



**NOVA FCSH**

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

---

***Texto de opinião: a escrita enquanto processo na aula de Português***

**Ana Sofia Maltinha Martins**

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

**Dezembro, 2019**

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Helena Topa Valentim, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e a coorientação científica da Professora Doutora Noémia de Oliveira Jorge, Investigadora Integrada no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa.

## AGRADECIMENTOS

Este caminho não poderia ser feito sem o apoio e dedicação de quem fez parte do meu percurso até aqui. A todos os que, de alguma forma, caminharam comigo, mais ou menos distantes, deixo o meu sincero agradecimento.

Àqueles que me acompanham desde sempre, os meus pais e o meu irmão, agradeço a constante presença e o conforto de saber que posso contar com eles em qualquer circunstância.

Como acredito que um professor pode fazer toda a diferença na vida de um aluno, não posso deixar de agradecer às Professoras Ana Sofia Lemos e Ana Madalena Dias que me permitiram sonhar ser professora de Português. Ao Professor Maurício Teixeira, agradeço por todas as palavras de ânimo, quando surgiram as dúvidas e receios de quem desconhece o trilho que segue.

Nesta Prática de Ensino Supervisionada, tive o privilégio de trabalhar sob a orientação da Professora Carmo Soares que, para além de me ter recebido da melhor forma possível, foi sempre uma ajuda fundamental no desenvolvimento do meu trabalho. Agradeço muito todos os conselhos e ensinamentos ao longo do ano letivo. Vou, certamente, levá-los para a minha vida profissional.

Não podia deixar de mencionar as turmas que fizeram parte desta etapa tão importante: o 9.º A e o 11.º G. O meu agradecimento por toda a aprendizagem que me proporcionaram e pela amabilidade com que fui recebida.

À Professora Doutora Helena Topa Valentim, quero agradecer por todas as sugestões e disponibilidade que sempre demonstrou durante o meu percurso académico na FCSH.

Por último, expresso um agradecimento muito especial à Professora Doutora Noémia Jorge. Não só pela orientação deste relatório, mas também por me ter acompanhado nestes dois anos de Mestrado, nunca deixando de me incentivar a continuar o meu caminho.

# **TEXTO DE OPINIÃO: A ESCRITA ENQUANTO PROCESSO NA AULA DE PORTUGUÊS**

**ANA SOFIA MALTINHA MARTINS**

## **RESUMO**

O presente relatório resulta do trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, na Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pedro Nunes, no ano letivo 2018/2019.

Tendo como foco principal a escrita do *texto de opinião*, este relatório apresenta uma reflexão sobre o ensino de *géneros escolares* e a relevância dos dispositivos didáticos na aprendizagem da escrita. Essa reflexão estende-se também à forma como o domínio da escrita é trabalhado em sala de aula, dando-se especial atenção à dimensão processual.

Partindo da análise do funcionamento do género *texto de opinião* (sobretudo em contexto escolar) e tendo como base as produções escritas dos alunos, foi concebido um *modelo didático do género texto de opinião* (9.º e 11.º anos), a partir do qual foram criados diversos *percursos didáticos* com atividades que pudessem, de alguma forma, contribuir para a superação das dificuldades identificadas nos textos dos discentes (sobretudo no respeitante à componente compositiva/textual) e, assim, facilitar a apropriação do género escolar em foco.

*PALAVRAS-CHAVE: ensino, escrita, género escolar, texto de opinião*

# ***OPINION TEXT: WRITING AS A PROCESS IN THE PORTUGUESE CLASS***

**ANA SOFIA MALTINHA MARTINS**

## **ABSTRACT**

This report is the result of work performed as part of my Supervised Teaching Practice in the Escola Secundária com 3º Ciclo de Pedro Nunes, during the Academic year of 2018/2019.

Being the main focus the writing of the opinion text, this report presents a reflection about the teaching of school genre and the relevance of the didactic devices in the writing learning. This reflection also extends to the way how the writing dominion is worked in the classroom, giving special attention to the procedural dimension.

Starting from the analyses of the working genre of opinion text (mainly in school context) and based on the writing productions of the students, it was designed a didactic model of the opinion text genre (9<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grade), from which were created several didactic paths with activities that could, somehow, contribute to overcome the difficulties recognized in the students texts (mainly regarding to the compositional/textual component) and, therefore, facilitate the appropriation of the school genre in focus.

*KEYWORDS: teaching, writing, school genre, opinion text*

## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	1
<b>I. Texto de Opinião: A escrita enquanto processo na aula de Português</b> .....	3
1. A escrita enquanto processo .....	3
1.1. Planificação .....	4
1.2. Textualização .....	6
1.3. Revisão .....	7
2. Componentes da escrita .....	8
2.1. Componente compositiva/textual .....	9
3. Didática da escrita .....	11
3.1. O ensino de <i>géneros de texto</i> .....	11
3.1.1. O <i>texto de opinião</i> em contexto escolar .....	14
3.2. Dispositivos didáticos para a aprendizagem da escrita .....	16
3.2.1. Modelo didático do género <i>texto de opinião</i> (9.º e 11.º ano) .....	18
<b>II. Prática de Ensino Supervisionada de Português</b> .....	21
1. Enquadramento institucional .....	22
1.1. Caracterização das turmas .....	22
1.2. Observação das turmas .....	23
1.3. Reuniões .....	25
2. Lecionação .....	26
2.1. Percursos didáticos: a escrita do <i>texto de opinião</i> .....	31
2.1.1. O <i>texto de opinião</i> no 9.º ano de escolaridade .....	32
2.1.2. O <i>texto de opinião</i> no 11.º ano de escolaridade .....	41
3. Atividade extracurricular: <i>As redes sociais em debate</i> .....	49
<b>Considerações Finais</b> .....	50
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	53
<b>Anexos</b> .....	56
Anexo 1: <i>Estrutura do texto de opinião</i> .....	56
Anexo 2: <i>Texto de opinião: Onzeneiro</i> .....	59

Anexo 3: <i>Uma arma escondida na multidão</i> .....	62
Anexo 4: <i>Como se escreve?</i> .....	63
Anexo 5: <i>A Vida é Bela</i> .....	65
Anexo 6: <i>Texto de opinião: estrutura, linguagem e ortografia</i> .....	69
Anexo 7: <i>Adamastor</i> .....	71
Anexo 8: <i>O Mostrengo</i> .....	73
Anexo 9: <i>Ilustração A Tempestade</i> .....	76
Anexo 10: <i>A Tempestade n’ Os Lusíadas</i> .....	77
Anexo 11: <i>Correção textual</i> .....	78
Anexo 12: <i>Texto expositivo “O Mostrengo”</i> .....	80
Anexo 13: <i>Lionardo</i> .....	82
Anexo 14: <i>O Amor em Verso</i> .....	83
Anexo 15: <i>Palavras para a Minha Mãe</i> .....	85
Anexo 16: <i>O Menino que Escrevia Versos</i> .....	88
Anexo 17: <i>Frei Luís de Sousa</i> .....	91
Anexo 18: <i>Texto de opinião: estrutura, linguagem e pontuação</i> .....	95
Anexo 19: <i>O Adultério n’Os Maias</i> .....	97
Anexo 20: <i>O papel da mulher na sociedade</i> .....	100
Anexo 21: <i>Os Maias: A Toca vs. Villa Balzac</i> .....	103
Anexo 22: <i>Jantar no Hotel Central</i> .....	107
Anexo 23: <i>Jantar no Hotel Central: Sistematização</i> .....	109
Anexo 24: <i>As corridas de cavalos</i> .....	112
Anexo 25: <i>As corridas de cavalos: resumo</i> .....	115
Anexo 26: <i>O argumento de autoridade e o contra-argumento</i> .....	116
Anexo 27: <i>Teste de Avaliação do 9.º ano</i> .....	119
Anexo 28: <i>Teste de Avaliação do 11.º ano</i> .....	120
Anexo 29: <i>Debate “Na teia das redes sociais”</i> .....	121
Anexo 30: <i>Textos de opinião: produções iniciais e finais dos alunos do 9.º ano</i> ....	122
Anexo 31: <i>Textos de opinião: produções iniciais e finais dos alunos do 11.º ano</i> ..	125

## INTRODUÇÃO

Este relatório pretende apresentar e relatar a Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada na Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pedro Nunes, no ano letivo 2018/2019, sob a orientação da professora Carmo Soares, em duas turmas, uma do Ensino Básico (9.º ano de escolaridade) e outra do Ensino Secundário (11.º ano de escolaridade).

Como o próprio título do relatório indica, os temas sobre os quais incidiu esta PES foram a produção do *texto de opinião* e a escrita enquanto processo na aula de Português. A escolha deste tema teve que ver sobretudo com o meu interesse pelo domínio da escrita e pela forma como este é abordado em sala de aula<sup>1</sup>. Além disso, também foi tido em conta o facto de o *texto de opinião* ser um dos conteúdos em comum entre os anos escolares acima referidos.

Partindo do conceito de *dimensão processual* de Hayes & Flower (1980), privilegiaram-se, em todas as produções textuais dos alunos, as fases de planificação, textualização e revisão, numa tentativa de demonstrar aos discentes a importância de cada uma delas no processo de escrita de um texto. Já no que diz respeito às componentes da escrita, foi focada essencialmente a componente compositiva/textual (Barbeiro, 2007), assumindo-se como centrais as noções de *género de texto* (Bronckart, 1997) e de *plano de texto* (Adam, 2002).

Relativamente ao ensino do género *texto de opinião*, teve-se em conta que este género é produzido em (pelo menos) duas áreas diferentes – a jornalística e a escolar – razão pela qual se considerou importante valorizar a noção de *género escolar* (Schneuwly & Dolz, 2004) e encarar o *texto de opinião* enquanto *género escolar* (em detrimento do texto/artigo de opinião produzido nas práticas jornalísticas). Para além disso, refletiu-se sobre diferentes dispositivos didáticos orientados para o ensino da escrita: a *sequência didática* (Schneuwly & Dolz, 2004), a *sequência de ensino* (Pereira & Cardoso 2013) e o *percurso didático* (Jorge, 2019), tendo sido este último o dispositivo que, em termos metodológicos, norteou esta PES.

---

<sup>1</sup> Em 2018, no âmbito da unidade curricular de Práticas Textuais, analisei a forma como a produção escrita é abordada em manuais de Português. Daí resultou o artigo “A produção escrita no 7.º ano de escolaridade”, que veio a ser incluído na obra coletiva *Práticas Textuais 17/18* (editada por Noémia Jorge, Antónia Coutinho, Marta Fidalgo e Rute Rosa).

Este relatório divide-se em duas partes: na primeira, é feito o enquadramento teórico da temática que orientou a PES (escrita processual do género escolar *texto de opinião*) e, na segunda, apresenta-se um relato reflexivo de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo no âmbito dessa mesma PES, destacando-se as atividades diretamente relacionadas com a temática selecionada. Por fim, já nas considerações finais, reflete-se sobre a pertinência deste tipo de trabalhos, que aplicam e analisam estratégias em contexto de sala de aula, para o ensino da escrita e, mais concretamente, sobre o papel dos *géneros escolares* na aula de Português.

## **I. TEXTO DE OPINIÃO: A ESCRITA ENQUANTO PROCESSO NA AULA DE PORTUGUÊS**

De forma a contextualizar o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada (PES), é fundamental que, inicialmente, sejam explicitados os conceitos, as teorias e as metodologias em que se inscreve esse mesmo trabalho – neste caso, a escrita do *texto de opinião*. Como se verá de seguida, em primeiro lugar, é importante perceber de que se trata a escrita enquanto processo que resulta da interação de componentes variadas, quer relativamente às diferentes fases inerentes a esse processo (fases de planificação, textualização e revisão), quer em relação às competências aí desenvolvidas (salientando-se a compositiva/textual).

Assim, nesta parte do relatório, apresenta-se uma reflexão sobre as componentes e a dimensão processual da escrita que terá que ver, sobretudo, com o ensino de *géneros escolares* (Schneuwly & Dolz, 2004) – com destaque para o *texto de opinião*. Esta reflexão teórica terminará com a didática da escrita, em que serão apresentados os dois dispositivos didáticos a que se recorreu durante a PES para operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem do género escolar *texto de opinião*.

### **1. A escrita enquanto processo**

É com Hayes & Flower que surge a noção de *dimensão processual* no ato de escrita. Em 1980, os autores apresentam um modelo processual de escrita, em que se destacam três dimensões: (1) o contexto de produção, que se divide em extratextual e intratextual; (2) a memória a longo prazo do escrevente, relacionada com o conhecimento do assunto, do destinatário e do tipo de texto; (3) os elementos do processo, isto é, a planificação (que teria como foco gerar conteúdos, organizar a informação e definir objetivos) a textualização e a revisão (que serviria para avaliar e reformular o que foi escrito). Apesar de ser inovador, este modelo foi alvo de críticas por parte de alguns autores “por ser demasiado cognitivista, racional e consciente” (Pereira, 2000: 63).

Devido à extensão dos atuais programas curriculares que regem o ensino da disciplina de Português – nomeadamente o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al*, 2015) e o *Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário* (Buescu *et al*, 2014) –, é difícil, em aula, dedicar o tempo necessário ao domínio da escrita – razão pela qual esta ideia de “escrita enquanto processo” nem

sempre ser trabalhada pelos alunos, de forma laboratorial/oficinal. Devido à falta de tempo, nem sempre lhes é proporcionada a possibilidade de exercitar a escrita processualmente, nem lhes é ensinado que é importante planificar um texto, organizando as ideias a incluir, ou revê-lo e reformulá-lo, quando necessário. Muitos alunos têm o hábito de se focar exclusivamente na textualização, ignorando por completo as fases de planificação e revisão, isto porque não lhes é inculcido desde cedo que essas fases são fundamentais na escrita de um texto.

De seguida, serão analisadas as fases de didatização da produção textual – planificação, textualização e revisão – para que se possa compreender melhor em que consiste cada uma delas e a avaliar a sua importância no processo de escrita de textos em contexto escolar.

### **1.1. Planificação**

É inegável que a fase de planificação é a base para que seja produzido um texto coerente, coeso e que aborde o tema proposto sem grandes dispersões. Ao planificarmos o nosso texto, vamos, inevitavelmente, estabelecer limites em relação àquilo que pretendemos transmitir ao leitor:

Antes de começar a produzir o texto propriamente dito, é importante que o aluno selecione previamente a informação a incluir no mesmo, para que, na fase de planificação, consiga, por um lado, organizá-lo da melhor forma e, por outro, incluir nele apenas o que é pertinente, evitando repetições e redundâncias.

(Martins, 2018: 32)

É importante que o texto não seja um conjunto de ideias escritas de forma aleatória sem um fio condutor que o torne perceptível para quem o lê; assim, a planificação tem um papel determinante para que essa organização seja, de alguma forma, facilitada.

Barbeiro & Pereira referem que “a capacidade de planificação constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar. Por isso, é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo.” (Barbeiro & Pereira, 2007: 18). No entanto, é notório que a fase de planificação não é algo que os alunos têm em conta quando se confrontam com uma atividade de escrita. Nesse sentido, e fazendo uma reflexão sobre a sua prática letiva, Milheirão relata: “foi minha intenção sensibilizá-los sempre para o processo de escrita,

pois verificou-se que a fase da planificação era descurada, passando de imediato à textualização e sem se deterem na revisão final.” (Milheirão, 2014: 41). O facto de quererem passar, imediatamente, à fase da textualização, impede-os, muitas vezes, de produzirem um texto coeso e coerente. Isto acaba por levar os alunos a terem uma opinião depreciativa acerca da escrita, uma vez que, sentindo que não são capazes de escrever um texto com qualidade, preferem não o fazer. É imperativo que sejam criadas estratégias que os ajudem a superar os obstáculos que a escrita de um texto lhes pode suscitar.

Uma criança tem dificuldade em escrever textos organizados, o que a leva a desistir facilmente de qualquer tarefa de escrita. Para resolver este problema ela passa a utilizar uma estratégia de autorregulação: antes de escrever, ela pode começar por fazer um plano de texto. Se o resultado desta estratégia for positivo, os seus textos serão mais organizados e de melhor qualidade.

(Limpo & Alves, 2013: 108)

É preciso ensinar os alunos a planificarem os seus textos e, acima de tudo, transmitir-lhes a ideia de que é importante fazê-lo, com base em estratégias ou metodologias apropriadas.

Com efeito, em termos metodológicos, uma das estratégias que pode ser utilizada para levar os alunos a encarar a planificação como uma tarefa útil seria, por exemplo, a troca de planificações entre alunos: “os alunos fazem um plano de uma história que trocam com um colega e depois escrevem a história a partir de um plano que não o seu.” (Limpo & Alves, 2013: 113). Ressalve-se, no entanto, que, embora se trate de um exercício interessante, esta estratégia poderá ser pouco eficaz quando o que está em causa deixa de ser um texto de tipo narrativo (com que as crianças contactam desde tenra idade) e passa a ser o género *texto de opinião*. Isto acontece porque, como se verá de seguida, o *texto de opinião* é um género que apela à nossa perspetiva pessoal sobre um determinado assunto, não sendo, portanto, algo que possamos inventar ou imaginar, como acontece num texto narrativo, por exemplo.

Outra estratégia possível é a planificação de um texto em conjunto: “planificar coletivamente um texto, com a participação de toda a turma; desta forma, todos são chamados, neste momento, a dar o seu contributo...” (Barbeiro & Pereira, 2007: 21). Esta atividade é especialmente pertinente numa fase inicial, na medida em que permite que os alunos se possam familiarizar com esta prática e percebam como é que a planificação pode ser feita. A interação entre discentes e professor leva a que haja uma troca de ideias e que, a partir daí, possa ser criada uma lista de palavras ou de expressões que poderão

vir a formar parte da planificação. Desta forma, os alunos são levados a encarar a escrita de um texto como um exercício que exige reflexão e tomada de decisões relativamente ao seu conteúdo.

## **1.2. Textualização**

É nesta fase que se inicia a escrita do texto propriamente dito e é aqui que é necessário responder a determinadas exigências no que diz respeito à explicitação de conteúdo e à formulação e articulação linguísticas (Barbeiro & Pereira, 2007).

As ideias a incluir no texto devem ser desenvolvidas de forma a garantirem a continuidade semântica e a progressão temática do texto, recorrendo-se a mecanismos de coesão textual adequados e diversificados. É essencial que se estabeleçam ligações entre as ideias textualizadas, uma vez que a coesão e a coerência são dois aspetos determinantes para a compreensão do texto por parte do leitor.

É comum que, na fase de textualização, surjam dúvidas em relação àquilo que havia sido planificado, isto porque pode deixar de fazer sentido incluir no texto uma determinada ideia ou podem até surgir novas ideias que nos parecem mais adequadas para o texto que estamos a escrever; portanto, é preciso tomar algumas decisões mediante aquilo que vai sendo escrito. Nesse sentido, tal como se apresenta no modelo proposto Hayes & Flower (1980), planificação e textualização (e revisão, como se verá de seguida) devem apresentar um carácter recursivo.

No *Guião de Implementação do Novo Programa de Português* dedicado à escrita (Niza, Segura & Mota, 2011) podemos encontrar diversas estratégias que o professor pode levar a cabo nos momentos em que decide trabalhar a textualização em sala de aula. Os autores sugerem a produção de um texto em conjunto, na medida em que “é através de uma interação entre todos que melhor se pode assegurar quer a resolução das dificuldades que a textualização vai colocando, quer a tomada de consciência dos saberes envolvidos nessa resolução.” (Niza, Segura & Mota, 2011: 125). Neste tipo de atividade, o professor tem um papel fundamental na gestão do tempo, já que todos os alunos devem ter a oportunidade de intervir, contribuindo quer com as suas ideias, quer na organização dessas mesmas ideias, para que, no final, o texto seja coerente e transmita a mensagem de forma clara.

Já Barbeiro & Pereira (2007) sugerem, para esta fase de textualização, a exposição oral prévia do texto a ser escrito por cada aluno, visto que, após essa apresentação, os

colegas e o próprio professor podem dar algumas indicações relevantes para o momento da produção escrita. Esta atividade pode ser pertinente, na medida em que permite ao aluno que apresenta o texto perceber se incluiu toda a informação e se esta transmite uma mensagem correta e compreensível. O ato de verbalizar ajuda-nos a encontrar alguns erros de que não tínhamos dado conta antes.

### **1.3. Revisão**

A revisão tem um papel fundamental no processo de escrita, já que, nesta fase, somos levados à reformulação daquilo que foi escrito anteriormente, seja devido a problemas de coesão ou de coerência, seja ao nível do conteúdo. Pereira & Cardoso referem que “a revisão compreende a avaliação que o Sujeito faz do seu texto e as intervenções de aperfeiçoamento, ao nível da frase e do todo...” (Pereira & Cardoso, 2013: 47). Assim, quando nos confrontamos com o texto que produzimos, verificamos que são necessárias diversas correções, não só ao nível da ortografia ou pontuação, mas também no que concerne às ideias que pretendemos transmitir. Por vezes, essas ideias não ficam suficientemente explícitas e é necessário encontrar outras formas de verbalizar o nosso pensamento. Rever um texto permite-nos, acima de tudo, refletir enquanto nos colocamos no papel do leitor e questionarmos se aquilo que escrevemos será compreensível para quem nos vai ler. Segundo Barbeiro & Pereira, “a revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto” (Barbeiro & Pereira, 2007: 19).

Desta forma, podemos afirmar que a releitura é essencial para a produção de um texto. Contudo, em contexto escolar é difícil despertar nos alunos a consciência da importância da revisão de um texto produzido, isto porque, maioritariamente, os textos são escritos em momentos de avaliação e o tempo de que os alunos dispõem acaba por não ser suficiente para incluir a revisão como parte do processo de escrita. Seria pertinente que esta consciencialização da importância de encarar a escrita enquanto processo fosse trabalhada nos primeiros anos de escolaridade, independentemente do grau de complexidade dos textos.

