberdade de expressão é algo que nós jovens estamos muito habituados a ouvir, porém, nem todos sabemos o que é, então vou explicar: A liberdade de expressão é um direito fundamental pois está na constituição como garantia básica a dignidade humana. Contudo, o que não está na constituição é o seguinte: Até que ponto temos liberdade de expressão?

Primeiramente, convém mencionar a ~~influência~~ ^{influência} que alguns têm ao falar, não é a mesma que outros têm: Um homem, branco e heterossexual ~~tem mais uma coisa~~ obriga muito mais pessoas sem requisir um quarto do esforço de um homem ou uma mulher negra, como por exemplo, para obrigarem uma maior quantidade de pessoas foi necessário o "Black Lives Matter", uma manifestação pacífica. Para uma mulher ou uma pessoa da comunidade LGBT é necessária uma luta diária para serem ouvidas e ~~as~~ a população tem uma tolerância muito mais baixa à opinião de alguém "inferior": A atriz Rachel Zegler numa entrevista admitiu ter aceite um papel pois necessitava de trabalho, o que gerou um alvoroço, imensa gente ~~se culpou~~ disse que a atriz era perigosa, inútil, ridícula etc..., já quando foi um ator, (cujo o nome não me recordo, a reacção da população foi apenas cômica, as pessoas acharam-no super incrível e engraçado. Hipócritas!).

Atualmente há também uma enorme confusão sobre os limites do que dizemos, há quem diga "liberdade de expressão existe não é? Então eu digo o que ~~me~~ eu quiser", ignorantes, realmente existe liberdade de expressão para nos expressarmos, contudo, há um limite, eu não devo expressar a minha opinião se a mesma for apenas discurso de ódio, incitamentos a ações perigosas ou apenas algo ofensivo.

De facto há muitas opiniões diferentes à cerca da liberdade de expressão, no entanto, um ser humano decente deve priorizar o bem estar de outro a algo que a pessoa pode, e deve, guardar para si. É um ato de humanidade que deve estar na cabeça de todos, pois nem todos temos a mesma resistência a más influências ou a ~~maiores~~ opiniões infelizes.

A liberdade de expressão é algo que nós, jovens, estamos muito habituados a ouvir, porém, nem todos sabemos o que é. A liberdade de expressão é um direito fundamental, pois está na Constituição da República Portuguesa como garantia básica da dignidade humana. Contudo, o que não está na Constituição é o seguinte: até que ponto temos liberdade de expressão?

Primeiramente, convém mencionar que a influência que alguns têm ao falar não é a mesma que outros têm. Um homem branco e heterossexual abrange muito mais pessoas sem requerer um quarto do esforço de um homem ou um mulher negra, por exemplo. Para abrangerem uma maior quantidade de pessoas, foi necessário o “Black Lives Matter”, uma manifestação pacífica. Para uma mulher ou uma pessoa da comunidade LGBT, é necessária uma luta diária para serem ouvidas e a população tem uma tolerância muito mais baixa à opinião de alguém “inferior” socialmente. A atriz Rachel Zegler admitiu, numa entrevista, ter aceite um papel, pois necessitava de trabalho, o que gerou um alvoroço, em que imensa gente referiu que a atriz era preguiçosa, inútil, ridícula, entre outros adjetivos. Já quando foi um ator, cujo nome não me recordo, as pessoas acharam-no incrível e engraçado (Hipócritas!).

Atualmente, há também uma enorme confusão sobre os limites do que dizemos. Há quem diga “Liberdade de expressão existe, não é? Então, eu digo o que eu quiser!”. Realmente, existe liberdade de expressão para nos expressarmos, contudo, há um limite: eu não devo expressar a minha opinião se a mesma for apenas discurso de ódio, incentivos a ações perigosas ou apenas algo ofensivo.

De facto, há muitas opiniões diferentes acerca da liberdade de expressão, no entanto, um ser humano decente deve priorizar o bem-estar do outro a algo que a pessoa pode, e deve, guardar para si. É um ato de humanidade que deve estar na cabeça de todos, pois nem todos temos a mesma resistência a más influências ou a opiniões infelizes.