Relativamente às estratégias que podem ser utilizadas para a revisão de textos, Martins (2013) sugere que “o professor pode criar listas de verificação que funcionem como instrumento de regulação, incitando, assim, o aluno a adotar uma atitude crítica face

ao seu texto e a controlar o processo de escrita” (Martins, 2013: 128). Essas listas de verificação podem conter alguns aspetos que digam respeito à estrutura, por exemplo, solicitando aos alunos que verifiquem se o texto apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão, ou até mesmo com as ideias presentes no texto (para além de aspetos que tenham que ver com a ortografia e pontuação). Isto permite que os alunos tenham a noção de que rever um texto vai muito além da correção de erros ortográficos.

Outra atividade que pode ser proposta em sala de aula é a hetero-revisão, ou seja, pode solicitar-se aos alunos que corrijam os textos uns dos outros. Esta é uma atividade produtiva, na medida em que existe um distanciamento de quem corrige em relação ao texto. Esse distanciamento possibilita que se encontrem erros ou ideias que podem ser reformuladas.

Já Niza, Segura & Mota (2011) sugerem uma atividade de revisão em conjunto: após a produção de um texto, este deve ser projetado ou distribuído por todos os alunos e, posteriormente, deverá ser feita a sua leitura em voz alta. Num primeiro momento, é importante ressaltar os aspetos positivos e, de seguida, aquilo que pode ser melhorado. Aqui o professor terá de conduzir os discentes e ajudá-los a reconhecer as incorreções presentes no texto que, à primeira vista, eles podem não considerar tão óbvias. Feita essa identificação, é fundamental que se reflita sobre a forma como podem reformular o que é necessário no texto. Como referem os autores, “os momentos de leitura crítica do texto posteriores à escrita da primeira versão constituem, assim, o início do verdadeiro trabalho de análise de como a Língua é constituída. A revisão representa o verdadeiro motor de desenvolvimento da escrita.” (Niza, Segura & Mota, 2011: 37).

## **2. Componentes da escrita**

A escrita é, sem dúvida, um dos domínios mais complexo a ser trabalhado na aula de Português, uma vez que na produção escrita são ativadas diversas competências, a saber: compositiva/textual, ortográfica e gráfica (Barbeiro & Pereira, 2007). Assim, é importante que, na escola, os alunos possam ter a oportunidade de trabalhar todas essas competências, progressivamente, sem ser exclusivamente num contexto avaliativo.

No presente relatório importa destacar a competência compositiva/textual, isto porque se supõe que as outras estejam adquiridas até ao final do 2.º ciclo do Ensino Básico. De facto, a partir do 3.º ciclo do Ensino Básico – em que os alunos se encontram

no estágio pós-caligráfico (Barbeiro, 2007) –, já se espera que não seja necessário trabalhar com os alunos a componente gráfica. No entanto, existem, por vezes, alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário que apresentam uma caligrafia pouco legível e, nesses casos, é importante que, para além de se reforçar junto dos alunos a ideia de que é fundamental ter em atenção essa competência, já que os pode prejudicar em momentos de avaliação, se incentive a prática da escrita e se criem exercícios específicos que os ajudem a melhorar nesse aspeto. Relativamente à componente ortográfica, também é expectável que os alunos a dominem no final do 2.º ciclo; contudo, é preciso ter em atenção que todos os alunos são diferentes e que, por isso, esse domínio será variável. É fundamental perceber que dificuldades trazem de anos anteriores e criar estratégias que os ajudem a ultrapassá-las.

## **2.1. Componente compositiva/textual**

A competência compositiva/textual é aquela que nos permite unir as expressões e dar forma ao texto propriamente dito. Ao contrário das outras duas competências, ortográfica e gráfica, esta nunca se automatiza, isto é, embora os alunos escrevam textos durante toda a sua vida académica, a competência compositiva vai sempre envolver diferentes exigências, tendo em conta o texto a ser produzido. Barbeiro & Pereira (2007) destacam quatro fatores inerentes ao ato de produção de um texto: (1) a ativação de conteúdo; (2) a tomada de decisão acerca do conteúdo a inserir no texto; (3) a sua articulação com os restantes elementos do texto; (4) a expressão linguística que deve ter sempre em conta a coerência e a coesão textual. Para além disso, os autores distinguem ainda dois níveis na composição textual, o nível global (macro-estrutura) e o nível específico (micro-estrutura).

Assim, para além de ser necessário que o aluno decida o conteúdo que deve ou não incluir no texto, é também fundamental que este tenha em atenção a forma como o vai organizar. Isto gera, obviamente, muitas questões durante a produção textual e este é também um dos motivos que torna a prática da escrita num exercício crucial nas aulas de Português.

Abordar a componente textual implica, inevitavelmente, uma reflexão sobre a noção de *plano de texto*. Bakhtin (1984) refere-se ao plano de texto como a *estrutura composicional* e Jean-Michel Adam (2002, 2008) destaca a sua ação de organização a

dois níveis: (1) configuração global de um texto; (2) interpretação, uma vez que tem um papel decisivo na estrutura composicional do texto. Assim, pode afirmar-se que o plano de texto é determinante, não só na forma, mas também no conteúdo do texto.

Para além disso, Jean-Michel Adam (2002) dá-nos conta da existência de dois tipos de planos de texto: fixos, que nos permitem estabelecer uma relação com os géneros textuais<sup>2</sup> e ocasionais, cujos formatos são construídos pelo autor e reconstituídos pelo leitor (*apud* Gonçalves & Jorge, no prelo). Podemos então afirmar que existem géneros textuais que requerem planos de texto fixos, como a *bula de medicamento*, o *relatório*, a *declaração*, etc., e outros géneros que possibilitam a existência de planos de texto mais flexíveis, dando ao autor uma maior liberdade no ato de escrita, como é o caso do *texto de opinião*.

Como refere Coutinho (2019a), pode afirmar-se que “os géneros de texto se estabilizam, se modificam, se transformam e se reinventam no âmbito das diferentes atividades sociais.” (Coutinho, 2019a: 7). O facto de o *texto de opinião* ser produzido em duas atividades distintas, a jornalística e a escolar, implica que haja também diferenças nos planos de texto, isto é, se, no primeiro caso, o plano de texto pode ser menos rígido, impulsionado pela criatividade do autor, no âmbito escolar, o plano de texto tende a ser fixo, uma vez que é necessário estabelecer limites relativamente à estrutura a adotar, não só para que os alunos se sintam apoiados relativamente ao texto que devem produzir, mas também porque é necessário que se criem parâmetros que o professor possa avaliar.

Em termos gerais, a sinalização do plano de texto, é detetável, como refere Adam (2002) por mecanismos variados: presença/ausência de títulos e de subtítulos, mudança de parte, de capítulo ou de parágrafo, organizadores textuais, pontuação, estrofação e versificação (na poesia), paginação em geral, tipografia, indicações alfanuméricas, marcação de alíneas e pela presença de componentes icónicas (fotografia, desenho, infografia).

No caso do *texto de opinião* produzido no âmbito das práticas escolares, o plano de texto é sinalizado, sobretudo, pela presença de dois blocos textuais – o título e corpo de texto propriamente dito –, sendo que o corpo do texto propriamente dito se subdivide em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), segmentadas por meio de parágrafos e sinalizadas com recurso a organizadores textuais que introduzem as partes do texto, nomeadamente a conclusão (“Em suma”, “Em síntese”, “Para concluir”,

---

<sup>2</sup> A noção de *género de texto* (ou género textual) será apresentada no ponto 3.1. do relatório.

“Concluindo”...) ou os parágrafos em que se desenvolve a argumentação (“em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “Para além disso”, “Para finalizar”, “Por um lado... Por outro lado”). O plano destes textos tende ainda a ser marcado por marcadores que introduzem argumentos, contra-argumentos e conclusões (“pois”, “porque”, “mas”, “logo”), por marcadores de ilustração e exemplificação (“por exemplo”, “como é o caso”...) e por marcadores de responsabilidade enunciativa, que marcam o posicionamento do autor (“Na minha opinião”).<sup>3</sup>

### 3. Didática da escrita

De acordo com Luísa Álvares Pereira e Inês Cardoso, nas últimas décadas a escrita deixou de ser encarada como “uma aplicação de normas” decorrentes da aprendizagem da leitura, para ser considerada uma “megacompetência, cujo ensino tem de ser ministrado, sistematizado, instrumentado” (Pereira & Cardoso, 2005: 63).

Com os documentos curriculares como o *Programa e Metas* e as *Aprendizagens Essenciais*, o ensino da escrita – sobretudo da sua dimensão composicional – tornou-se indissociável da noção de *género de texto*. Ensinar a escrever é ensinar a produzir textos (unidades comunicativas globais – no entender de Bronckart, 1997), em função de situações de comunicação diversificadas, com características específicas a nível estrutural e linguístico.

#### 3.1. O ensino de *géneros de texto*

É através do ensino de géneros que se ensina também a comunicar. Seguindo a perspetiva de Bronckart (1997) – que encara os *géneros de texto* como modelos adotados pelos textos e adaptados de acordo com as circunstâncias em que são produzidos – Schneuwly & Dolz defendem que os géneros são “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas da linguagem.” (Schneuwly & Dolz, 2004: 74). Nesse sentido, é importante que a escola tenha um papel ativo no ensino de

---

<sup>3</sup> Relativamente à classe geral dos conectores, segue-se a tipologia proposta por Adam (2008), sintetizada em Coutinho (2019). Esta foi usada de forma adaptada, tendo em conta o funcionamento do género *texto de opinião* em contexto escolar.

diferentes géneros textuais, uma vez que estes são uma ferramenta essencial para comunicarmos no nosso quotidiano.

No caso dos *géneros escolares*, estes deixam de ser apenas um instrumento de comunicação, para se tornarem também num objeto de ensino-aprendizagem e, na verdade, acaba por ser essa a sua principal função. Como afirmam Schneuwly & Dolz, os *géneros escolares* “são autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos.” (Schneuwly & Dolz, 2004: 77). Segundo Coutinho (2019b: 100),

Os mesmos autores assumem, simultaneamente, uma noção mais ampla de géneros escolares, entendidos como géneros associados a um conjunto de atividades sociais e linguísticas delimitado pelo espaço institucional que é a *escola* (embora não necessariamente confinado ao espaço físico da escola), como sejam a *pauta* de avaliação, a *ata* (no caso de uma reunião de professores, por exemplo), o *aviso* ou a *informação* (do diretor de turma para o encarregado de educação ou vice-versa).

Ensinar um género implica, evidentemente, ensinar a sua estrutura e o tipo de linguagem que nele predomina; contudo, para que haja de facto uma aprendizagem do género em questão, é necessário que os alunos sejam levados a pôr em prática os conhecimentos que adquirem e, para que isso aconteça, é fundamental que sejam propostas atividades de escrita em contexto de sala de aula. Não se pode esperar que, numa primeira produção, os alunos consigam, de forma exímia, produzir um texto de determinado género, uma vez que a escrita é uma atividade complexa que ativa os mais variados mecanismos:

O sujeito é chamado a tomar decisões (...). As decisões que toma não são lineares e podem incidir sobre aspetos diversificados na hierarquia textual, desde o desenho (ou tipo) das letras, a ortografia, a construção frásica, até à organização em grandes unidades (capítulos ou partes, por exemplo).

(Barbeiro, 2000: 65-66)

É inegável a complexidade inerente ao ensino de um *género escolar*, isto porque esse ensino não se deve limitar à apresentação de exemplos de géneros nem a uma única produção textual. Os géneros, no âmbito escolar, para além de serem um instrumento de comunicação, devem ser também um meio para se trabalhar o domínio da escrita na sala de aula. O domínio de um género vai muito além do conhecimento que o aluno tem sobre a sua estrutura e linguagem. Assim, a escola tem um papel decisivo na forma como apresenta o género e na definição daqueles que devem ser os objetivos de aprendizagem:

Toda introdução de um género na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o género, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o género e que são transferíveis para outros géneros próximos ou distantes.

(Schneuwly & Dolz 2004: 80)

Para além de ser necessário o estudo dos géneros em sala de aula, é fundamental reconhecer que cada género tem as suas especificidades e, por isso, diferentes exigências no que diz respeito ao seu ensino. Existem alguns géneros que são utilizados diariamente pelos alunos e que estes facilmente dominam; contudo, há géneros com os quais os alunos se confrontam menos, revelando assim mais dificuldades na sua aprendizagem. Embora seja notória a existência de géneros mais complexos do que outros, pode afirmar-se que, de um modo geral, não existe uma diversificação na forma como cada um deles é trabalhado na sala de aula, uma vez que, conforme referido anteriormente, geralmente, é feita a apresentação do género – estrutura e linguagem – e, posteriormente, é solicitada aos alunos uma produção escrita desse género que é, por norma, avaliada.

Segundo Marcuschi, “os géneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável” (Marcuschi, 2008: 159). Nesse sentido, é fundamental criar espaço para que os géneros sejam trabalhados na sala de aula, tendo em conta o grau de complexidade que cada um deles revela.

A dinamicidade e variabilidade dos géneros textuais decorre, entre outros aspetos, do facto de estes poderem ser adotados em áreas distintas, assumindo especificidades em função das atividades em que são adotadas. O *texto de opinião* é um desses géneros, já que é produzido na área jornalística e em contexto escolar. Embora, na sua essência, o *texto de opinião*, como *género escolar*, seja relativamente semelhante ao *artigo de opinião* que circula em atividade jornalística, a verdade é que existem diferenças entre ambos. Por um lado, os *textos de opinião* que circulam nos jornais e nas revistas são produzidos por jornalistas e colunistas (com estatuto social de especialistas); por outro, em contexto escolar, o *texto de opinião* é um género em aprendizagem, produzido por alunos. Consequentemente, os primeiros não podem funcionar como modelo a ser imitado pelos alunos. Assim, é necessário que se estabeleça algum tipo de “padrão” que possa ajudar os alunos a produzir *textos de opinião* adequados ao seu estatuto social de alunos. Esse “padrão”, como se verá de seguida, não se verifica nos artigos de opinião publicados

em jornais, já que existe, por parte dos jornalistas, uma maior liberdade na produção do texto.

### 3.1.1. O texto de opinião em contexto escolar

Os *textos de opinião* têm, normalmente, como ponto de partida, um tema atual que tende a suscitar diferentes pontos de vista. Quando se trata de textos escritos, encontramos-os, sobretudo, em jornais ou revistas e o seu objetivo principal é, como o nome indica, expressar a opinião do autor sobre determinado assunto. Assim, constatamos que nele predomina um discurso argumentativo, uma vez que o autor assume e defende a sua posição sobre o tema em questão. No entanto, segundo *Boff et al.*, “embora o produtor do artigo se constitua numa autoridade para o que é dito, muitas vezes ele busca outras vozes para a construção do seu ponto de vista.” (*Boff et al.*, 2009: 3), isso verifica-se, por exemplo, quando o autor utiliza argumentos de autoridade, citando autores de renome ou entidades, para sustentar a sua posição.

Outro aspeto importante neste género textual é a interação existente entre autor e leitor: quando escrevemos, como é habitual, escrevemos para que alguém nos leia; contudo, quem escreve um *texto de opinião* vai mais além e escreve-o com o intuito de persuadir quem o lê. Uma das estratégias utilizadas para esse efeito é o uso de contra-argumentos, ou seja, o autor tenta refutar possíveis ideias contrárias à tese que defende.

No que diz respeito à estrutura do *texto de opinião*, *Boff et al.* dividem-na em três partes: a situação-problema, em que é feita uma contextualização do tema que será abordado; a discussão, que serve essencialmente para expor a opinião e fundamentá-la e, por último, a solução-avaliação, isto é, o reforço da tomada de posição demonstrada anteriormente. Embora as autoras nos apresentem esta estrutura, não deixam de referir que a “estrutura do artigo de opinião não é rígida, mas caracteriza-o, diferenciando-o de outros géneros, a fim de facilitar os encaminhamentos didáticos presentes no seu processo de ensino-aprendizagem.” (*Boff et al.*, 2009: 6).

Como já se referiu, apesar de ser possível encontrar, em contexto jornalístico, artigos de opinião que apresentam uma estrutura diferente, em contexto escolar, é fundamental criar um modelo que permita o ensino e a aprendizagem deste género textual. Para que o aluno possa aprender a escrever um *texto de opinião* (e para que o professor possa avaliar o grau de apropriação e domínio do mesmo por parte do aluno), é necessário definir aquilo que deve ser avaliado e isso só é possível se forem estabelecidos

determinados parâmetros, tais como a estrutura, a apresentação de argumentos, o emprego de conectores, etc. Para isso, é fundamental criar-se um dispositivo didático que dê conta da identificação de dimensões ensináveis do género em cada ciclo. No ponto 3.2.1. deste trabalho apresenta-se um dispositivo desse tipo – o modelo didático do género *texto de opinião*.

Como podemos verificar nos *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico*<sup>4</sup>, é no terceiro ano de escolaridade que os alunos têm um primeiro contacto com a noção de *opinião*. No domínio da leitura e escrita encontramos dois descritores de desempenho que refletem isso mesmo: “expressar de uma maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.” (LE3.11.3) e “expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.” (LE3.11.4) (Buescu *et al.*, 2015: 55). É interessante constatar que, logo nos primeiros anos de escolaridade, é solicitada aos alunos uma opinião; embora seja, certamente, algo bastante simples, esta não deixa de ser uma atividade que lhes suscita um pensamento crítico e os alerta para a importância de expressarem aquilo que pensam sobre determinado assunto.

Se continuarmos a observar os *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico e do Ensino Secundário* (Buescu *et al.*, 2015; Buescu *et al.*, 2014), percebemos que, de alguma forma, esta ideia de expressão de opinião está sempre presente, em todos os anos escolares, não só no domínio da escrita, mas também no domínio da oralidade e da leitura: “identificar argumentos que fundamentam uma opinião” (O6.4.1); “ler artigos de opinião” (L7.7.1); “escrever textos com a tomada de uma posição” (E8.17.1) (Buescu *et al.*, 2015: 69, 75, 81). É inquestionável a relevância que este conteúdo tem nos programas, tanto no Ensino Básico, como no Ensino Secundário. Nesse sentido, pareceu-me pertinente trabalhá-lo de forma mais aprofundada, tendo sempre em atenção aspetos que os alunos podiam melhorar no decorrer do ano letivo.

Também é importante destacar que, nos Exames Nacionais do 9.º ano de escolaridade, o *texto de opinião* tem sido o género predominante no grupo dedicado à produção escrita. É, por essa e por outras razões, um género privilegiado no âmbito escolar:

O género textual “artigo de opinião” desempenha importante papel na sociedade, pois é um meio de interação entre o autor e os leitores de jornais e revistas impressas e de circulação online. Utilizar, portanto, esse género nas

---

<sup>4</sup> A presente PES foi orientada pelo *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico* (2015) e *Programa e Metas Curriculares Ensino Secundário* (2014). Como tal, seguem-se estes dois documentos curriculares.

aulas de Língua Portuguesa pode ser um caminho para alcançar com maior eficácia os objetivos do ensino de língua materna. É com o uso do texto que se estabelece a comunicação, ampliam-se ideias e pontos de vista, garantindo-se um melhor entendimento da sociedade e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento das relações que nela se estabelecem.

(Boff *et al.*, 2009: 1)

### 3.2. Dispositivos didáticos para a aprendizagem da escrita

Como já foi referido, o domínio da escrita caracteriza-se pela complexidade e implica um trabalho rigoroso, não só por parte dos alunos, mas também dos professores. Assim, é fundamental que se encontrem formas de tornar essa aprendizagem mais eficaz e, acima de tudo, que se dê espaço para que a escrita possa ser trabalhada em sala de aula. Associado ao ato da escrita, está, naturalmente, o ensino de géneros textuais:

As noções de género de texto e a necessidade de se trabalharem explícita e sistematicamente as regularidades estruturais e linguísticas dos géneros têm sido objeto de atenção e investimento nos programas curriculares que têm prescrito o ensino do Português nos últimos anos.

(Jorge, 2019: 59)

Existem diversos dispositivos didáticos que nos permitem encarar a escrita de uma forma mais metódica e, dessa forma, tentar facilitar o seu ensino e aprendizagem. Um desses dispositivos é a *sequência didática*, apresentada por Schneuwly & Dolz (2004), que a definem como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito”. Os autores referem ainda que a sequência didática tem “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um género de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Schneuwly & Dolz, 2004: 97). Relativamente à estrutura da sequência didática, esta é dividida da seguinte forma: (1) apresentação da situação inicial, ou seja, é feita uma descrição da tarefa que os alunos devem concretizar; (2) produção inicial, que, como o nome indica, é a primeira produção realizada pelos alunos; (3) módulos, que contêm diversos exercícios, permitindo, assim, aos alunos uma melhor compreensão do género em causa; (4) produção final, onde serão postos à prova os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência.

Também Pereira & Cardoso (2013), reconhecendo as problemáticas presentes na didática da escrita, como a falta de orientações que levem a um ensino da escrita com

um carácter progressivo, sugerem outro dispositivo didático: a *sequência de ensino*. De forma a explicitarem o conceito por detrás da sequência de ensino, as autoras referem:

“Sequência”, por seu turno, remete-nos, primordialmente, para o carácter global e sequenciado do trabalho a realizar com os alunos, sendo que, no caso do ensino da escrita, os objetos de ensino de cada sequência devem estar diretamente dependentes da construção de conhecimentos pelos alunos sobre o funcionamento de determinado (género de) texto.

(Pereira & Cardoso, 2013: 39).

Tal como na sequência didática, a sequência de ensino remete-nos para um ensino que se baseia nos diferentes géneros que devem ser trabalhados em sala de aula. É um ensino encarado enquanto processo e marcado pela existência de diferentes etapas até à aprendizagem completa de um género. Posto isto, as autoras destacam ainda alguns “valores didáticos” pelos quais se guia a sequência de ensino, a saber: (1) a importância da escrita e da colaboração do professor, colegas e instrumentos; (2) o carácter progressivo do ensino da escrita, não se limitando a apenas uma aula; (3) a escrita enquanto meio de aprendizagem da própria escrita; (4) a transversalidade da escrita na instituição escolar; (5) a importância da aprendizagem dos géneros, na medida em que se trata de um mecanismo de socialização; (6) a escrita e reescrita enquanto formas de aprendizagem acerca do funcionamento da língua e dos textos; (7) a diversidade presente no ato de escrever, tendo em conta os diferentes géneros existentes. (Pereira & Cardoso, 2013: 40-41).

Uma vez que os dispositivos didáticos anteriores se focavam essencialmente na produção textual, Jorge (2019) apresenta-nos o *percurso didático*, um dispositivo que pretende que a apropriação de géneros textuais seja feita não só através da produção, mas também através da sua compreensão. A esse dispositivo didático, a autora atribui a seguinte definição:

O percurso didático é perspectivado como um procedimento didático estruturado com base num 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: 61)

Embora também se encare a aprendizagem da escrita de forma sequencial, o percurso didático permite uma maior flexibilidade no que diz respeito às atividades que vão sendo propostas ao longo da aprendizagem.

Em termos metodológicos, esta PES privilegiou como dispositivo didático orientado para o ensino da escrita de géneros textuais o *percurso didático*, devido à sua maleabilidade/flexibilidade; as etapas que constituíram os percursos didáticos foram sendo definidas a partir da análise e reflexão daquilo que era produzido pelos alunos.

### **3.2.1. Modelo didático do género *texto de opinião* (9.º e 11.º ano)**

Tendo em conta que os *géneros escolares* são um importante instrumento de ensino-aprendizagem, é necessário delimitar aquelas que são as características de cada género, para que se possa ensinar é preciso saber aquilo que se vai ensinar. Nesse sentido, é fundamental que se criem determinados parâmetros pelos quais o professor se deve nortear no ensino de um género escolar. Cada género tem as suas particularidades, quer a nível da estrutura, quer no que respeita à própria linguagem. De Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch (1996/1997) apresentam-nos a noção de *modelo didático de género*, advindo da necessidade de se criar um objeto que nos permita atingir um determinado objetivo.

O seguinte quadro, elaborado no âmbito do trabalho desenvolvido nesta PES, é representativo de um *modelo didático do género texto de opinião*, destinado ao 9.º e ao 11.º ano.

**Quadro 1: Modelo didático do género *texto de opinião***

		9.º Ano	11.º Ano	
Contexto de produção	Produtor textual	Aluno		
	Recetor	Professor		
	Modalidade	Escrita		
	Suporte	Papel		
Estrutura	Introdução	Apresentação do tema		
		Tomada de posição		
	Desenvolvimento	Um argumento	Dois argumentos	
		Um exemplo	Dois exemplos	
Conclusão	Síntese e reforço da opinião			
Marcas linguísticas	Organizadores textuais	Sinalização de partes (no desenvolvimento)	<i>Em primeiro lugar; em segundo lugar; por último... Por um lado; por outro lado...</i>	
		Sinalização de conclusão	<i>Em suma; em síntese; para concluir...</i>	
	Conectores	Argumentativos	<i>Porque; pois; com efeito; de facto...</i>	
		Contra-argumentativos	<i>Mas, porém, contudo</i>	<i>Ainda assim; apesar disso; não obstante</i>
	Marcadores de ilustração e exemplificação	Exemplificação	<i>Por exemplo; nomeadamente...</i>	
	Marcadores de responsabilidade enunciativa	Tomada de posição	<i>Na minha opinião; a meu ver; considero que; julgo que...</i>	

Este modelo foi baseado não só na informação apresentada no ponto anterior, mas também nos documentos prescritivos vigentes e no contexto de ensino a que se destinou.

De facto, se olharmos para os documentos curriculares pelos quais a PES foi norteada – nomeadamente o *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico* (Buescu *et al.*, 2015) e o *Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário* (Buescu *et al.*, 2014) –, podemos constatar que, no 9.º ano de escolaridade, é expectável que os alunos escrevam textos argumentativos<sup>5</sup>, isto é, “textos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente.” (Buescu *et al.*, 2015: 86). Já no 11.º ano, o

<sup>5</sup> Neste documento, não se explicita o termo “texto de opinião”, apenas “textos argumentativos”. Daqui se conclui que este documento normativo continua a valorizar o trabalho com *tipos de texto* (estrutura abstrata), em detrimento do trabalho com *géneros de texto* (formatos reais de comunicação).

programa destaca os seguintes aspetos no que diz respeito à escrita do *texto de opinião*: “explicitação de um ponto de vista; clareza e pertinência da perspectiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos; discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).” (Buescu *et al.*, 2014: 18-19). Desta forma, podemos concluir que, no 9.º ano, o programa dá ênfase às várias partes da estrutura do *texto de opinião* e que no 11.º ano é valorizado o próprio discurso e a respetiva coerência. No entanto, não nos são apresentadas diferenças significativas no que é suposto ser ensinado em cada um dos anos escolares. Isto leva-nos a afirmar que caberá ao professor perceber e decidir a forma como pode abordar a escrita do *texto de opinião* em cada um dos anos escolares, tendo sempre em conta, não só o nível de exigência adequado a cada ano, mas também o tipo de alunos a quem vai ensinar.

O modelo didático de género acima apresentado é o resultado dessa reflexão. Apesar de haver muitas semelhanças entre aquilo que é exigido nos dois anos, no que diz respeito à estrutura, mais especificamente, na parte do desenvolvimento, ao 9.º ano é apenas solicitado um argumento e um exemplo, enquanto no 11.º ano já são pedidos dois argumentos e dois exemplos ilustrativos. Existem ainda algumas diferenças em relação às marcas linguísticas, isto é, uma vez que no Ensino Secundário é mais valorizada a clareza do discurso, é natural que as marcas linguísticas sejam mais diversificadas e apresentem um maior nível de complexidade comparativamente ao Ensino Básico. Isso verifica-se, por exemplo, ao nível do uso dos conectores contra-argumentativos. Segundo Rodrigues (2011), a capacidade inerente ao uso do discurso contra-argumentativo é sobretudo direcionada aos alunos do Ensino Secundário. Além disso, devido à sua complexidade, é importante que o professor crie atividades que facilitem a respetiva aprendizagem. Nesse sentido, este foi um trabalho desenvolvido essencialmente com a turma do 11.º ano de escolaridade.

Este modelo didático de género fundamentou a Prática de Ensino Supervisionada que será, de seguida, apresentada.

## II. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DE PORTUGUÊS

A segunda parte deste relatório terá como foco principal todo o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Inicialmente, será feito o enquadramento constitucional que dará conta dos traços gerais da instituição e, no seguimento desse enquadramento, apresentar-se-á a caracterização das turmas alvo de observação e lecionação. Apresenta-se este tipo de informação porque se considera fundamental conhecer os alunos e as diferenças que existem entre eles. Afinal, esse é um fator decisivo relativamente às diferentes estratégias que o professor pode e deve adotar, tendo em conta as particularidades das turmas e, sobretudo, de cada um dos alunos. Essa caracterização complementa-se, inevitavelmente, com o seguinte ponto deste relatório: o conhecimento das turmas (adquirido por via da observação de aulas e da participação em reuniões<sup>6</sup>). Embora seja pertinente conhecer, de forma geral, algumas das características dos alunos, é através da observação das aulas que compreendemos melhor quem eles são e a forma como se comportam. Importa ressaltar que essa observação não se deve cingir aos alunos e que deve contemplar também a ação pedagógica do professor e da dinâmica que este cria com os discentes.

Os últimos pontos abordados, nesta segunda parte, têm que ver com a operacionalização do tema da PES, no âmbito quer da lecionação de aulas de Português, quer de atividades extracurriculares. Dado que a PES assumiu como foco a escrita, nesta parte do trabalho não só se relatarão, numa perspetiva crítica, as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo (com enfoque nas atividades de escrita), como também se procederá à análise qualitativa e interpretativa de textos produzidos pelos alunos durante essas atividades.

Em relação aos anexos presentes no final deste relatório, estes dizem respeito às atividades desenvolvidas na PES, ilustrando as tarefas efetivamente realizadas.

---

<sup>6</sup> As reuniões permitem-nos ter uma outra visão das turmas e respetivos alunos, na medida em que nos confrontamos com as perspetivas de outros professores.

## **1. Enquadramento institucional**

A Escola Secundária Pedro Nunes, primeiramente designada como Lyceu Central e, mais tarde, como Liceu Normal, foi fundada a 20 de janeiro de 1906. Após as várias mudanças no que concerne à sua denominação, foi oficialmente designada de Liceu Pedro Nunes, em 1937. O nome Pedro Nunes, patrono da escola, “marca até hoje a instituição no entusiasmo pela descoberta, na busca do saber e nos níveis de exigência quanto à preparação dos jovens” (Projeto Educativo 2017-2020).

Atualmente, a escola situa-se na Avenida Álvares Cabral, uma zona central na cidade de Lisboa, abrangendo as freguesias de Campo de Ourique, Estrela e Misericórdia. À sua volta podemos encontrar diversos pontos de referência, quer a nível cultural, como museus, quer a nível de interesse público, como o Palácio de S. Bento ou a Assembleia da República. A instituição tem capacidade para cerca de 1200 alunos que, normalmente, se organizam entre 40 a 43 turmas. Nela podemos encontrar 45 salas de aula, algumas adaptadas a áreas específicas, como Educação Visual ou Educação Tecnológica. Destaca-se ainda a existência de um auditório, de uma biblioteca, do Museu Rómulo de Carvalho e do Museu de Ciências Naturais. Estes espaços acabam também por ser um estímulo à aprendizagem e enriquecimento cultural dos seus alunos.

Sendo uma escola centenária, rege-se pelo rigor e seriedade no ensino dos seus discentes, orgulhando-se de por ela terem passado alguns alunos que se tornaram figuras importantes em áreas como a literatura, a cultura e as ciências. “Tradição e inovação” é o mote que orienta o trabalho feito na Escola Secundária Pedro Nunes, aliando, dessa forma, o passado ao futuro e mantendo, ao longo de todos estes anos, um ensino que prima pela excelência.

### **1.1. Caracterização das turmas**

No decorrer do ano letivo 2018/2019 acompanhei, sob a orientação da professora Carmo Soares, uma turma do Ensino Básico e uma turma do Ensino Secundário, 9.º A e 11.º G, respetivamente.

O 9.º A era uma turma constituída, inicialmente, por 32 alunos, sendo que, a meio do ano letivo, dois deles (irmãos) saíram da escola e foram viver para outro país. A turma ficou reduzida, assim, a 30 alunos, 7 raparigas e 23 rapazes. Três alunos eram repetentes, um deles pela segunda vez consecutiva. De um modo geral, a turma colaborou bastante

nas atividades propostas em sala de aula e, apesar de, por vezes, os alunos se mostrarem agitados, especialmente quando as aulas decorreram na parte da tarde, não houve nenhuma situação grave de indisciplina. Alguns alunos destacavam-se muito pela vontade de participar, enquanto outros se mostravam mais reservados e pouco participativos, como é natural em turmas numerosas. Isto levou, inevitavelmente, a uma reflexão sobre as estratégias a adotar, tendo em conta o tipo de atividades pensadas para o grupo. A título de exemplo, refira-se que, sempre que foi necessário organizar a turma em pares, houve o cuidado de juntar dois alunos com posturas completamente distintas: um mais falador, outro mais calmo. Esse equilíbrio permitiu que o trabalho fosse desenvolvido de uma forma mais séria e ordeira.

Contrariamente ao 9.º A, a turma do 11.º G, embora fosse da área de Humanidades, sempre se mostrou bastante desinteressada nas aulas de Português e, segundo os restantes professores da turma, em todas as disciplinas. Era uma turma também constituída por 32 alunos, 18 raparigas e 14 rapazes. Foi bastante desafiante trabalhar com o 11.º G, visto que, para além de o comportamento na sala de aula não ser o mais adequado – pouquíssimos alunos participavam ativamente nas atividades propostas –, os discentes também não realizavam os trabalhos de casa solicitados por mim e pela professora orientadora. Isto prejudicou obviamente a análise da evolução da escrita dos *textos de opinião*. Ainda assim, foi interessante observar e lecionar nesta turma, na medida em que pude perceber que turmas com posturas bastante distintas exigem, naturalmente, estratégias de ensino diferentes. Os desafios acabam por nos fazer questionar sobre a forma como fazemos o nosso trabalho e refletir sobre aquilo que podemos melhorar.

## **1.2. Observação das turmas**

É o comportamento dos alunos que define as dinâmicas na sala de aula e as estratégias pedagógicas a privilegiar em sala de aula pelo professor (quer em termos de planificação e execução de aulas, quer de avaliação das aprendizagens dos alunos).

No decorrer do ano letivo, observei 243 aulas de 50 minutos da professora orientadora Carmo Soares, quer no 9.º ano, quer no 11.º ano de escolaridade. Para além das turmas onde lecionei – 9.º A e 11.º G –, observei também algumas aulas do 11.º A e do 9.º E. Essa observação foi importante para perceber as diferenças entre o comportamento das quatro turmas.

Os alunos do 11.º A, da área de Ciências e Tecnologias, revelavam, de um modo geral, uma constante motivação para obter bons resultados. Contrariamente, os alunos do 11.º G, da área de Línguas e Humanidades, sempre demonstraram um contínuo desinteresse durante as aulas. No que respeita às turmas do Ensino Básico, também elas eram bastante diferentes entre si. Se, por um lado, o 9.º A contava com alunos participativos e cumpridores das normas da sala de aula, o 9.º E era precisamente o oposto. Eram pouquíssimos os alunos que se mostravam interessados nos conteúdos transmitidos pela professora e, além disso, o comportamento da turma não permitia que a aula decorresse sem constantes pausas para chamadas de atenção. Isto refletia-se obviamente no tipo de atividades dinamizadas e na quantidade de conteúdos programáticos trabalhados em ambas as turmas. Mesmo com as aulas que vieram a ser lecionadas por mim, por vezes dedicadas apenas à escrita, no 9.º A avançava-se de forma mais rápida em relação aos conteúdos a ser lecionados. Estas diferenças acabaram também por influenciar a minha decisão relativamente às turmas em que iria lecionar. Assim, optei por lecionar as aulas numa turma que se mostrava interessada e empenhada (9.º A) e numa turma que revelava exatamente o contrário (11.º G). Pareceu-me um desafio aliciante, na medida em que seria necessário refletir sobre a postura e estratégias a adotar em cada uma das turmas.

A observação das aulas foi, sem dúvida, uma ótima preparação para iniciar a lecionação. Já havia observado os meus professores enquanto aluna, mas estar na posição de estagiária traz, inevitavelmente, uma perspetiva diferente e dá-se atenção a detalhes que antes passavam despercebidos. Foi importante observar as reações da professora orientadora tendo em conta as diferentes posturas dos alunos, a forma como abordava os conteúdos e, acima de tudo, a relação de empatia que estabeleceu com eles. Como refere Silva (2018: 17):

A empatia vai ajudar na compreensão das atitudes das pessoas, facilitando as relações interpessoais. Ao perceber o outro, o aluno vai ter uma postura de respeito e compreensão, que facilita na hora da aprendizagem. Logo, as atitudes empáticas facilitam o processo de ensino-aprendizagem.

### 1.3. Reuniões

As reuniões foram parte importante de todo o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada. A minha presença nos Conselhos de Turma do 9.º A e do 11.º G serviu essencialmente para compreender que o leque de questões a tratar é vasto, passando pelas avaliações, pelo comportamento dos alunos ou até pelas medidas a aplicar para a melhoria dos resultados da turma: a alteração da planta da sala de aula, por exemplo. Para além disso, estas reuniões permitiam também que se tivesse a perceção dos restantes professores acerca dos alunos e, nesse sentido, foi interessante perceber que o mesmo aluno podia suscitar diferentes opiniões por parte dos professores.

A turma do 9.º A era aquela que originava mais divergências no que respeita à perceção que os professores tinham acerca da turma. Se, por um lado, alguns opinavam que era uma turma pouco focada e com um comportamento incorreto, outros referiam exatamente o contrário. Percebeu-se rapidamente que isso tinha muito que ver com o horário das aulas e que os professores que se queixavam mais do comportamento da turma eram aqueles que lecionavam na parte da tarde.

Relativamente ao 11.º G, as opiniões eram unânimes: a turma era pouco empenhada em todas as disciplinas e revelava um comportamento bastante desadequado na sala de aula. Em 32 alunos, podiam destacar-se três ou quatro que, de facto, participavam e faziam os trabalhos solicitados pelos professores. Isto manteve-se no decorrer de todo o ano letivo e refletiu-se, naturalmente, nos resultados finais.

Já as reuniões do núcleo de estágio revelaram-se bastante pertinentes para a definição dos percursos que foram sendo desenvolvidos. A professora Carmo Soares sempre se mostrou recetiva às minhas ideias, sem deixar de me orientar no desenvolvimento do meu trabalho. Aprendi a dar a devida importância às planificações das aulas, a preparar da melhor forma os conteúdos a lecionar e, acima de tudo, a confiar no meu trabalho. Ao longo do ano letivo, a professora Carmo sempre me deu sugestões sobre os aspetos que podia melhorar e nunca deixou de me incentivar a continuar o meu caminho.

## 2. Lecionação

No decorrer do ano letivo 2018-2019, lecionei Português em duas turmas, uma do 3.º ciclo do Ensino Básico, outra do Ensino Secundário: 9.º A e 11.º G, respetivamente. Relativamente ao 9.º A, foram lecionadas, por mim, 26 aulas de 50 minutos; já em relação à turma do 11.º G, foram lecionadas 10 aulas de 50 minutos. Na seguinte tabela podemos observar as atividades desenvolvidas em cada uma das turmas: temas, estratégias e materiais utilizados nas aulas. Apresentam-se esquematicamente, nos Quadros 2 e 3, as atividades realizadas ao longo do ano em cada turma, bem como os materiais a elas associados.

**Quadro 2: Atividades de lecionação desenvolvidas no âmbito da PES – 9.º Ano<sup>7</sup>**

Atividades desenvolvidas - 9.º A (26 aulas de 50')				
Data	Duração	Tema	Estratégias	Materiais
18-10-2018	100'	- <i>Auto da Barca do Inferno</i> – “Quadro” do Onzeneiro - <i>Texto de opinião</i>	- Leitura e interpretação do “quadro” do Onzeneiro. - Apresentação da estrutura e linguagem do <i>texto de opinião</i> . - Produção de um <i>texto de opinião</i> (trabalho de casa).	- Manual - PowerPoint: <i>Estrutura</i> (Anexo 1)
08-11-2018	100'	- <i>Texto de opinião</i> : ▪ Estrutura e linguagem - Ortografia: ▪ Há ou à? (“Haver” - verbo impessoal / verbo auxiliar / “à” – contração da preposição) ▪ Com ou sem hífen?: Pretérito imperfeito do conjuntivo ou presente do indicativo seguido de um pronome pessoal átono	- Entrega dos <i>textos de opinião</i> sobre o Onzeneiro. - Leitura do <i>texto de opinião</i> de um aluno: <i>Uma arma escondida na multidão</i> . - Resolução de uma ficha de trabalho com duas questões acerca da estrutura e linguagem do <i>texto de opinião</i> . - Correção da ficha de trabalho: identificação da estrutura e linguagem do <i>texto de opinião</i> (do aluno). - Leitura de excertos relativos às partes constituintes do <i>texto de opinião</i> retiradas dos textos de alguns alunos. - Explicitação de algumas regras de ortografia: diferenças entre “há” e “à”; formas verbais no pretérito imperfeito do conjuntivo e no presente do indicativo seguido de um pronome pessoal átono. - Resolução de uma ficha de trabalho e respetiva correção: os alunos respondem oralmente e a professora escreve as respostas no quadro. - Reescrita do <i>texto de opinião</i> sobre o Onzeneiro (trabalho de casa).	- PowerPoint: <i>Texto de Opinião - Onzeneiro</i> (Anexo 2) - Ficha de trabalho <i>Uma arma escondida na multidão</i> (Anexo 3) - Ficha de trabalho <i>Como se Escreve?</i> (Anexo 4)
		- Filme “ <i>A Vida é Bela</i> ” a propósito do “quadro” do Judeu do	- Visualização do filme <i>A Vida é Bela</i> , a propósito do “quadro” do Judeu do <i>Auto da Barca do Inferno</i> .	- Filme “ <i>A Vida é Bela</i> ” - Ficha de trabalho <i>A</i>

<sup>7</sup> Nos Quadros 2 e 3, na coluna referente às estratégias, foram destacadas (com fundo cinzento) as atividades que se relacionam diretamente com o tema desta Prática de Ensino Supervisionada. A informação utilizada foi retirada das planificações produzidas ao longo da PES, a curto e médio prazo (planificações de unidade, planos de aula).

10-01-2019	100'	<p><i>Auto da Barca do Inferno</i></p> <p>- <i>Texto de opinião:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrutura, linguagem e conectores discursivos</li> </ul> <p>- A escrita enquanto processo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificação, textualização e revisão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de um <i>texto de opinião</i> (a pares) a partir de um guião entregue pela professora.</li> <li>- Recurso ao dicionário, se necessário, para esclarecimento de dúvidas.</li> </ul>	<p><i>Vida é Bela</i> (Anexo 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dicionário</li> </ul>
14-01-2019	50'	<p>- <i>Texto de opinião:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrutura, linguagem e conectores discursivos</li> </ul> <p>- A escrita enquanto processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificação, textualização e revisão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação da produção de um <i>texto de opinião</i> (a pares) a partir de um guião entregue pela professora.</li> <li>- Recurso ao dicionário, se necessário, para esclarecimento de dúvidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de trabalho <i>A Vida é Bela</i> (Anexo 5)</li> <li>- Dicionário</li> </ul>
04-02-2019	50'	<p>- <i>Texto de opinião:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrutura, linguagem e conectores discursivos</li> </ul> <p>- Coesão textual: o uso de conectores</p> <p>- Ortografia: identificação e correção de erros ortográficos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de uma ficha de trabalho acerca dos <i>textos de opinião</i> elaborados a propósito do filme “A Vida é Bela”: os alunos respondem oralmente e a professora escreve as respostas no quadro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de trabalho: <i>Texto de Opinião: Estrutura, linguagem e ortografia</i> (Anexo 6)</li> <li>- Quadro</li> </ul>
21-02-2019	100'	<p>- <i>Os Lusíadas</i>, de Luís Vaz de Camões: episódio do Adamastor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura silenciosa e, posteriormente, em voz alta do episódio do Adamastor.</li> <li>- Análise, a pares, de uma ou duas estâncias do episódio do Adamastor d’<i>Os Lusíadas</i> e registo, no caderno, das ideias principais de cada estância.</li> <li>- Após o registo de tópicos, apresentação oral das ideias principais das estâncias do episódio do Adamastor d’<i>Os Lusíadas</i>.</li> <li>- Sistematização do episódio do Adamastor com recurso a um PowerPoint.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual <i>(Para)Textos</i></li> <li>- Caderno diário</li> <li>- PowerPoint: <i>Adamastor</i> (Anexo 7)</li> </ul>
25-02-2019	50'	<p>- <i>Os Lusíadas</i>, de Luís Vaz de Camões: episódio do Adamastor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recapitulação das principais ideias do episódio do Adamastor d’<i>Os Lusíadas</i></li> <li>- Continuação da projecção do PowerPoint: <i>Adamastor</i>.</li> <li>- Correção do trabalho de casa: questionário sobre o respetivo episódio (oralmente).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual <i>(Para)Textos</i></li> <li>- Caderno diário</li> </ul>

26-02-2019	50'	<p>- “O Mostrengo”, de Fernando Pessoa.          Texto expositivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrutura e linguagem</li> </ul> <p>- Escrita enquanto processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificação; textualização e revisão</li> </ul> <p>- Intertextualidade: “O Mostrengo”, de Fernando Pessoa e o episódio do Adamastor d’Os Lusíadas</p>	<p>- Visualização de um vídeo com a declamação do poema “O Mostrengo”, de Fernando Pessoa.</p> <p>- Resolução de uma ficha de trabalho: identificação de afirmações verdadeiras ou falsas, pelos alunos; correção oral e no quadro, pela professora.</p> <p>- Leitura do poema “O Mostrengo” e continuação da resolução da ficha de trabalho (correção das afirmações falsas). A respetiva correção será feita oralmente e no quadro pela professora.</p> <p>- Escrita de um texto expositivo acerca do poema <i>O Mostrengo</i> e a sua relação com o episódio do Adamastor d’Os Lusíadas (trabalho de casa).</p>	<p>- Vídeo com a declamação do poema <i>O Mostrengo</i>, de Fernando Pessoa:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=f0RSm-OfIqk">https://www.youtube.com/watch?v=f0RSm-OfIqk</a></p> <p>- Ficha de trabalho <i>O Mostrengo</i> (Anexo 8)</p> <p>- Quadro</p> <p>- Manual (Para)Textos</p>
27-02-2019	50'	<p>- <i>Os Lusíadas</i>, de Luís Vaz de Camões: episódio da Tempestade</p>	<p>- Atividade de pré-leitura: exposição de uma imagem relacionada com o respetivo episódio, sobre a qual os alunos devem redigir algumas considerações no caderno, focando os seguintes aspetos: 1. descrição do cenário; 2. descrição das personagens; 3. sentimentos que se destacam. Posteriormente, será pedido aos alunos que exponham, oralmente, as suas ideias, que serão registadas no quadro pela professora.</p> <p>- Leitura silenciosa e, posteriormente, em voz alta do episódio da Tempestade.</p>	<p>- Ilustração <i>A Tempestade</i> (Anexo 9)</p> <p>- Caderno diário</p> <p>- Quadro</p> <p>- Manual (Para)Textos</p>
28-02-2019	100'	<p>- <i>Os Lusíadas</i>, de Luís Vaz de Camões: episódio da Tempestade</p>	<p>- Resolução de uma ficha de trabalho acerca do episódio da Tempestade: os alunos devem registar, individualmente, as ideias principais de cada parte do respetivo episódio. A professora apoiará os alunos na interpretação dos versos.</p> <p>- A respetiva correção será feita no quadro pelos alunos.</p>	<p>- Manual (Para)Textos</p> <p>- Ficha de trabalho <i>A Tempestade</i> n’ <i>Os Lusíadas</i> (Anexo 10)</p> <p>- Quadro</p>
07-03-2019	100'	<p>- <i>Os Lusíadas</i>, de Luís Vaz de Camões: episódio da Tempestade</p> <p>- Correção textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ortografia; pontuação; coerência; estrutura; regras do uso da vírgula</li> </ul>	<p>- Entrega dos textos expositivos realizados pelos alunos acerca do estudo do poema “O Mostrengo”, de Fernando Pessoa.</p> <p>- Leitura de um texto elaborado pela professora a partir das ideias dos alunos.</p> <p>- Resolução de uma ficha de trabalho sobre correção textual: os alunos devem corrigir o respetivo texto, de acordo com o código de correção dado pela professora. A correção é feita com recurso a um PowerPoint.</p> <p>- Explicitação de algumas regras do uso de vírgulas (com recurso ao PowerPoint).</p>	<p>- Ficha de trabalho <i>Correção Textual</i> (Anexo 11)</p> <p>- Caderno diário</p> <p>- PowerPoint <i>Correção Textual</i> (Anexo 12)</p>
14-03-2019 18-03-2019 19-03-2019	100' 50' 50'	<p>- <i>Os Lusíadas</i>, de Luís Vaz de Camões: episódio do Lionardo.</p> <p>- Entrevista ao escritor Mia Couto: compreensão oral</p> <p>- Texto poético:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise do conteúdo e da estrutura externa (classificação quanto ao número</li> </ul>	<p>- Leitura silenciosa e, posteriormente, em voz alta do episódio do Lionardo.</p> <p>- Análise oral, com o apoio da professora, do episódio d’<i>Os Lusíadas</i>.</p> <p>- Resolução de uma ficha de trabalho acerca do episódio: divisão do episódio em partes e atribuição de títulos correspondentes; argumentação da personagem principal. Após serem ouvidas algumas respostas oralmente, a ficha será corrigida no quadro pelos alunos.</p>	<p>- Manual (Para)Textos</p> <p>- Ficha de trabalho: <i>Lionardo</i> (Anexo 13)</p> <p>- Vídeo com a entrevista a Mia Couto:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SHAEgk6TVS8">https://www.youtube.com/watch?v=SHAEgk6TVS8</a></p>

		de versos e tipo de rima)	- Audição de um excerto de uma entrevista ao escritor Mia Couto e resolução de uma ficha de trabalho com questões sobre a entrevista. A correção é feita oralmente. - Leitura silenciosa e análise (a pares) de um poema que, posteriormente, será lido e apresentado à turma, quer ao nível do seu conteúdo, quer ao nível da sua estrutura externa.	- Ficha de trabalho: <i>Poesia</i> (Anexo 14)
20-05-2019	50'	- Poema “Palavras para a Minha Mãe”, de José Luís Peixoto - O advérbio e a preposição: ▪ Explicitação da diferença entre o advérbio e a preposição «até»	- Leitura silenciosa e, posteriormente, em voz alta do poema “Palavras para a Minha Mãe”, de José Luís Peixoto. - Resolução de uma ficha de trabalho com perguntas de interpretação sobre o poema: os alunos resolvem individualmente e a correção é feita oralmente. - Resolução de exercícios gramaticais: os alunos classificam os advérbios presentes no poema e, de seguida, revêm a respetiva classe, bem como a classe das preposições.	- Ficha de trabalho: <i>Palavras para a Minha Mãe</i> (Anexo 15)
21-05-2019	50'	- <i>Texto de opinião</i> - escrita enquanto processo: ▪ Planificação textual	- Planificação de um <i>texto de opinião</i> a propósito do poema “Palavras para a Minha Mãe”: a professora escreve no quadro as ideias dos alunos que devem fazer parte da planificação do texto.	- Ficha de trabalho: <i>Palavras para a Minha Mãe</i> (Anexo 15) - Quadro
22-05-2019	50'	- <i>Texto de opinião</i> : ▪ Estrutura, linguagem e conectores discursivos - A escrita enquanto processo: Planificação, textualização e revisão	- Produção de um <i>texto de opinião</i> a propósito de um tema relacionado com o poema “Palavras para a Minha Mãe”: a primeira parte da introdução do texto (apresentação do tema) é feita em conjunto e o restante texto é escrito individualmente. A professora escreve no quadro a tabela de revisão textual que os alunos devem copiar para uma folha à parte a entregar posteriormente. O texto deve ser entregue à professora no final da aula.	- Ficha de trabalho: <i>Palavras para a minha mãe</i> (Anexo 15) - Caderno diário
23-05-2019	100'	- Categorias da narrativa: ▪ Ação; personagens; espaço; tempo; narrador; modos de representação do discurso - Conto “O Menino que Escrevia Versos”, de Mia Couto - O advérbio e a preposição: ▪ Explicitação da diferença entre o advérbio e a preposição «até»	- Resolução de uma ficha de trabalho com perguntas de interpretação sobre o poema: os alunos resolvem individualmente e a correção é feita oralmente. - Resolução de exercícios gramaticais: os alunos classificam os advérbios presentes no poema e, de seguida, revêm a respetiva classe, bem como a classe das preposições.	- Ficha de trabalho: <i>O Menino que Escrevia Versos</i> (Anexo 16)

**Quadro 3: Atividades de leção desenvolvidas no âmbito da PES – 11.º Ano**

Atividades desenvolvidas - 11.º G (10 aulas de 50')				
Data	Duração	Tema	Estratégias	Materiais
14-01-2019	100'	<p>- <i>Frei Luís de Sousa</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterização das personagens</li> </ul> <p>- <i>Texto de opinião</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Estrutura, linguagem e conectores discursivos</li> </ul> <p>- A escrita enquanto processo: planificação, textualização e revisão</p>	<p>- Exposição escrita, no caderno diário, das características das personagens de <i>Frei Luís de Sousa</i>. A respetiva correção é feita oralmente e com recurso a um PowerPoint onde são apresentadas as principais características de cada personagem.</p> <p>- Redação de um <i>texto de opinião</i> sobre a personagem principal de <i>Frei Luís de Sousa</i>: o texto deve ser entregue à professora; recurso ao dicionário, se necessário, para esclarecimento de dúvidas.</p>	<p>- Caderno diário</p> <p>- PowerPoint <i>Frei Luís de Sousa: Personagens</i> (Anexo 17)</p> <p>- Caderno diário</p> <p>- Folha à parte</p> <p>- Dicionário</p>
06-02-2019	50'	<p>- <i>Texto de opinião</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Estrutura, linguagem e conectores discursivos</li> <li>Pontuação</li> </ul>	<p>- Resolução de uma ficha de trabalho acerca dos <i>textos de opinião</i> elaborados a propósito da personagem principal de <i>Frei Luís de Sousa</i>: os alunos respondem oralmente e a professora escreve as respostas no quadro.</p>	<p>- Ficha de trabalho <i>Texto de opinião: estrutura, linguagem e pontuação</i> (Anexo 18)</p> <p>- Quadro</p>
25-03-2019	100'	<p>- <i>Os Maias</i>, de Eça de Queiroz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A crítica social: adultério</li> <li>Intertextualidade: <i>O Primo Basílio</i>, de Eça de Queirós e <i>Madame Bovary</i>, de Gustave Flaubert</li> </ul> <p>- <i>Texto de opinião</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Estrutura, linguagem e conectores discursivos</li> </ul> <p>- A escrita enquanto processo: planificação, textualização e revisão</p>	<p>- Produção de um <i>texto de opinião</i>, a pares, sobre a evolução do papel da mulher na sociedade. A produção desse texto será com recurso a um guião entregue pela professora; o guião contempla as fases de planificação, textualização e revisão; o texto deverá ser entregue à professora no final da aula; recurso ao dicionário, se necessário, para esclarecimento de dúvidas.</p>	<p>- Ficha de trabalho: <i>Os Maias – Crítica Social</i> (Anexo 19)</p> <p>- Ficha de trabalho – <i>O papel da mulher na sociedade</i> (Anexo 20)</p> <p>- Caderno diário</p> <p>- Folha à parte</p> <p>- Dicionário</p>
27-03-2019 01-04-2019	50' 50'	<p>- <i>Os Maias</i>, de Eça de Queirós:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O valor simbólico dos espaços: A Toca (amor puro) vs. Vila Balzac (amor adúltero)</li> </ul>	<p>- Leitura silenciosa e em voz alta de dois excertos da obra <i>Os Maias</i>, acerca da Toca e da Vila Balzac.</p> <p>- Interpretação dos excertos lidos: as questões da ficha remetem para a simbologia dos elementos, quer da Toca, quer da Vila Balzac e para a caracterização das personagens. Estas devem ser resolvidas, individualmente, com a ajuda da professora e, no final, corrigidas oralmente.</p>	<p>- Ficha de trabalho: <i>O Valor Simbólico dos Espaços n'Os Maias: Toca vs. Vila Balzac</i> (Anexo 21)</p>
26-04-2019	50'	<p>- <i>Os Maias</i>, de Eça de Queirós:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Crítica Social: Jantar no Hotel Central – A literatura e a situação financeira e política de Portugal</li> </ul>	<p>- Leitura de um excerto da obra <i>Os Maias</i>, acerca do capítulo VI - jantar no Hotel Central: depois da leitura do excerto, os alunos devem responder à questão presente na ficha acerca das ideias a destacar no respetivo excerto; a correção e sistematização das principais ideias presentes no episódio do jantar no Hotel Central d'<i>Os Maias</i> será feita com recurso a um PowerPoint.</p>	<p>- Ficha de trabalho: <i>Jantar no Hotel Central</i> (Anexo 22)</p> <p>- PowerPoint: <i>Os Maias: Jantar no Hotel Central</i> (Anexo 23)</p>

29-04-2019	50'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Os Maias</i>, de Eça de Queirós: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crítica Social: As corridas de cavalos no hipódromo de Belém</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção, após leitura do excerto, da ficha de trabalho entregue na aula anterior acerca das corridas de cavalos no hipódromo de Belém (trabalho de casa): as questões presentes na ficha têm que ver com os vários aspetos criticados no hipódromo de Belém; a correção da ficha é feita no quadro e oralmente (resumo do episódio que é ditado aos alunos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de trabalho: <i>Crítica Social n'Os Maias: As Corridas de Cavalos</i> (Anexo 24)</li> <li>- Resumo do episódio das corridas de cavalos (Anexo 25)</li> </ul>
06-05-2019	50'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Texto de opinião</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O argumento de autoridade</li> <li>▪ O contra-argumento</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de uma ficha de trabalho acerca do <i>texto de opinião</i>: o argumento de autoridade e o contra-argumento: as questões são corrigidas oralmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de trabalho <i>Texto de Opinião: o argumento e o contra-argumento</i> (Anexo 26)</li> </ul>

## 2.1. Percursos didáticos: a escrita do *texto de opinião*

É bastante complexo trabalhar o domínio da escrita na sala de aula, não só porque os alunos apresentam diferentes dificuldades entre si, mas também pelo pouco tempo disponível para ser dedicado a esse trabalho com a escrita. Nesta PES, o domínio da escrita surgiu sempre no seguimento do domínio da educação literária – assim, todos os temas apresentados foram sempre a propósito das obras que constam nos *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico e do Ensino Secundário* (Buescu *et al.*, 2015; Buescu *et al.* 2014).

Em termos globais, as aulas tenderam a ser iniciadas pela apresentação de um conteúdo do programa, seguida de uma proposta de atividade de escrita relacionada com esse mesmo conteúdo. Desta forma, os alunos eram levados a refletir sobre aquilo que haviam aprendido e a fazer algum tipo de ligação com o mundo atual em que vivem – isto porque, para além de ser necessário trabalhar o domínio da escrita, também é fundamental fomentar nos alunos a reflexão e o espírito crítico sobre aquilo que aprendem e aquilo que os rodeia.

No que diz respeito aos momentos dedicados às produções escritas, estas foram levadas a cabo em diferentes contextos: como trabalho de casa, em aula (individualmente e a pares) e em situação de avaliação. Para além disso, tendo em conta as propostas didáticas apresentadas na primeira parte deste relatório (com destaque para Barbeiro & Pereira, 2007 e Niza Segura & Mota, 2011), recorreu-se à escrita individual, a pares e coletiva/colaborativa. O exercício a pares serviu sobretudo para que os alunos tivessem a consciência de que é importante ouvir e aceitar as ideias de um colega e saber chegar a

um consenso; no entanto, permitiu também juntar dois alunos que apresentavam diferentes dificuldades e perceber de que forma se poderiam ajudar mutuamente. A sala de aula é um espaço de aprendizagem e é interessante estimular essa aprendizagem, não só com o professor, mas também entre os próprios alunos.

Os percursos didáticos foram sendo definidos tendo em conta as dificuldades reveladas pelos alunos. Apesar de este não ter sido o primeiro contacto que os alunos tiveram com o *texto de opinião*, uma vez que, como referi anteriormente, este género escolar surge nos programas de anos anteriores, antes de solicitar qualquer produção escrita, apresentei a sua estrutura e linguagem, isto é, as partes que constituem um *texto de opinião* e os conectores discursivos próprios deste género, seguindo a perspetiva de Schneuwly & Dolz: “A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.” (Schneuwly & Dolz, 2004: 100).

É importante referir que, em todas as produções escritas, foi sempre solicitado aos alunos que planificassem e revissem os seus textos, de modo a trabalhar a escrita de forma processual (seguindo a perspetiva de Hayes & Flower, 1980). Este exercício de planificação e revisão revelou que os alunos não estão, de todo, habituados a encarar a escrita enquanto processo, uma vez que, tendencialmente, começavam pela textualização (a maioria dos alunos não sabia como planificar um texto). Percebe-se, portanto, que a planificação não foi uma etapa da escrita trabalhada em anos anteriores, contrariando as orientações de Barbeiro & Pereira: “é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo.” (Barbeiro & Pereira, 2007: 18).

### **2.1.1. O *texto de opinião* no 9.º ano de escolaridade**

Relativamente à turma do 9.º ano, foram lecionadas, no total, 26 aulas de 50 minutos, sendo que quatro dessas aulas foram dedicadas exclusivamente à produção de textos. De um modo geral, os *textos de opinião* solicitados partiram sempre de um tema presente numa obra literária que havia sido abordada anteriormente e, após a análise dos textos produzidos pelos alunos, foram elaboradas atividades que permitissem ajudar a colmatar as dificuldades demonstradas pelos alunos nesses textos. Assim, se em algumas aulas foram apresentados conteúdos que faziam parte do programa, como é o caso das

obras literárias, noutras aulas foram trabalhados alguns dos aspetos a melhorar nos *textos de opinião* escritos pelos alunos.

Em todos os *textos de opinião*, foi sempre solicitada a textualização de um argumento e um exemplo ilustrativo. Isto porque é importante que os alunos se vão familiarizando com a diferença entre um e outro, na medida em que, por vezes, é algo que gera alguma confusão.

A primeira produção escrita foi proposta no seguimento da introdução ao *texto de opinião*. Depois da leitura e interpretação do “quadro” do Onzeneiro do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, os alunos foram convidados a escrever um *texto de opinião* a partir da seguinte questão:

“Como pudeste verificar, com este “quadro” do Onzeneiro, Gil Vicente faz uma crítica ao excessivo apego ao dinheiro. Acreditas que esta crítica faz sentido na nossa atualidade?” (Anexo 1).

Esta primeira produção teve como objetivo diagnosticar as dificuldades com que os alunos se deparavam ao escrever um *texto de opinião* e a partir daí poder criar materiais que pudessem de alguma forma ajudar os alunos a ultrapassar essas mesmas dificuldades. No Anexo 30 podemos observar, através das produções iniciais e finais, a evolução na escrita de alguns alunos.

Na sequência dessa diagnose, foram elaborados alguns exercícios, quer relacionados com a estrutura do *texto de opinião*, quer com a ortografia<sup>8</sup>, uma vez que foram as problemáticas que mais se destacaram. Foram ainda lidos excertos dos textos de alguns alunos. Desta forma, quem tinha mais aspetos a melhorar nos seus textos, tinha um exemplo positivo dos pares (alguém próximo), para que pudessem encarar a superação das suas dificuldades como algo possível de ser alcançado. Ao longo do percurso didático, isso foi sempre tido em consideração.

A segunda produção escrita também foi proposta após a leitura e interpretação de um “quadro” do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, neste caso, do judeu. Contudo,

---

<sup>8</sup> Embora o objetivo principal do trabalho realizado com os alunos fosse a componente compositiva, as dificuldades de ortografia reveladas no 9.º ano de escolaridade levaram à criação de alguns exercícios de ortografia. Esses exercícios serviram também para alertar os alunos sobre a importância de se rever o texto, já que, muitas vezes, os erros que apresentam são resultado da falta de concentração durante a produção textual.

antes da atividade de escrita, os alunos visualizaram uma parte do filme *A Vida é Bela*, que acabou por ser o tema do texto proposto:

“Neste filme, Guido tenta que o filho, Giosuè, não se aperceba da situação em que se encontravam, levando-o a acreditar que tudo aquilo era apenas um jogo cujo prémio final seria um tanque de guerra. Apesar das circunstâncias, é criado um ambiente de esperança, mostrando que as adversidades podem ser enfrentadas de uma forma positiva.

Do teu ponto de vista, é possível encarar com otimismo as situações difíceis que surgem na nossa vida?” (Anexo 5).

Neste exercício, os alunos trabalharam em pares e foi distribuído um guião de escrita (Anexo 5), uma vez que, como mencionado acima, algumas dificuldades apresentadas tinham que ver sobretudo com a estrutura do *texto de opinião*. Assim, foi criado um guião que contemplasse todas as partes constituintes deste género para que os alunos pudessem ir escrevendo o texto tendo sempre presente a estrutura e aquilo que deve ser incluído em cada parte.

Como se pode verificar pelo seguinte exemplo de texto produzido em aula, a estrutura do *texto de opinião* foi respeitada e notou-se uma maior preocupação no uso de conectores e outros marcadores discursivos.

Ao longo da nossa vivencia, deparamo-nos com situações tanto boas quanto más, podemos encará-lo de formas distintas: otimistas e pessimistas.

**Julgo que** não devemos enfrentar a vida em nenhum dos pontos de vista apresentados, mas, sim, num equilíbrio entre os dois.

**De facto** não criar expetativas pode ser prejudicial pois sem criar expetativas nunca iremos superar as nossas metas, mas se criarmos muitas expetativas podemos não vir a cumpri-las.

Se estivermos à espera de uma carta de admissão para uma faculdade, **por exemplo**, podemos desiludirmo-nos ou superar as expetativas.

**Concluindo** devemos viver num equilíbrio entre o otimismo e pessimismo de forma a não nos desiludir-mos ou se possível ultrapassar as nossas expetativas, porque se vivermos nestes extremos podemos ficar pessoas desequilibradas.

Apresentação do tema

Ponto de vista

Argumento

Exemplo

Conclusão

Apesar de serem visíveis alguns problemas nesta produção textual, quer ao nível da ortografia, quer ao nível da coesão (repetição desnecessária de palavras), percebemos que o texto está organizado e o leitor consegue facilmente compreender qual é a posição do autor e o porquê dessa posição. Essa organização reflete um plano de texto explicitamente marcado pelo uso de mecanismos linguísticos que contribuem para a organização do texto e para a marcação de responsabilidade enunciativa do autor. De facto, o aluno teve o cuidado de demarcar as diferentes partes do texto, recorrendo a mecanismos linguísticos variados<sup>9</sup>: a) conectores que reforçam a ideia exposta anteriormente, permitindo que o autor desenvolva a sua argumentação (“de facto”) e que exemplificam o argumento utilizado (“por exemplo”); b) organizadores textuais que sinalizam o início do fecho do texto (“concluindo”); c) marcadores de responsabilidade enunciativa, que introduzem a opinião e posição epistémica do autor (“julgo que”). Em suma, verifica-se que existe uma linha de raciocínio e não uma série de ideias escritas de forma aleatória, como se nota, por vezes, nos textos dos alunos.

No seguimento dessa produção foi elaborada uma ficha de trabalho com exercícios relacionados com a estrutura do *texto de opinião*, os conectores discursivos, a repetição de palavras e a ortografia (Anexo 6). Para trabalhar a estrutura, foram novamente usados excertos de textos de alguns alunos; cada excerto correspondia uma parte da estrutura (apresentação do tema, opinião, argumento, exemplo e conclusão), devendo os alunos identificar a que parte correspondia cada excerto e organizar as partes de forma a obter um texto coerente e coeso. No exercício referente aos conectores e outros marcadores discursivos, foi usado o texto integral de uma aluna com alguns espaços em branco – o exercício consistiu em completar os espaços com os devidos conectores e, posteriormente, preencher uma tabela com esses mesmos conectores, tendo em conta o seu sentido (adição, alternativa, contraste, etc.). A repetição de palavras foi constante nos textos dos alunos, por falta de hábitos de revisão e de percepção de que a repetição de palavras levanta problemas de coesão. Nesse sentido, foi pertinente chamá-los à atenção para essa problemática: para isso, pedi-lhes que tentassem reescrever alguns excertos, substituindo as palavras repetidas por sinónimos. Afinal, “o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever.” (Schneuwly & Dolz, 2004: 112) e este exercício foi importante, na medida em que lhes permitiu perceber que se pode dizer a mesma coisa de várias formas.

---

<sup>9</sup> Em contexto didático, usou-se unicamente o termo conectores, não se fazendo distinção entre os três termos aqui utilizados (conectores, organizadores textuais, marcadores de responsabilidade enunciativa).

A última produção foi elaborada num teste de avaliação<sup>10</sup> no segundo período, a propósito da leitura d' *Os Lusíadas*:

“*Os Lusíadas* mostram-nos que os heróis não são apenas feitos de coragem e ousadia. Em alguns episódios, como o do Adamastor, o medo é um dos sentimentos presentes nos marinheiros e, na verdade, é a superação desse medo que torna os seus feitos ainda mais grandiosos. Na tua opinião, o medo pode ser considerado um entrave na nossa vida ou é apenas aquilo que nos mantém em segurança?” (Anexo 27).

Nos textos produzidos pelos alunos, foram notórias melhorias a nível compositivo/textual. No entanto, grande parte dos alunos não introduziu o tema antes da tomada de posição, como se pode constatar no seguinte exemplo:

Na minha opinião, penso que ter medo é bom e faz parte, pois mantém-nos atentos a diversas situações. Por outro lado, ninguém gosta de sentir medo e por vezes impede-nos de fazer algumas coisas, mas se temos medo é porque sabemos que pode correr mal, ou que não é 100% seguro ou então é mesmo só da nossa cabeça, mas acho que é importante existir medo e nós sentirmos.

Por exemplo no mar, uma pessoa que não tem medo nenhum do mar e se sente segura, vai para mais longe do que uma pessoa com medo. É mais fácil e mais provável acontecer alguma coisa à pessoa que não tem medo e que se atreveu mais do que à pessoa que só ficou à beira-mar porque tem medo e não se sente segura no mar. Referi um exemplo relacionado com o mar, porque o episódio “Adamastor” também é passado lá.

Em suma, acho que ter medo faz parte e é muito importante, se ninguém tivesse medo de nada, aconteciam muitas coisas más no mundo, ninguém tinha medo das consequências dos seus atos, o que era muito mau, por isso ter medo é essencial.

Embora ainda existam aspetos a melhorar no texto acima, como a questão da apresentação do tema e do desenvolvimento da argumentação, se o compararmos com a

---

<sup>10</sup> Refira-se que os momentos de avaliação formal não são ideais para o desenvolvimento de capacidades de produção textual, uma vez que se trata de momentos em que os alunos se confrontam com a pressão do tempo e dos próprios resultados que pretendem atingir. Ainda assim, estes momentos são cruciais para verificar a evolução dos alunos.

primeira produção escrita deste aluno (acerca do apego ao dinheiro), a propósito do “quadro” do Onzeneiro, é evidente a sua melhoria:

Sim, pois hoje em dia se calhar mais do que nunca as pessoas estão apegadas ao dinheiro. E isso acontece pois hoje em dia tem se aquela ideia de que tudo é a base do dinheiro e quanto mais dinheiro se tiver melhor sera a vida. Por isso as pessoas tentam sempre acumular o maximo possível mesmo que assim prejudiquem os outros.

O problema principal dessas ações é que as pessoas acumulam grandes quantidades de dinheiro e em vez de o usarem para viver a vida, deixam de viver a vida para acumular mais.

A conclusão é que sim, as pessoas estão demasiado apegadas ao dinheiro.

Nesta primeira produção escrita, o aluno encarara o *texto de opinião* como uma breve resposta à questão colocada. Começara o seu texto com um advérbio de afirmação e é visível que o tema não fora suficientemente desenvolvido, não se recorrendo a conectores discursivos próprios de um *texto de opinião*. Para além disso, não fora tida em conta a estrutura típica do *texto de opinião* enquanto *género escolar*. A produção inicial também reflete um domínio insuficiente dos mecanismos de coesão textual: apesar de percebermos que o aluno acredita que “as pessoas estão apegadas ao dinheiro” e que isso acontece porque “quanto mais dinheiro se tiver, melhor será a vida”, a falta de estabelecimento de nexos lógicos (com base em conectores) entre as frases dificulta a interpretação textual.

Para além disso, trata-se de um texto em que se destaca a repetição da mesma ideia. Esta é, de um modo geral, uma das dificuldades mais notórias nos textos dos alunos. Conforme refere Rodrigues, a propósito da análise de produções escritas de alunos do 12.º ano: “o aluno defende o ponto de vista ou o pensamento que considera preferencial ou que explicitamente é indicado como a perspetiva a adotar. Deste modo, em vez do desenvolvimento argumentativo de um ponto de vista pessoal, o aluno esgota o seu texto em paráfrases e repetições.” (Rodrigues, 2014: 409). Podemos, assim, afirmar que este problema de argumentação não se cinge ao 9.º ano, sendo, na verdade, transversal a todos os anos escolares.

A última produção escrita do aluno corresponde a um texto organizado, que deixa o leitor esclarecido relativamente à opinião do aluno. Apesar de se tratar de um texto com algumas insuficiências a nível compositivo/textual, já atesta uso de conectores discursivos, organizadores textuais e marcadores de responsabilidade enunciativa (como “por exemplo”, “em suma”, “na minha opinião”).

No seguimento destas produções textuais e tendo em conta que em alguns casos se verificou que os alunos não apresentavam o tema sobre o qual iriam escrever, foi elaborada uma atividade, a partir da leitura do poema “Palavras Para a Minha Mãe”, de José Luís Peixoto com a seguinte questão:

“Na tua opinião, é importante dizermos aos outros aquilo que sentimos ou os atos podem substituir as palavras?”

Nesta atividade, foi escrita, em conjunto, a apresentação do tema do respetivo *texto de opinião*. Começaram por ser registadas no quadro algumas ideias dos alunos, ideias essas que formaram parte da planificação. De seguida, a introdução do texto foi escrita também no quadro com a ajuda dos alunos e a partir daí, cada aluno escreveu o seu texto, conforme se pode verificar no seguinte exemplo:

Nem sempre é fácil lidar com os sentimentos e, apesar de os podermos expressar de diferentes formas, muitas vezes não o conseguimos fazer. Há quem prefira usar as palavras, mas há também quem não se sinta confortável com isso e prefira demonstrar o que sente através de ações.

Na minha opinião, não só é importante verbalizarmos os nossos sentimentos pelos nossos amigos, namorados ou pais e filhos, como também os nossos atos devem ser prova das nossas emoções, no entanto, estes não podem substituir as palavras.

De facto, o amor deve sempre tornar-se físico, pois muitas das vezes não temos noção do que as outras pessoas sentem por nós até darmos provas das nossas emoções.

Como exemplo, existem muitas famílias separadas durante muitos anos, que não se falam, não interagem, apenas por não terem posto de parte as suas diferenças e não expressarem o seu amor uns pelos outros, que existe sempre entre familiares, quer queiram, quer não!

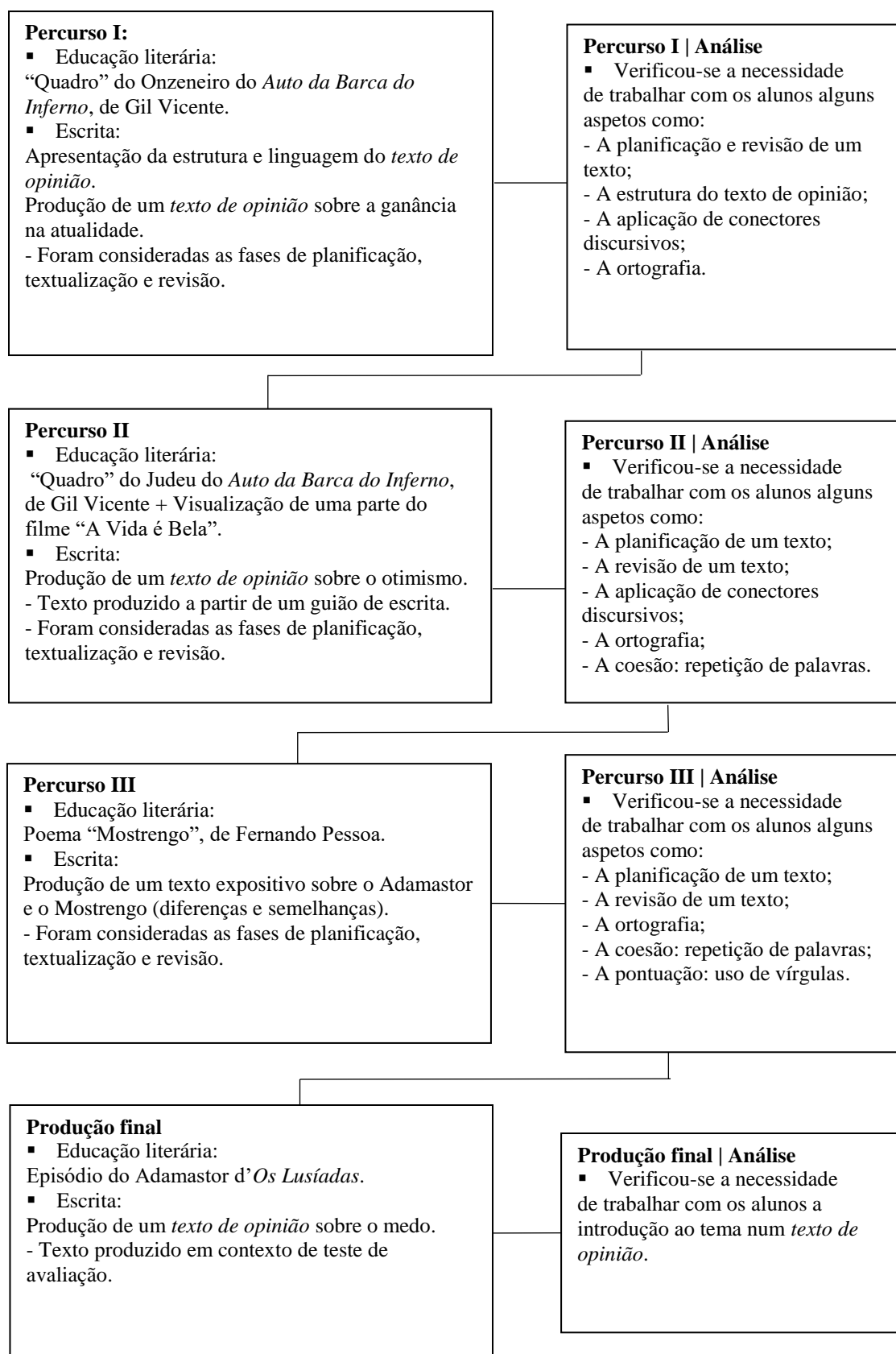
Em suma, temos sempre de dar registo do que sentimos pelas pessoas, independentemente se achamos que elas têm conhecimento disso.

A escrita colaborativa é importante, uma vez que permite que os alunos possam contribuir para o texto com as suas ideias e aceitar também as ideias dos próprios colegas. Como referem Barbeiro & Pereira, “a interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto.” (Barbeiro & Pereira, 2007: 10). Contudo, limitei a escrita colaborativa à apresentação do tema, uma vez que,

como já referido, este foi um aspeto em que os alunos revelaram algumas dificuldades nos textos anteriores; para além disso, tratando-se de um *texto de opinião*, é natural que cada aluno queira expressar a sua própria opinião – assim, se se optasse pela escrita colaborativa no momento da apresentação de argumentos e exemplos, seria difícil chegar a um consenso.

No seguinte esquema podemos observar a síntese dos percursos didáticos dedicados ao trabalho de apropriação do género *texto de opinião* desenvolvido com o 9.º ano de escolaridade. Nesta síntese constam, quer as atividades realizadas, quer a respetiva análise dessas atividades. Foi através dessa análise que todos os percursos foram sendo estabelecidos: a partir das problemáticas mais notórias reveladas pelos alunos em cada uma das fases, foram criadas e propostas atividades para as seguintes etapas.

## Esquema 1: Percursos didáticos – 9.º A



### 2.1.2. O texto de opinião no 11.º ano de escolaridade

Tal como no 9.º ano, no 11.º ano de escolaridade foram elaborados vários percursos a partir de uma diagnose feita no início do ano letivo; no entanto, comparativamente com a turma do 9.º ano, com esta turma foi mais difícil perceber as dificuldades dos alunos no domínio da escrita, visto que, de um modo geral, a turma não colaborou muito nos exercícios propostos e não foi possível dedicar o mesmo número de aulas às atividades de escrita, uma vez que o programa exige que sejam estudadas diversas obras. De qualquer forma, no Anexo 31 pode também observar-se a evolução das produções escritas de alguns alunos.

A primeira atividade de escrita foi sugerida na sequência da leitura da obra *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett. Depois de uma aula baseada na caracterização das personagens que fazem parte do enredo (síntese da caracterização dessas personagens), foi proposto o seguinte *texto de opinião*:

“Com base na leitura de *Frei Luís de Sousa*, redige um *texto de opinião* bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, onde deixes explícito qual é, na tua perspetiva, a personagem principal desta obra. Deves fundamentar o teu ponto de vista com dois argumentos, ilustrando cada um deles com um exemplo.” (Anexo 17).

Ao contrário da turma do 9.º ano, nesta turma, a professora orientadora já havia apresentado aos alunos, numa aula anterior, a estrutura e linguagem do *texto de opinião*; assim, apenas lembrei que deveria ser feita a planificação e revisão do texto. Tal como no 9.º ano, os alunos revelaram bastantes dificuldades em planificar o texto; mais uma vez foi notório que a planificação de textos não foi algo trabalhado em anos anteriores. Embora a atividade tenha sido iniciada em sala de aula, os alunos não a conseguiram terminar, portanto, foi-lhes solicitado que terminassem os textos em casa e entregassem na aula seguinte.

Apesar de apenas cinco alunos terem feito o exercício proposto, foi elaborada uma ficha de trabalho (Anexo 18) focada nos aspetos que estes poderiam melhorar. No primeiro exercício, os alunos identificariam e organizariam as partes que constituem um *texto de opinião*, segundo a estrutura apresentada anteriormente (já que os alunos tinham iniciado o texto anterior com a tomada de posição e não com a apresentação do tema).

De seguida, deveriam completar o texto de uma das alunas com os mecanismos linguísticos utilizados para sinalizar o plano de texto e marcar a opinião do autor do mesmo (organizadores textuais, conectores argumentativos, marcadores de responsabilidade enunciativa)<sup>11</sup> e preencher uma tabela com essa informação. No seguinte exercício, teriam de encontrar dois argumentos no texto e dois exemplos que ilustrassem esses argumentos na obra *Frei Luís de Sousa*. O objetivo seria que os alunos percebessem a distinção entre argumento e exemplo, já que revelaram algumas dificuldades nessa diferenciação. Por último, pontuariam dois excertos dos textos que haviam sido entregues, sem qualquer pontuação.<sup>12</sup>

No seguinte exemplo, podemos observar um texto de um aluno que reflete a escolha dos exercícios acima descritos:

Na minha opinião D. João é quem tem mais importância na obra *Frei Luís de Sousa*. Este sendo um cavaleiro da armada do reino de Portugal, deixa a sua família para partir para uma das guerras do seu reino, onde desaparece durante vinte anos. A sua mulher D. Madalena depois de muito o procurar acaba por formar uma nova família e Telmo continua como seu servo.

Apesar de D. João se manter ausente durante grande parte da peça, apresenta uma grande influência no desenrolar da mesma, de maneira que D. Madalena e Telmo nunca esqueçam a sua possível existência, tal como os seus comportamentos e evolução enquanto personagem ao longo da obra remetem o leitor a olhar para D. João como uma personagem determinante e crucial. Como exemplo temos o facto de a peça terminar tendo D. João presente não só como memória, espaço (visto que no final da peça se encontravam em sua casa) e também como homem real e presente devido ao seu regresso D. João vai-se apresentar como personagem chave na última cena, estando o desenrolar desta completamente dependente do seu comportamento.

Ao nível compositivo/textual, neste texto não foi respeitada a estrutura de um *texto de opinião*: não foi feita uma introdução ao tema nem uma conclusão do texto e

---

<sup>11</sup> Também com o 11.º ano se usou unicamente o termo conectores, não se fazendo distinção entre os três termos aqui utilizados (conectores, organizadores textuais, marcadores de responsabilidade enunciativa).

<sup>12</sup> A pontuação é, na verdade, um aspeto em que os alunos revelam, geralmente, alguns problemas, especialmente, o uso de vírgulas. Este exercício foi pertinente, porque, para além de serem notórios esses erros de pontuação nos textos que foram entregues, os próprios alunos admitiram ter essa dificuldade durante a escrita do texto em sala de aula. Contudo, é natural que um exercício não seja o suficiente para que deixem de existir erros a pontuar. A escrita aperfeiçoa-se com a prática e isso inclui o uso correto da pontuação.

não ficaram explícitos os dois argumentos e dois exemplos ilustrativos conforme havia sido solicitado; para além disso, existem falhas ao nível da pontuação (especialmente no que diz respeito ao uso de vírgulas). Podemos, assim, concluir que algumas das dificuldades sentidas pelo 9.º ano de escolaridade se assemelham muito às dificuldades do 11.º ano.

A segunda atividade de escrita foi proposta a partir da leitura de vários excertos das obras *Os Maias*, *O Primo Basílio* e *Madame Bovary*, de forma a evidenciar as semelhanças entre as obras acerca do tema do adultério (Anexo 19). Assim, o exercício, a pares, teve como base a seguinte questão:

“Como podes verificar, nos excertos que lemos, a mulher é retratada de forma negativa, não só através da prática do adultério, mas também pela demonstração de um caráter fútil e de um alheamento da realidade em que vive. Na tua opinião, esta crítica feita à mulher ainda se mantém na atualidade em que vivemos ou podemos constatar que houve uma evolução no papel da mulher na nossa sociedade?” (Anexo 20).

Nesta atividade foi também criado um guião de escrita à semelhança do guião criado para o 9.º ano de escolaridade (Anexo 20), para que os alunos tivessem em conta a estrutura do *texto de opinião* e os conectores, organizadores textuais e marcadores de responsabilidade enunciativa a serem utilizados durante o texto. Aqui foram também contempladas as fases de planificação e revisão, em que os alunos continuaram a revelar algumas dificuldades, uma vez que se mantinha a tendência de começar a produção textual pela fase de textualização, desvalorizando a planificação. Ao contrário do primeiro exercício, este foi terminado e entregue em aula e notou-se uma melhoria relativamente aos textos anteriores, como se pode verificar no exemplo seguinte:

Antigamente, o papel da mulher na sociedade era extremamente restrito, julgado e retratado de forma negativa. A figura feminina era sujeita às críticas da sociedade, maioritariamente masculina e julgadora.

A meu ver, houve, de facto, uma evolução bastante positiva em relação ao papel e visão da mulher na sociedade portuguesa – evolução esta que, mesmo assim, ainda não estabilizou.

Nos fatores desta evolução, inclui-se a maior liberdade política, o que permitiu à mulher destacar-se, tanto no direito de exercer cargos políticos, como no direito ao voto, comparando com o século XIX, em que a vida política era apenas representada pelos homens.

Além disso, outra grande alteração na organização da sociedade, deu-se na liberdade e igualdade de oportunidades no emprego e nos valores salariais. Nos dias de hoje, já não é negado à mulher o direito de prosseguir os estudos e atingir uma profissão e uma carreira que idealize. No entanto, em muitos casos, são atribuídos diferentes salários para um homem e para uma mulher que exercem o mesmo cargo ou profissão.

Concluindo, deu-se um grande crescimento na valorização da mulher mas que, mesmo assim ainda está em processo.

É importante realçar que o guião de escrita permite que os alunos compreendam que o texto deve respeitar uma determinada estrutura. Além disso, o facto de terem sido incluídos no guião alguns exemplos de conectores discursivos, organizadores textuais e marcadores de responsabilidade enunciativa, que poderiam ser usados durante a escrita do texto, acaba por alertá-los para a necessidade da sua utilização. No exemplo acima, nota-se que houve esse cuidado em incluir os conectores e estabelecer ligações durante a escrita. Além disso, também podemos constatar que a estrutura do *texto de opinião* foi respeitada e que aquilo que foi solicitado na proposta de escrita consta no texto. Trata-se de um texto coeso e coerente, com vocabulário diversificado e que deixa o leitor esclarecido relativamente à opinião do autor.

Tendo em conta que esta era uma turma de 11.º ano, e apesar de alguns textos ainda revelarem aspetos a melhorar, a última ficha de trabalho a propósito do *texto de opinião* (Anexo 26), serviu para introduzir um novo conteúdo sobre o qual os alunos já tinham ouvido falar a propósito do *Sermão de Santo António aos Peixes*, do Padre António Vieira: o argumento de autoridade. Foram referidos alguns dos tipos de argumento existentes: de autoridade, históricos, de experiência e por analogia, no entanto, o foco foi o argumento de autoridade. Para além disso, foi também apresentada e trabalhada a noção de contra-argumento. Começando pelo argumento de autoridade, os alunos redigiram um breve parágrafo onde utilizaram algumas das ideias retiradas dos *textos de opinião* acerca do papel da mulher na sociedade e o artigo 1.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos como respetivo argumento: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.”. Relativamente ao contra-argumento, foi apresentada a sua definição e, posteriormente, foi lido um excerto retirado de um dos *textos de opinião* sobre o papel da mulher, onde o aluno usou um contra-argumento para defender o seu ponto de vista. Este exercício serviu não só para exemplificar o uso de um contra-argumento, mas também para relembrar um conteúdo gramatical – neste caso, as

orações subordinadas adverbiais concessivas e as conjunções e locuções subordinativas passíveis de as introduzirem.

Por fim, foi lido um excerto de um artigo de opinião do *Diário de Notícias* acerca das desigualdades de direitos entre homens e mulheres. Foi pedido aos alunos que o analisassem e discutissem sobre a forma como a autora iniciou a sua argumentação. Esta discussão serviu de introdução para o último exercício: a escrita de um parágrafo sobre o tema das desigualdades, iniciado pela seguinte expressão: “Ainda que haja muitas pessoas que consideram que as mulheres feministas nunca estão “satisfeitas”...”. Os alunos puderam assim trabalhar dois novos conceitos: o argumento de autoridade e o contra-argumento.

O último *texto de opinião* foi proposto num teste de avaliação (Anexo 28). Uma vez que o contra-argumento tinha sido trabalhado anteriormente, foi solicitado aos alunos que, em vez de dois argumentos, apresentassem um argumento e um contra-argumento, com os respetivos exemplos ilustrativos, para defenderem o seu ponto de vista sobre o seguinte tema:

“Na sua opinião, é possível vivermos unicamente guiados pelos sonhos ou é necessário que nos confrontemos com a realidade?”<sup>13</sup> (Anexo 28)

Relativamente aos textos produzidos e, de um modo geral, estes não apresentaram o contra-argumento, o que revela que teria sido necessário trabalhar mais a sua escrita em aula. Apesar disso, e tendo em conta que não foi possível analisar os textos de todos os alunos desde o início do ano letivo, os textos apresentados, na sua maioria, revelaram um cuidado no que diz respeito à sua estrutura e organização, como podemos observar no seguinte exemplo:

---

<sup>13</sup> Esta questão foi colocada a propósito de uma frase de Fernando Pessoa presente no *Livro do Desassossego*: “Eu nunca fiz senão sonhar. Tem sido esse, e esse apenas, o sentido da minha vida.”.

<p>Quando pensamos sobre a vida e sobre o seu sentido, nunca encontraremos uma resposta concreta. Há quem prefira viver num mundo imaginário, onde tudo corre bem e é perfeito, e há quem viva no mundo real, onde há espaço para errar e ficar desiludido. <b>Na minha opinião</b>, não é possível viver unicamente guiado pelos sonhos. É necessário o confronto com a realidade.</p>	<p>Apresentação do tema</p>
<p>Se uma pessoa vive apenas de acordo com a realidade, mais cedo ou mais tarde perceberá que na vida real nem tudo é possível e que um dia pode não conseguir o que quer. Eu penso que se uma pessoa viver apenas no seu mundo ideal, nunca terá uma vida verdadeira nem preenchida. <b>Por exemplo</b>, uma pessoa que quer ser médica e que acredita que o será, porque quer muito e porque acredita que está destinada a sê-lo, se não se esforçar e trabalhar para conseguir esse cargo, nunca o ocupará. Por vezes temos de perceber que nem tudo corre como queremos e precisamos de nos confrontar com a realidade para chegar a algum lado.</p>	<p>Ponto de vista</p> <p>Argumento</p> <p>Exemplo</p>
<p>Claro que podemos acreditar que viver guiados pelos sonhos é um modo de vida mais fácil e onde seremos mais felizes. <b>Por exemplo</b>, uma pessoa, um artista, pode viver uma vida onde a sua arte é tudo o que precisa e pode encontrar felicidade genuína nela. Tal sonho até pode ser possível e realizável, mas ninguém passa a sua vida inteira sem encontrar pelo menos um percalço e decidir que tem de abdicar de um pouco do que imaginou para chegar ao seu objetivo final.</p>	<p>Argumento</p> <p>Exemplo</p>
<p><b>Assim</b>, para mim, é essencial que a pessoa seja confrontada com a realidade durante o seu percurso, porque, se tal não acontecer, está limitada a viver num mundo idealizado, que não existe.</p>	<p>Conclusão</p>

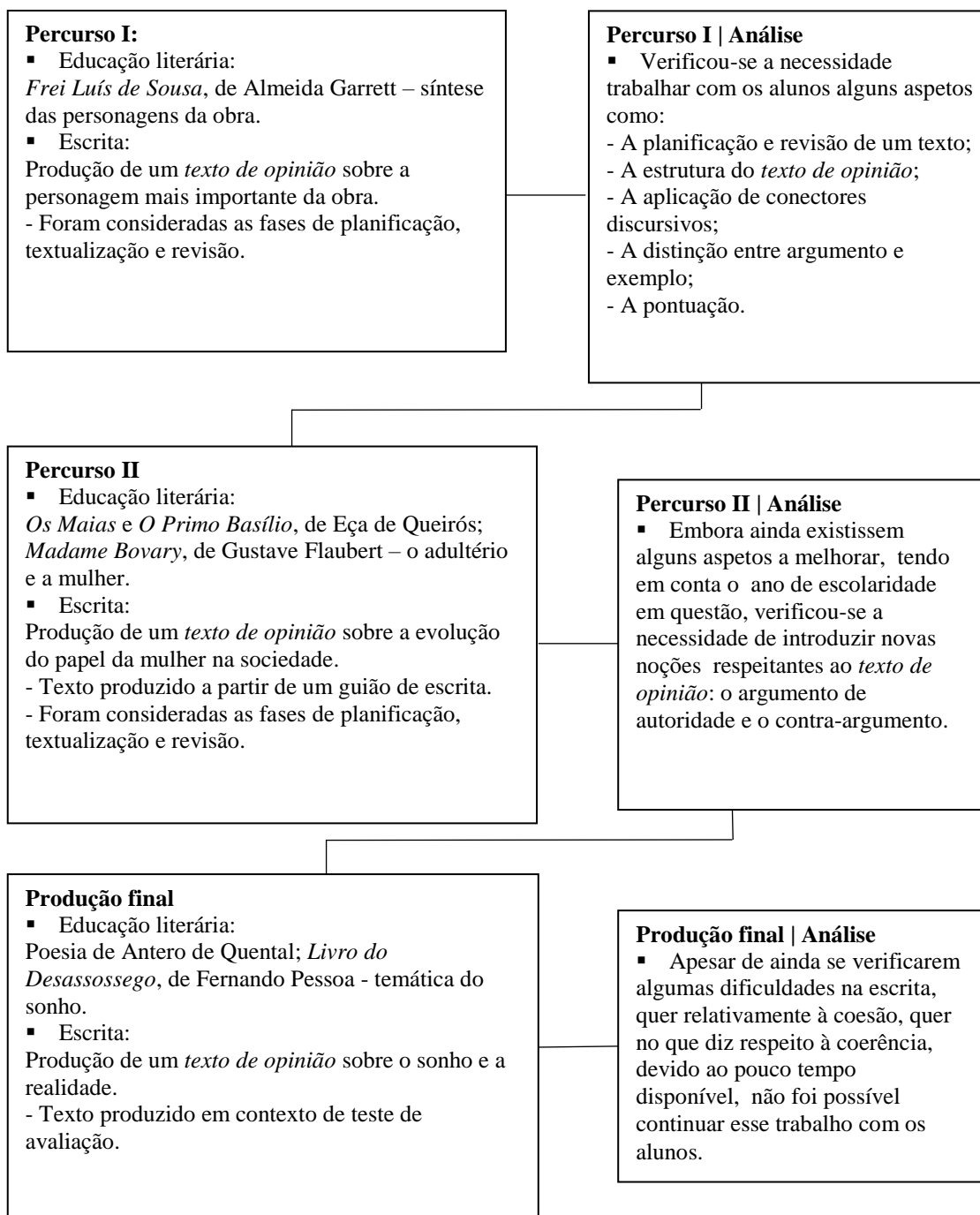
Neste texto, o aluno começou por apresentar o tema: a vida e o seu sentido. De seguida, expressou a sua opinião através do uso do marcador de responsabilidade enunciativa “na minha opinião”, referindo que acredita não ser possível vivermos apenas guiados pelos sonhos e que o confronto com a realidade é necessário. Posteriormente, iniciou a sua argumentação, indicando que “se uma pessoa viver apenas no seu mundo ideal, nunca terá uma vida verdadeira nem preenchida” e que “ninguém passa a sua vida inteira sem encontrar pelo menos um percalço e decidir que tem de abdicar de um pouco do que imaginou para chegar ao seu objetivo final” e ilustrou esses argumentos com dois exemplos, introduzindo-os também com um conector introdutor de exemplo, neste caso,

“por exemplo”. Por fim, iniciou o último parágrafo com o conector “assim”, que nos transmite a ideia de conclusão do texto e reforça a opinião expressa anteriormente.

Como já referido, na turma do 11.º ano não foi possível fazer um acompanhamento da evolução tão preciso como aquele que foi feito na turma do 9.º ano. No entanto, tendo em conta alguns dos textos produzidos no início do ano, é possível verificar que, na sua maioria, os alunos começaram a ter em conta a estrutura do *texto de opinião*, bem como a importância do uso de organizadores textuais, conectores discursivos e marcadores de responsabilidade enunciativa neste género textual. Mesmo sendo uma turma que demonstrava pouco interesse nas atividades elaboradas em sala de aula, alguns alunos revelaram melhorias na dimensão compositiva dos seus textos, especialmente no que diz respeito à coesão.

O seguinte esquema demonstra o trabalho desenvolvido com o 11.º ano ao longo do ano letivo.

## Esquema 2: Percursos didáticos – 11.º G



### 3. Atividade extracurricular: *As redes sociais em debate*

No dia 21 de janeiro de 2019, como dita a tradição na Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pedro Nunes, decorreu o *Dia da Escola*. Neste dia realizam-se inúmeras atividades no âmbito das várias disciplinas em que todos os alunos da escola podem participar, segundo os seus interesses. Em relação à disciplina de Português, alguns dos professores organizaram um recital de poesia e um espaço de escrita criativa. A professora Carmo Soares sugeriu que eu também participasse e organizasse uma atividade para fazer com os alunos. Tendo em conta o tema da minha PES, decidimos que faria sentido preparar um debate sobre um tema que pudesse cativar, de alguma forma, os alunos e em que os mesmos colocassem em prática a capacidade de opinar e argumentar.

O debate “Na Teia das Redes Sociais” (Anexo 29) partiu, assim, da leitura da crónica *A realidade dos likes*, de Marco Gil, publicada no jornal *Público*, e de algumas questões preparadas por mim que foram escritas e distribuídas em cartões:

- (1) “Que aspetos positivos e negativos podemos destacar no uso das redes sociais?”
- (2) “A felicidade que vemos nas redes sociais é ou não uma felicidade ilusória?”
- (3) “As redes sociais aproximam-nos ou deixam-nos mais solitários?”

No debate participaram nove alunos do 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. Depois de se organizarem em grupos de três, foi sendo solicitada a opinião de cada grupo sobre cada uma das questões colocadas e as suas ideias foram sendo registadas no quadro. Isto conduziu não só a reflexão sobre um tema tão atual e pertinente como as influências que as redes sociais exercem no dia-a-dia, como também incentivou o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e da sua capacidade de argumentação. Todos eles se mostraram bastante conscientes acerca dos perigos das redes sociais, como se pode verificar nalgumas das expressões registadas a partir das intervenções orais dos grupos: “amigos falsos”; “pessoas que se fazem passar por outras”; “afastamento de quem está perto de nós”; “felicidade que não é real”; “serve para passar o tempo”; “aproxima quem vive em países diferentes”; “distrai-nos daquilo que é importante”.

Seria importante dar mais espaço a este tipo de atividades em contexto escolar, de forma a incentivar os alunos a refletir e, principalmente, a formar uma opinião sobre aquilo que os rodeia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade inerente ao ato de escrever leva a que muitos alunos considerem a produção de textos uma das tarefas mais difíceis na disciplina de Português, cabendo, assim, ao professor “reduzir a complexidade da tarefa e proporcionar estratégias que, de acordo com a idade e as capacidades dos alunos, lhes permitam escrever com êxito.” (Niza, Segura & Mota, 2010: 21).

Na verdade, não são apenas os alunos que sentem a dificuldade em escrever quando se deparam com uma folha em branco e com a necessidade/obrigação de escrever; qualquer um de nós, quando se confronta com a necessidade de escrever algum gênero de texto, passa, inevitavelmente, por indecisões e reformulações. Por esse motivo, trabalhar o domínio da escrita nesta Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi um desafio constante e profundamente motivador. A minha experiência enquanto aluna (do Ensino Básico e Secundário) também motivou essa escolha, na medida em que, de um modo geral, sempre senti que não se dedicava o tempo suficiente à escrita (encarada como forma de comunicação real e como processo que implica planificar, textualizar e rever) na aula de Português.

Apesar de os documentos normativos que regeram a PES terem sido outros (nomeadamente os *Programas e Metas Curriculares*), a pertinência deste tema mantém nas prescrições dos mais recentes documentos prescritivos: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins (coord.) 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (2018). O primeiro documento pressupõe que os alunos dominem capacidades de expressão escrita e que compreendam, interpretem e expressem opiniões, no âmbito e áreas de competências como as “Linguagens e Textos”, o “Pensamento crítico e pensamento criativo”, o “Relacionamento interpessoal” e a “sensibilidade estética e artística”. Já as *Aprendizagens Essenciais* (2018: 3-4), relativamente ao 9.º ano de escolaridade, referem que a aula de Português deve ser impulsionadora do desenvolvimento do domínio da escrita de *textos de opinião*; quanto ao 11.º ano, valoriza-se a “competência da leitura centrada predominantemente em textos de natureza argumentativa (discurso político, artigo de opinião e apreciação crítica)” e a “competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever textos de natureza expositiva e argumentativa”. Principalmente no que se refere ao Ensino Secundário, o trabalho com o género *texto de opinião* (entendido quer como género textual “autêntico”, produzido na

área jornalística, quer como género escolar) ganha novo fôlego, pelo que continua a ser necessário investir em dispositivos didáticos que facilitem a sua aprendizagem, por parte dos alunos.

Ainda em relação à escrita, é importante destacar o conceito de *dimensão processual*, de Hayes & Flower (1980). Embora a abordagem processual da escrita seja preconizada nos programas curriculares que orientam a disciplina de Português (quer os *Programas e Metas*, quer as *Aprendizagens Essenciais*), foi notório, nesta PES, que os discentes não tinham o hábito de planificar e rever os seus textos. Foi fundamental tentar inculcar nos alunos essa prática durante as produções escritas para que estes compreendessem que essas fases contribuíssem, naturalmente, para a qualidade dos seus textos. Efetivamente, no decorrer do ano letivo, e de um modo geral, essas melhorias foram sendo perceptíveis, especialmente, no que concerne à estrutura dos textos.

Para trabalhar o género *texto de opinião*, e com base numa reflexão sobre os dispositivos didáticos já existentes, percebeu-se que o mais adequado a adotar seria o *percurso didático* (Jorge, 2019), devido à maleabilidade/flexibilidade deste dispositivo relativamente a outros também direcionados para o ensino da escrita. Dessa forma, foi criado um *modelo didático do género texto de opinião* (9.º e 11.º anos), a partir do qual foram delineados vários *percursos didáticos*. Tais percursos resultaram de uma constante análise das produções textuais dos alunos (isto é, partindo das dificuldades reveladas pelos discentes) e de sucessivas atividades de (re)planificação, sendo operacionalizados em atividades que pudessem, de alguma forma, contribuir para que essas dificuldades se dissipassem. Apesar de o foco ser o domínio da escrita, este foi sempre trabalhado em paralelo com os domínios da educação literária (já que os exercícios de escrita eram, por norma, propostos no seguimento da leitura das obras literárias que faziam parte dos programas curriculares) e da gramática (já que os textos se fazem de material linguístico e já que, para escrever, é necessário refletir sobre a língua e tomar opções que decorrem do grau de conhecimento da língua).

Com o trabalho desenvolvido na PES, proponho que se reflita sobre o tempo que se pode dedicar à escrita em sala de aula e sobre a importância desse tempo para a melhoria da qualidade dos textos dos alunos. Tendo em conta as exigências inerentes à competência compositiva/textual, é crucial que se crie espaço na aula de Português para que esta capacidade possa ser desenvolvida, não limitando a escrita aos momentos de avaliação. Relativamente ao ensino de *géneros escolares*, é pertinente que o seu estudo

seja encarado como um processo gradual, que exige uma análise e reflexão, de forma a conduzir os alunos a uma clara aprendizagem.

No ensino não existem estratégias indefetíveis, portanto, o trabalho aqui relatado não tem a pretensão de servir de modelo, mas sim de suscitar uma reflexão que possa dar azo a outras ideias, propostas, pensamentos. Escolher o caminho do ensino é escolher um caminho de dúvidas constantes, de aprendizagens infindáveis. Este relatório é reflexo disso mesmo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.-M. (2002). “Plan de texte”. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Ed.), *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, 433-434. Paris: Seuil.
- Adam, J.-M. (2008). *A lingüística textual. Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Aprendizagens Essenciais – Português, 9.º ano* (2018). Lisboa: DGE. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/portugues\\_s\\_3c\\_9a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_s_3c_9a_ff.pdf)
- Aprendizagens Essenciais – Português, 11.º ano* (2018). Lisboa: DGE. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/11\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf)
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Barbeiro, L. (2000). “Profundidade do Processo de Escrita”. In *Educação & Comunicação*, 5, 64-76.
- Barbeiro, L. (2007). Competências de escrita. In *Aprendizagem da ortografia: princípios, dificuldades e problemas* (pp. 17-40). Porto. ASA.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC.
- Boff, O.; Köche, V. & Marinello, A. (2009). “O género textual artigo de opinião: um meio de interação.” *ReVEL*, 7 (13). [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_13\\_o\\_genero\\_textual\\_artigo\\_de\\_opinioao.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf)
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Buescu, H. C.; Maia, L. C.; Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf)
- Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)
- Coutinho, M. A. (2019a). “sobre géneros de texto”. In M. A. Coutinho & N. Jorge (coord.). *Ensinar géneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 6-9). <https://run.unl.pt/handle/10362/87721>

- Coutinho, M. A. (2019b). *Textos e[m] Linguística*. Lisboa: Colibri.
- De Pietro, J.-F., S. Erard & Kaneman-Pougatch, M. (1996/1997). “Un modele didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire”. *Enjeux*, 39/40, 100-129.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3- 29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gonçalves, M.; Jorge, N. (no prelo). “Potencialidades do plano de texto em contexto escolar.”
- Jorge, N. (2019). “A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático”. In *Atas do 13.º ENAPP - Percursos da interdisciplinaridade em Português: 13.º ENAPP - Percursos da interdisciplinaridade em Português* (pp. 59-70). Lisboa: APP.
- Limpo, T. & Alves, R. (2013). “Eu sou escritor: Um programa para promover a autorregulação da escrita”. In L. A. Pereira & I. Cardoso (coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 107-120). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de géneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/erfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/erfil_dos_alunos.pdf).
- Martins, J. (2013). “Os efeitos de diferentes práticas pedagógicas nas narrativas de alunos de 7.º e 8.º anos de escolaridade”. In L. A. Pereira & I. Cardoso (coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 123-144). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, S. (2018). “A produção escrita no 7.º ano de escolaridade”. In N. Jorge, A. Coutinho, M. Fidalgo & R. Rute (eds.). *Práticas Textuais 17/18* (pp. 28-40). <https://run.unl.pt/handle/10362/42697>
- Milheirão, S. M. D. (2014). *O Ensino e a Aprendizagem da Escrita: Práticas na Formação Profissional* (Relatório de Mestrado Ensino do Português e do Francês no 3.º CEB e Secundário). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Niza, I.; Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Novo Programa de Português*. Lisboa: ME-DIDGC.

- Projeto Educativo da Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pedro Nunes:  
[http://www.espn.edu.pt/images/docs/escola/PEE\\_2017\\_2020.pdf](http://www.espn.edu.pt/images/docs/escola/PEE_2017_2020.pdf).
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e Práticas*: Edições Asa.
- Pereira, L. A. & Cardoso, I. (2005). “Inovar no ensino da escrita”. *Palavras*, 28, 63-76.
- Pereira, L. A. & Cardoso, I. (2013). “A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores”. In L. A. Pereira & I. Cardoso (coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, S. (2011). “Produção escrita de textos refutativos no Ensino Secundário: uma experiência didáctica monitorizada”. In I. M. Duarte & O. Figueiredo (orgs.), *Português, Língua e Ensino*, (pp. 311-326). Porto, Portugal: U. Porto Editorial.
- Rodrigues, S. (2014). "A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais". *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies* (10): 397-411.  
[https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/397\\_411.pdf](https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/397_411.pdf)
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). *Géneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Silva, M. V. M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História*. (Relatório de Mestrado Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Porto: Universidade do Porto.

## ANEXOS<sup>14</sup>

### Anexo 1: *Estrutura do texto de opinião*



## Texto de Opinião

---

### O que é?

---

- Texto cujo objetivo é defender uma determinada ideia ou refutar uma opinião alheia.
- Partimos de uma afirmação (a nossa posição), apresentando razões, ilustradas com exemplos que permitam justificá-la.
- Devemos utilizar um discurso valorativo e recorrer a conectores discursivos para articular ideias.

### Estrutura

---

- Introdução (um parágrafo):  
Apresentação do tema e da nossa posição – a favor ou contra;
- Desenvolvimento (dois ou mais parágrafos):  
Exposição das razões que apoiam a posição, comprovados com exemplos ilustrativos.
- Conclusão (um parágrafo):  
Síntese da argumentação e reforço do ponto de vista defendido (nova indicação dos argumentos apresentados; eventualmente, apresentação de soluções).

---

<sup>14</sup> Os anexos mantêm a estrutura e formato originais.

## Conectores discursivos

---

- Para introduzir a opinião (introdução):  
*Considero que... / Julgo que... / Penso que... / Na minha opinião...*
- Para articular os pontos de vista (desenvolvimento):  
*Com efeito... / Em primeiro lugar... / Em segundo lugar... /  
Em seguida... / Por um lado... / Por outro... / Enquanto... / Além disso... /  
De facto... / Por exemplo... / No entanto...*
- Para expressar a ideia de conclusão (conclusão):  
*Em suma... / Em conclusão... / Concluindo...*

## Atividade de escrita

---

Como pudeste verificar, com este “quadro” do Onzeneiro, Gil Vicente faz uma crítica ao excessivo apego ao dinheiro. Acreditas que esta crítica faz sentido na nossa atualidade?

Escreve um texto bem estruturado com um mínimo de 180 e um máximo de 200 palavras, no qual reflitas sobre esta questão. Para fundamentares a tua opinião, deves apresentar um argumento (razão) e ilustrá-lo com um exemplo.

## Planificação

---

- Introdução – Apresentação
  - do tema:
  - do ponto de vista:
- Desenvolvimento – Apresentação
  - de uma razão:
  - e de um exemplo:
- Conclusão – Síntese da argumentação e reforço do ponto de vista.

## Texto de opinião | Grelha de autocorreção

No meu texto:		
	Sim	Não
<b>Introduzi o tema e referi o meu ponto de vista</b> sobre o mesmo.		
<b>Apresentei uma razão e um exemplo</b> para ilustrar a minha opinião.		
<b>Dividi o texto em três partes.</b>		
<b>Marquei corretamente</b> os parágrafos.		
<b>Utilizei</b> um discurso valorativo.		
<b>Apliquei</b> os conectores discursivos. Quais?		

# Texto de Opinião

A crítica feita ao Onzeneiro faz sentido na nossa atualidade?

## Planificação

Introdução (apresentação do tema e do ponto de vista):

- *A existência do apego ao dinheiro na sociedade moderna;*

Desenvolvimento (apresentação de uma razão e de um exemplo):

- *Tudo gira à volta da economia;*
- *Os alimentos que são deixados fora e a situação dos pedintes;*

Conclusão (síntese da argumentação e reforço do ponto de vista):

- *O apego ao dinheiro é um comportamento natural.*

«Gil Vicente caracterizou o Onzeneiro como uma personagem que tinha um excessivo apego ao dinheiro, achando que este podia pagar e resolver tudo.»

(Excerto de um aluno)

«**Na minha opinião**, o apego ao dinheiro é algo que existe desde sempre e permanece até aos dias de hoje.

Atualmente, o dinheiro é um recurso indispensável para comprar bens materiais, já que vivemos numa sociedade de consumo e que grande parte da nossa satisfação passa pela aquisição de bens .»

(Excerto de um aluno)

«**De facto**, o mundo está cheio de pessoas gananciosas que só veem dinheiro à frente dos seus olhos; seres humanos que pensam que ele compra tudo, no entanto, no meu ponto de vista, existem coisas que ele não consegue oferecer-nos, tais como, o amor, a amizade e a felicidade.»

(Excerto de um aluno)

«**Por exemplo**, quantas vezes vemos familiares lutarem pela herança de alguém que morreu? Ficam mais preocupados em receber o dinheiro do que com a morte da pessoa em questão.»

(Excerto de um aluno)

«**Em suma**, vivemos, cada vez mais, numa sociedade materialista e a tentação de gastar o nosso dinheiro é muito grande, no entanto, há pessoas que são o oposto disso, ou seja, são apegadas demais, portanto, é preciso haver um equilíbrio.»

(Excerto de um aluno)

\*Esenciais

\*Indispensável

\*Exbanjar

\*Felicidade

\*Paraiso

\*Equilibrio

\*Sociadade

\*A cerca

\*Apartir

## Verbo Haver



## Impessoal



Conjuga-se sempre na terceira pessoa do singular, exceto se se tratar de um verbo auxiliar. Nesse caso, pode ser conjugado em todas as pessoas. Por exemplo:

*Eles **havam** escrito a carta ao irmão.*

*Houve **uma crítica** feita à personagem.*

*Houve **alunos** que escreveram sobre isso.*

*Há **um** excessivo apego ao dinheiro.*

*Há **muitas** pessoas como o Onzeneiro.*

*Haverá assim tanto **apego** ao dinheiro?*

*Haverá, certamente, **pessoas** diferentes.*

## Há ou À?

**Há** – Verbo haver.

**À** – Contração da preposição "a" com o artigo definido "a".

*Eu vi-o **há** dois meses.*

***Há** duas cadeiras na sala.*

*Nós fomos **à** aula.*

*Ele deu o livro **à** irmã.*

<http://ensina.rtp.pt/artigo/bom-portugues-a-ou-ha/>

## Com ou sem hífen?

Se eu **encontrasse / encontra-se** o que perdi, iria ficar muito feliz.



Verbo Encontrar  
no Pretérito  
Imperfeito do  
Conjuntivo



Verbo  
Encontrar no  
Presente do  
Indicativo



Pronome pessoal átono que  
desempenha a função de  
sujeito indefinido ou  
indeterminado.

Este artigo **encontrasse / encontra-se** à venda na nossa loja.

### **Anexo 3: Uma arma escondida na multidão**

«Uma arma escondida na multidão	Estrutura
<p>O mundo em que vivemos é muito diferente do que era há trinta ou quarenta anos, quanto mais há cerca de quinhentos anos. Vivemos no mundo da tecnologia, da ciência e do amanhã. Todos os dias aparecem novas pesquisas onde investir e novos mercados onde comercializar. Ainda assim, há coisas que nunca mudam. Na minha opinião, mesmo passado todo este tempo, haverá sempre pessoas cujo único objetivo é ter dinheiro e lucrar à custa dos outros.</p> <p>De facto, tudo isto gira à volta da economia. Muitas vezes, ao executarem os seus negócios ou ao realizarem as suas produções, os empreendedores acabam por gastar, por vezes, toneladas de alimentos e produtos que poderiam ser úteis para um grande número de pessoas. Além disso, os bancos, ao ajudarem-nos numa certa situação, costumam pedir quantidades enormes de dinheiro em juros – por vezes, o pagamento até fica para gerações futuras. Estas situações mostram muito bem como a nossa sociedade tem vindo a perder a solidariedade que tinha.</p> <p>Por exemplo, quando vamos a passear pela rua e passamos por um pobre pedinte, quase nunca lhe oferecemos uma moeda. Esta reação é tão comum que, agora, mesmo os jovens, incluindo eu, a têm.</p> <p>Concluindo, posso afirmar que, apesar de haver um grande intervalo de tempo entre a escrita do auto e a atualidade, haverá sempre certos instintos no corpo humano que fazem parte da nossa natureza e certas desigualdades no mundo.»</p> <p>(Texto de um aluno)</p>	

1. Delimita, no texto acima apresentado, as partes constituintes de um texto de opinião.
2. Sublinha, agora, os conectores discursivos utilizados em cada uma dessas partes.

## Anexo 4: Como se escreve?

### Como se escreve?

1. **À** ou **há**? Preenche os espaços com a forma correta.

- a) O Igor foi \_\_\_\_\_ biblioteca.
- b) Eu não os vejo \_\_\_\_\_ muito tempo.
- c) \_\_\_\_\_ três anos, fui a Madrid.
- d) Nós levámos o caderno \_\_\_\_\_ professora.
- e) Não sei \_\_\_\_\_ quanto tempo foi.
- f) Eles viram o filme \_\_\_\_\_ uma semana.
- g) \_\_\_\_\_ várias folhas em cima da mesa.
- h) Quando é que vais \_\_\_\_\_ escola?
- i) A Ana não foi \_\_\_\_\_ sala correta.
- j) Eu perguntei \_\_\_\_\_ minha mãe.
- k) \_\_\_\_\_ gelados nesse café?
- l) \_\_\_\_\_ sempre solução!
- m) Os teus primos compraram o telemóvel \_\_\_\_\_ Rita.
- n) Não devolveste o dinheiro \_\_\_\_\_ tua irmã?
- o) Eu vi que \_\_\_\_\_ um copo na mesa.
- p) O Pedro conheceu-o \_\_\_\_\_ meses.

**À:** Contração da preposição “a” com o artigo definido “a”.

**Há:** Verbo haver.



Verbo Impessoal:

- Conjugam-se sempre na terceira pessoa do singular, exceto se se tratar de um verbo auxiliar. Nesse caso, pode ser conjugado em todas as pessoas. Por exemplo: *Eles **haviam escrito** a carta ao irmão.*

2. Com ou sem hífen? Preenche os espaços com a forma verbal correta.

- a) Se eu \_\_\_\_\_ (jogasse/joga-se) menos e \_\_\_\_\_ (estudasse/estuda-se) mais, teria boas notas.
- b) \_\_\_\_\_ (estudasse/estuda-se) agora e \_\_\_\_\_ (jogasse/joga-se) depois.
- c) Aqui \_\_\_\_\_ (andasse/anda-se) muito a pé.
- d) A tua irmã quis que ele \_\_\_\_\_ (andasse/anda-se) durante horas.
- e) Naquele restaurante \_\_\_\_\_ (comesse/come-se) bem.
- f) Se eu \_\_\_\_\_ (comesse/come-se) menos, teria o peso ideal.
- g) Eu pedi-lhe que o \_\_\_\_\_ (levasse/leva-se) à escola.
- h) \_\_\_\_\_ (levasse/leva-se) a carta assim que for possível.
- i) \_\_\_\_\_ (escrevesse/escreve-se) muito nas aulas de português.
- j) A professora sugeriu-lhe que \_\_\_\_\_ (escrevesse/escreve-se) o texto.
- k) Se o \_\_\_\_\_ (encontrasse/encontra-se), dizia-lhe a verdade.
- l) Este livro \_\_\_\_\_ (encontrasse/encontra-se) esgotado.
- m) Eu esperei que ela me \_\_\_\_\_ (telefonasse/telefona-se).
- n) \_\_\_\_\_ (telefonasse/telefona-se) hoje ou amanhã?
- o) A rapariga \_\_\_\_\_ (chamasse/chama-se) Joana.
- p) Se ele me \_\_\_\_\_ (chamasse/chama-se), não sei se iria.

**Estudasse** encontra-se no \_\_\_\_\_ do conjuntivo.

**Estuda-se** encontra-se no \_\_\_\_\_ do indicativo e é uma forma verbal seguida de um pronome pessoal átono que desempenha a função de sujeito indefinido ou indeterminado.

## **Anexo 5: A Vida é Bela**

### **Texto de Opinião**

#### *A Vida é Bela*

Neste filme, Guido tenta que o filho, Giosuè, não se aperceba da situação em que se encontravam, levando-o a acreditar que tudo aquilo era apenas um jogo cujo prémio final seria um tanque de guerra. Apesar das circunstâncias, é criado um ambiente de esperança, mostrando que as adversidades podem ser enfrentadas de uma forma positiva.



**Do teu ponto de vista, é possível encarar com otimismo as situações difíceis que surgem na nossa vida?**

A partir do seguinte guião, escreve um texto bem estruturado, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, em que defendas o teu ponto de vista.

Planificação			
Estrutura		Conectores	Ideias
Introdução	Apresentação do tema		
	Ponto de vista	<i>Considero que...</i> <i>Julgo que...</i> <i>Penso que...</i> <i>Na minha opinião...</i> <i>A meu ver...</i> <i>Parece-me que...</i>	
Desenvolvimento	Razão	<i>Com efeito...</i> <i>Em primeiro lugar...</i> <i>Em segundo lugar...</i> <i>Enquanto...</i> <i>Além disso...</i> <i>De facto...</i>	
	Exemplo	<i>Por exemplo...</i> <i>Nomeadamente...</i>	
Conclusão	Síntese da argumentação e reforço do ponto de vista	<i>Em suma...</i> <i>Concluindo...</i> <i>Em conclusão...</i>	

## Textualização

Introdução	
Ponto de vista	Apresentação do tema

---

---

---

---

---

---

---

---

Desenvolvimento	
Exemplo	Razão/Argumento

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Conclusão	Síntese da argumentação e reforço do ponto de vista	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-----------	---	---

Revisão		
Depois de reler o meu texto, verifico que:		
	Sim	Não
<b>Na introdução...</b>		
Apresentei o tema.		
Referi o meu ponto de vista.		
<b>No desenvolvimento...</b>		
Apresentei uma razão/argumento.		
Ilustrei a minha opinião com um exemplo.		
<b>Na conclusão...</b>		
Sintetizei a minha argumentação.		
Reforcei o meu ponto de vista.		
<b>Ao longo do texto...</b>		
Dividi corretamente o meu texto.		
Marquei os parágrafos.		
Utilizei um discurso valorativo.		
Apliquei os conectores discursivos. Quais?		

## Anexo 6: Texto de opinião: estrutura, linguagem e ortografia

### Texto de Opinião

1. Ordena os seguintes excertos dos textos de opinião que elaboraram tendo em conta a estrutura do texto de opinião, identificando a parte a que corresponde.

<i>“Por exemplo, as pessoas com doenças, por vezes, têm de se confrontar com a sua doença com otimismo para ser mais fácil lidar com a situação e ter sempre esperança e nunca desistir.”</i>		
<i>“É muito comum surgirem situações boas ou más no nosso dia-a-dia que podem ser encaradas de forma positiva. Muitas vezes, encaramos os nossos problemas de maneira alegre e divertida, magoando-nos menos.”</i>		
<i>“Em suma, sim, é possível encarar as vicissitudes de uma forma otimista, mas depende das situações e do tipo de pessoas, pois há pessoas que têm uma maior resistência do que outras e há problemas mais extremos do que outros, onde temos de encarar a realidade tal como ela é.”</i>		
<i>“De facto, quando confrontado com um momento difícil, é importante manter de parte as emoções e o choque e começar a pensar numa estratégia.”</i>		
<i>“Na minha opinião, temos sempre de ser otimistas apesar de muitas vezes ser complicado. Por vezes, é quase impossível encontrar pontos bons que nos tragam otimismo, mas temos sempre de tentar, por mais difícil que seja.”</i>		

2. Como podes verificar, nestes excertos são repetidas algumas palavras. Reescreve-os de forma a evitar essa repetição.

*“De facto, não criar expetativas pode ser prejudicial, pois sem criar expetativas nunca iremos superar as nossas metas, por outro lado, se criarmos muitas expetativas, podemos não vir a cumpri-las.”*

---

---

---

*“Em suma, sim, é possível encarar as situações de uma forma otimista, mas depende das situações e do tipo de pessoas, pois há pessoas que têm uma maior resistência que outras e há situações mais extremas que outras...”*

---

---

---

*“Concluindo, eu penso que o otimismo é uma coisa que deve existir na vida de todas as pessoas, mas como é óbvio, nem sempre é possível encarar todas as situações com otimismo.”*

---

---

3. Completa o seguinte texto com os conectores discursivos adequados.

<i>por exemplo</i>	<i>na minha opinião</i>	<i>nem... nem</i>	<i>de facto</i>	<i>e</i>
<i>ou</i>	<i>apesar de</i>	<i>no entanto</i>	<i>concluindo</i>	<i>de forma a</i>

*“Muitas vezes, no nosso dia-a-dia, deparamo-nos com situações menos boas, mas, como é óbvio, nem tudo é perfeito \_\_\_\_\_ os imprevistos acontecem quando menos esperamos. \_\_\_\_\_, para encarar momentos difíceis com otimismo, é preciso ter muita força interior \_\_\_\_\_ superar os desafios com atitude! Apesar das inúmeras complicações que possam surgir, devemos ver sempre o “copo meio cheio” em qualquer circunstância.*

*\_\_\_\_\_ é como se diz “há males que vêm por bem”. Qualquer pessoa em situações de guerra e exploração não ficava calmo e de certeza que não o encarava de forma positiva, \_\_\_\_\_, não é necessário pensar em algo tão extremo. \_\_\_\_\_, tenho um amigo com um grande problema no fígado e nem sempre encara isso com otimismo. Às vezes perde a força, porque se sente excluído por não poder fazer o mesmo que os outros \_\_\_\_\_ por não poder beber um copo com os amigos sem ficar mal disposto.*

*\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ todas as situações más que nos aparecem na vida, tendo ou não problemas mais graves, devemos ter força e ser capazes de nos levantar depois de cair. Muitas vezes é difícil, \_\_\_\_\_ tudo está como nós queremos e \_\_\_\_\_ sempre há algo que possamos fazer para mudar isso. O importante é ser otimista e não nos deixarmos afetar por situações sem importância.”*

(Texto de uma aluna)

3.1. Preenche a tabela com os conectores usados no texto, de acordo com o tipo de relação que cada um estabelece.

Adição	Alternativa	Opinião	Exemplificação
Contraste/oposição	Finalidade	Conclusão	Confirmação

4. Identifica e corrige os erros presentes nas seguintes frases:

- “porque se vivermos nestes extremos, podemos ficar pessoas desequilibradas.”*
- “na minha opinião, toda agente tem de ser positiva...”*
- “se encararmos com otimismo as situações mais difíceis e complicadas...”*
- “devemos encarar os aspetos negativos com ótimismo...”*
- “a vida é feita de fases, difrentes fases...”*
- “devido à mágua existente...”*
- “existem problemas tão graves que não é possivel encará-los com otimismo.”*
- “se uma pessoa tiver bem...”*

## Anexo 7: Adamastor



### Adamastor (Canto V)

- Estrutura Interna: Narração
- Narrador: Vasco da Gama
- Narratário: Rei de Melinde
- Plano Narrativo: Plano da Viagem e Plano dos Deuses

#### Alteração do clima

(Est. 37-38)

Decorreram cinco dias desde que os portugueses saíram da ilha de Santa Helena.

Clima e estado de espírito dos portugueses: tranquilidade.



Surgimento de uma nuvem que os vai alterar: agitação e temor.

Vasco da Gama questiona Deus sobre aquela ameaça.

#### De nuvem a figura

(Est. 39-40)

A nuvem transforma-se numa figura aterradora.

Medo sentido pelos portugueses, incluindo Vasco da Gama.

## O Gigante em fúria

Est. 41-48

Est. 41

Início do discurso do Adamastor:

- Elogio ao povo português pela ousadia e determinação.
- Reconhecimento dos seus feitos.

"Ó gente ousada.../No mundo cometeram grandes cousas".

Est. 42

O atrevimento dos portugueses leva o Adamastor a ameaçá-los:

"Ouve os danos de mi que apercebidos".

Profecias:

- Ventos e tormentas (est. 43)
- Morte de Bartolomeu Dias (est. 44)
- Naufrágios e perdições (est. 44)
- Morte de D. Francisco de Almeida (est. 45)
- Tragédia da família Sepúlveda (est. 46-48)

## A história de amor do Adamastor

Est. 50-60

Est. 49

Vasco da Gama interrompe o Adamastor: "Quem és tu?"



Coragem/ousadia

Est. 50-59

História do Adamastor:

- É o Cabo das Tormentas
- Lutou contra Júpiter
- Paixão pela ninfa Tétis, que o ilude
- Mágoa, desilusão e sofrimento causados pela rejeição
- Castigo dado pelos Deuses: transformação em penedo

Est. 60

- Desaparecimento do Gigante e da tempestade.
- Vasco da Gama pede a Deus que as profecias do Adamastor não se concretizem

## Simbologia do episódio

O Adamastor é um episódio simbólico:

- Representa as dificuldades e perigos que os portugueses tiveram de enfrentar e a sua superação.

## Anexo 8: O Mostrengo

### “O Mostrengo”

1. Com base na audição do poema “O Mostrengo”, de Fernando Pessoa, indica se as seguintes afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V/F
a) A ação descrita no poema decorre durante o dia.	
b) O Mostrengo considera que a chegada dos portugueses àquele mar revela ousadia.	
c) Ao longo do poema, o homem do leme não demonstra qualquer receio.	
d) O Mostrengo já estava habituado a ver naus nos seus mares.	
e) Podemos depreender que existe uma evolução na postura do homem do leme.	
f) A caracterização do Mostrengo é tão pormenorizada como a do Adamastor.	
g) O homem do leme representa o povo português.	
h) À semelhança de Vasco da Gama, no episódio do Adamastor, o homem do leme também questiona quem é aquela figura.	
i) É o povo português quem decide fazer esta viagem.	

- 1.1. Faz agora uma nova leitura do poema, que se encontra na página 163 do manual, e corrige as afirmações falsas.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



2. Com base na leitura do poema, escreve um texto expositivo, no qual abordes os seguintes tópicos:

- ◆ Indicação do tempo e espaço da ação.
- ◆ Identificação das personagens.
- ◆ Evolução das personagens ao longo do poema.
- ◆ Relação entre o poema “O Mostrengo” e o episódio do Adamastor d’Os *Lusíadas*: duas semelhanças e duas diferenças.

Deves ter em atenção a estrutura do texto expositivo e incluir uma introdução, onde apresentes o tema do teu texto e uma conclusão que sintetize aquilo que referiste anteriormente.

Planificação		
Estrutura		Ideias
Introdução	Apresentação do tema	
Desenvolvimento	Tempo e espaço da ação	
	Identificação das personagens	
	Evolução das personagens	
	Relação entre o poema <i>O Mostrengo</i> e o episódio do Adamastor d’Os <i>Lusíadas</i> .	
Conclusão	Síntese daquilo que foi exposto	

## Textualização

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Revisão		
Depois de reler o meu texto, verifico que:		
	Sim	Não
<b>Na introdução:</b>		
Apresentei o tema.		
<b>No desenvolvimento:</b>		
Indiquei o tempo e o espaço da ação.		
Identifiquei as personagens.		
Referi a evolução das personagens.		
Relacionei o poema <i>O Mostrengo</i> com o episódio do Adamastor d' <i>Os Lusíadas</i> .		
<b>Na conclusão:</b>		
Sintetizei o que foi exposto anteriormente.		
<b>Ao longo do texto:</b>		
Dividi corretamente o meu texto.		
Marquei os parágrafos.		
Apresentei um discurso objetivo.		
A minha caligrafia é legível.		
O meu trabalho tem boa apresentação.		

**Anexo 9: Ilustração A Tempestade**



## **Anexo 10: A *Tempestade*, n' Os Lusíadas**

### *Os Lusíadas*

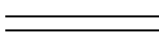
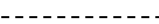
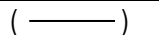






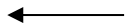
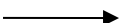
#### Episódio da Tempestade

1. Este episódio pode ser dividido em cinco partes. Preenche a tabela com as ideias principais de cada uma dessas partes, tendo em conta os seguintes tópicos:

Aparecimento da tempestade e atuação do mestre (Est. 70-72) <ul style="list-style-type: none"><li>- Indícios da tempestade</li><li>- Ordens do mestre</li><li>- Sentimento da tripulação</li></ul>	
Descrição da tempestade (Est. 73-79) <ul style="list-style-type: none"><li>- Caracterização e evolução da tempestade;</li><li>- Consequências da tempestade:<ul style="list-style-type: none"><li>→ nas naus</li><li>→ nos animais</li><li>→ na natureza</li></ul></li></ul>	
Súplica de Gama à Divina Guarda (Est. 80-83) - Estado de espírito de Vasco da Gama <ul style="list-style-type: none"><li>- Aspectos relevantes no seu discurso</li></ul>	
Intervenção de Vénus e das Ninfas (Est. 84-91) <ul style="list-style-type: none"><li>- Surgimento de Vénus e respetivo discurso; - Intervenção da deusa:<ul style="list-style-type: none"><li>→ a sua ordem</li><li>→ a consequência dessa ordem</li></ul></li></ul>	
Fim da tempestade e agradecimento de Gama a Deus (Est. 92-94) <ul style="list-style-type: none"><li>- Contraste entre o momento inicial e este momento, no que diz respeito:<ul style="list-style-type: none"><li>→ ao clima</li><li>→ aos marinheiros</li></ul></li><li>- Desfecho</li><li>- Reação de Vasco da Gama</li></ul>	

## Anexo 11: Correção textual

### Código de Correção Textual

Código de Correção		Exemplo
	Erro ortográfico.	O Mostrengo era <u>asustador</u> .
	Uso inadequado de palavra ou expressão.	O Mostrengo é <u>semelhantes</u> ao Adamastor.
	Palavra ou segmento desnecessário ao texto.	( <del>Os portugueses passaram o Cabo das Tormentas.</del> )
	Repetição de expressões ou palavras.	O Adamastor elogiou os portugueses, mas os portugueses estavam aterrorizados.
	Frase incoerente ou palavra incompreensível.	O povo português ficou assustado, ? porque aquela figura foi muito amável.
	Sinal de pontuação em falta.	O Mostrengo e o Adamastor simbolizavam os perigos dos mares <u>mas</u> também a superação desses perigos.
	Sinal de pontuação incorreto.	O Mostrengo e o Adamastor simbolizavam os perigos dos mares , e a superação desses perigos.
	Ordem incorreta de palavras ou segmentos.	Os autores, (alguns) estudados são clássicos da literatura portuguesa.
	Mudança de parágrafo.	A vida do autor é pouco conhecida. ↓ No que diz respeito ao poema, verificamos o uso de vários recursos expressivos.
	Retirar parágrafo.	Luís Vaz de Camões fez uma caracterização mais pormenorizada do Adamastor. ← Através dessas características percebemos que era uma figura que causava temor.
	Deixar margem em início de parágrafo.	→ Podemos encontrar semelhanças entre as duas figuras.

1. Corrige o seguinte texto expositivo acerca do poema “O Mostrengo”, de Fernando Pessoa, de acordo com o código de correção textual.

*O Mostrengo, poema de Fernando Pessoa foi escrito com o intuito de demonstrar os perigos das viagens dos descobrimentos*

*Neste poema, a ação decorre numa “noite de breu” e em mares desconhecidos, mais concretamente, “no fim do mar”. As suas personagens são: o homem do leme, que representa o povo português e o Mostrengo, a figura assustadora que tenta impedir que os portugueses prosigam a sua viagem.*

*Podemos constatar que existe uma evolução no homem do leme, já que, na primeira parte do poema, o homem do leme responde “tremendo” com uma única frase no entanto acaba por ganhar coragem e, depois de tremer, expressasse de uma forma mais determinada. As suas palavras ganham força. No que diz respeito ao Mostrengo, este mantém sempre uma postura ameaçadora ao longo do poema.*

*O Mostrengo, pode relacionar-se com o Adamastor d’Os Lusíadas, uma vez que ambos representam as dificuldades passadas pelos dos portugueses e pretendem enaltecer a coragem dos portugueses. Apesar disso, existe também algumas diferenças: o Adamastor é caracterizado de uma forma muito mais expressiva do que o Mostrengo e o homem do leme, ao contrário de Vasco da Gama, não pergunta quem é aquela figura, limitandosse a responder às suas perguntas. Em suma, tal como Luís Vaz de Camões, Fernando Pessoa teve a pretensão de destacar a coragem e ousadia do povo português, que conseguiu ultrapassar todos os desafios que surgiram durante a sua viagem.*

# Texto Expositivo

## “O Mostrengo”

### Correção

→ O Mostrengo, poema de Fernando Pessoa, foi escrito com o intuito de demonstrar os perigos das viagens dos descobrimentos.

Neste poema, a ação decorre numa “noite de breu” e em mares desconhecidos, mais concretamente, “no fim do mar”. As suas personagens são: o homem do leme, que representa o povo português e o Mostrengo, a figura assustadora que tenta impedir que os portugueses prosigam a sua viagem.

Podemos constatar que existe uma evolução no homem do leme, já que, na primeira parte do poema, o homem do leme responde “tremendo” com uma única frase, no entanto, acaba por ganhar coragem e, depois de tremer, expressasse de uma forma mais determinada. As suas palavras ganham força. No que diz respeito ao Mostrengo, este mantém sempre uma postura ameaçadora ao longo do poema.

O Mostrengo, pode relacionar-se com o Adamastor d’Os Lusíadas, uma vez que ambos representam as dificuldades passadas pelos (dos) portugueses e pretendem enaltecer a coragem dos portugueses. Apesar disso, existe também algumas diferenças: o Adamastor é caracterizado de uma forma muito mais expressiva do que o Mostrengo e o homem do leme, ao contrário de Vasco da Gama, não pergunta quem é aquela figura, limitandosse a responder às suas perguntas. Em suma, tal como Luís Vaz de Camões, Fernando Pessoa teve a pretensão de destacar a coragem e ousadia do povo português, que conseguiu ultrapassar todos os desafios que surgiram durante a sua viagem.

## Algumas situações em que usamos vírgulas:

- ▶ Separar elementos de uma enumeração.

Exemplo: O Adamastor era uma figura com olhos encovados, barba suja, cabelos crespos e boca negra.

- ▶ Orações coordenadas assindéticas (sem conjunção).

Exemplo: O Mostrengo questiona, o homem do leme responde.

- ▶ Vocativo.

Exemplo: Ó gente ousada, o que vos leva a navegar nestes mares desconhecidos?

- ▶ Orações subordinadas adverbiais.

Exemplo: Quando o Mostrengo voou, o homem do leme tremeu.

- ▶ Conjunção *mas*.

Exemplo: O gigante era assustador, mas Vasco da Gama demonstrou coragem ao enfrentá-lo.

- ▶ Separar elementos com valor explicativo.

Exemplo: Os portugueses eram ousados, ou seja, navegaram por mares desconhecidos.

## Anexo 13: *Lionardo*

### *Os Lusíadas*

#### Episódio do Lionardo

3. Este episódio pode ser dividido em seis partes. De acordo com o conteúdo das estâncias abaixo indicadas, atribui títulos a cada uma dessas partes, transcrevendo os versos que os ilustram.

Estâncias	Títulos	Versos
Est. 75		
Est. 76, vv. 1-5		
Est. 76, v. 6, a est. 81		
Est. 82		
Est.83 a est. 84, v. 4	Consumação do amor dos nautas com as ninfas.	<i>"Oh! que famintos beijos na floresta,/ E que mimoso choro que soava!"</i>
Est. 84, vv. 5-8		

4. Como podes verificar, o discurso de Lionardo é marcado por vários argumentos que têm como intuito convencer a ninfa a ceder ao seu amor. Regista-os, indicando em que estâncias se encontram.

#### Argumentos de Lionardo

1. \_\_\_\_\_ - Estância \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_ - Estância \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_ - Estância \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_ - Estância \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_ - Estância \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_ - Estância \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_ - Estância \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_ - Estância \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_ - Estância \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_ - Estância \_\_\_\_\_

## Anexo 14: O Amor em Verso<sup>15</sup>

### A Poesia em Mia Couto



1. Para responderes às questões que se seguem vais ouvir um excerto de uma entrevista a Mia Couto, um escritor moçambicano.
  - 1.1. De acordo com o seu discurso, assinala com X a opção que completa as afirmações abaixo.
    - 1.1.1. Mia Couto refere que
      - A  a poesia surgiu de forma natural na sua vida.
      - B  decidiu ser poeta na adolescência.
      - C  raramente lia poemas.
    - 1.1.2. Na visão do escritor,
      - A  foi a poesia que definiu quem ele realmente era.
      - B  a poesia ajudou-o a ultrapassar algumas situações difíceis.
      - C  a poesia era importante, mas não o suficiente para viver dela.
    - 1.1.3. Quando Mia Couto tinha catorze anos,
      - A  o pai sugeriu que ele comesse a escrever poemas.
      - B  o pai levou um poema do escritor, sem a sua autorização, para ser publicado.
      - C  ofereceu um poema ao pai que, mais tarde, foi publicado.
    - 1.1.4. Nesse episódio com o pai, o escritor percebeu que
      - A  as outras pessoas queriam ler as coisas que escrevia.
      - B  não queria divulgar os seus poemas.
      - C  aquilo que escrevia deveria ser partilhado.

---

<sup>15</sup> A segunda parte desta ficha de trabalho “O Amor em Verso” foi elaborada com vários poemas de diferentes autores: Almeida Garrett, Antero de Quental, Luís Vaz de Camões, Florbela Espanca, Bocage, Camilo Pessanha, Carlos Drummond de Andrade, David Mourão-Ferreira, Eugénio de Andrade, Fernando Pessoa, Mia Couto, Pablo Neruda. Uma vez que o trabalho foi desenvolvido a pares, cada par ficou com um poema diferente.

## O Amor Em Verso

### Apresentação oral

(Planificação)



Faz a leitura silenciosa do poema e, de seguida, a respetiva análise, de acordo com os tópicos indicados. Na apresentação oral, deves ler o poema em voz alta e partilhar com os teus colegas a análise feita, quer ao nível do conteúdo, quer ao nível da estrutura externa.

#### *Não Posso Adiar o Amor*

*Não posso adiar o amor para outro século  
não posso  
ainda que o grito sufoque na garganta  
ainda que o ódio estale e crepite e arda  
sob montanhas cinzentas  
e montanhas cinzentas*

*Não posso adiar este abraço  
que é uma arma de dois gumes  
amor e ódio*

*Não posso adiar  
ainda que a noite pese séculos sobre as costas  
e a aurora indecisa demore  
não posso adiar para outro século a minha vida  
nem o meu amor  
nem o meu grito de libertação*

*Não posso adiar o coração*

António Ramos Rosa

- Na visão do sujeito poético, o amor:

---

---

---

---

---

- Destaco o seguinte verso:

---

---

---

---

Porque:

- No que diz respeito à classificação das estrofes, estas são:

---

---

---

- Em relação ao tipo de rima, verifica-se o uso de:

## Anexo 15: *Palavras para a Minha Mãe*

1. Lê o seguinte poema.

**Palavras para a Minha Mãe**

mãe, tenho pena. esperei **sempre** que entendesses as palavras que **nunca** disse e os gestos que **nunca** fiz. sei **hoje** que **apenas** esperei, mãe, e esperar **não** é suficiente.

pelas palavras que **nunca** disse, pelos gestos que me pediste **tanto** e eu **nunca** fui capaz de fazer, quero pedir-te desculpa, mãe, e sei que pedir desculpa **não** é suficiente.

às vezes, quero dizer-te tantas coisas que **não** consigo, a fotografia em que estou ao teu colo é a fotografia **mais** bonita que tenho, gosto de quando estás feliz.

lê isto: mãe, amo-te.

eu sei e tu sabes que poderei **sempre** fingir que não escrevi estas palavras, **sim**, mãe, hei-de fingir que **não** escrevi estas palavras, e tu hás-de fingir que **não** as leste, somos **assim**, mãe, mas eu sei e tu sabes.

José Luís Peixoto, in *A Casa, a Escuridão*

2. Refere a ideia principal que podemos retirar deste poema.
3. Menciona o sentimento expresso pelo sujeito poético. Justifica a tua resposta com elementos textuais.
4. Com base na última estrofe, caracteriza a relação que existe entre o sujeito lírico e a sua mãe.
5. Indica a classe a que pertencem as palavras destacadas a negrito.

**5.1.** Completa a tabela abaixo com essas palavras, tendo em conta a sua subclasse.

Exclusão	Quantidade e grau	Predicado com valor de tempo	Negação	Afirmação	Predicado com valor de modo

### A classe dos advérbios

O **advérbio** pertence a uma classe aberta e, em casos específicos, admite variação em grau. Pode desempenhar a função sintática de complemento oblíquo, modificador frase e do grupo verbal ou predicativo do sujeito.

Valores semânticos		Exemplos
De quantidade e grau		Muito, pouco, tanto, mais, menos, demasiado, tão, tudo, nada, todo, quase...
De predicado com valor de	Modo	Depressa, devagar, bem, mal, melhor, pior, assim, advérbios formados com o sufixo – mente...
	Tempo	Ontem, amanhã, jamais, nunca, agora, cedo, tarde, antes, depois, ainda, já...
	Lugar	Aqui, ali, acolá, dentro, fora, cá, debaixo, algures, além, lá, perto, longe, atrás, adiante...
De inclusão		Até, mesmo, inclusivamente, também...
De exclusão		Apenas, só, exclusivamente, somente, salvo, unicamente...
De frase		Infelizmente, francamente, possivelmente...
De afirmação		Sim
De negação		Não

Funções	Exemplos
Interrogativo	Quando, como, onde...
Conectivo	Depois, todavia, porém, primeiramente, seguidamente...

Locuções adverbiais	De cima, para sempre, de manhã, tão pouco...
---------------------	--

6. Observa agora as seguintes frases:
- a) O autor do poema foi **até** à livraria.
  - b) A apresentação do livro durou **até** às 18 horas.
  - c) O sujeito poético era reservado **até** com a própria mãe.
  - d) Os leitores gostaram, **até** aqueles que não eram fãs de poesia.

**6.1.** Nas frases acima, a palavra «até» pode pertencer a classes de palavras distintas: **advérbio de inclusão** ou **preposição**. Completa as seguintes frases de forma a obteres afirmações verdadeiras:

- As frases **a)** e **b)** expressam a ideia de limite de tempo ou espaço, por isso, a palavra «até» pertence à classe \_\_\_\_\_.

- As frases **c)** e **d)** expressam a ideia de inclusão, portanto, a palavra «até» pertence à classe \_\_\_\_\_.

#### A classe das preposições

A **preposição** é uma palavra invariável e pertence a uma classe fechada, estabelecendo uma relação entre duas palavras ou duas partes de uma oração.

Preposições simples	A, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por, segundo, sem, sob, sobre, trás.
Contrações de preposições	Neste (em + este), do (de + o), no (em + o), pelo (por + o), daí (de + aí), num (em + um), ao (a + o)...
Locuções prepositivas	Depois de, atrás de, em cima de, antes de, defronte de...

#### **Exercício de escrita**

##### Texto de opinião

No poema de José Luís Peixoto, percebemos que o sujeito poético tem alguma dificuldade em expressar aquilo que sente pela sua mãe. Na tua opinião, é importante dizermos aos outros aquilo que sentimos ou os atos podem substituir as palavras?

Escreve um texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, em que defendas o teu ponto de vista. O teu texto deve incluir:

- a apresentação do teu ponto de vista;
- a explicitação de, pelo menos, uma razão, ilustrada com um exemplo;
- uma breve conclusão.

## Anexo 16: O Menino que Escrevia Versos

### O Menino que Escrevia Versos

*De que vale ter voz  
Se só quando não falo é que me entendem?  
De que vale acordar  
Se o que vivo é menos do que o que sonhei?*  
5 (Versos do menino que fazia versos)



- Ele escreve versos!

Apontou o filho, como se entregasse criminoso na esquadra. O médico levantou os olhos, por cima das lentes, com o esforço de alpinista em  
10 topo de montanha.

- Há antecedentes na família?

- Desculpe, doutor?

O médico destrocou-se em tintins. Dona Serafina respondeu que não. O pai da criança, mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca espreitara uma página.  
15 Lia motores, interpretava chaparias. Tratava-a bem, nunca lhe batera, mas a doçura mais requintada que conseguira tinha sido em noite de núpcias:

- Serafina, você hoje cheira a óleo Castrol.

Ela hoje até se comove com a comparação: perfume de igual qualidade qual outra mulher ousa sequer sonhar? Pobres que fossem esses dias, para ela, tinham sido lua-de-  
20 mel. Para ele, não fora senão período de rodagem. O filho fora confeccionado nesses namoros de unha suja, restos de combustível manchando o lençol. E oleosas confissões de amor.

Tudo corria sem mais, a oficina mal dava para o pão e para a escola do miúdo. Mas eis que começaram a aparecer, pelos recantos da casa, papéis rabiscados com  
25 versos. O filho confessou, sem pestanejo, a autoria do feito.

- São meus versos, sim.

O pai logo sentenciara: havia que tirar o miúdo da escola. Aquilo era coisa de estudos a mais, perigosos contágios, más companhias. Pois o rapaz, em vez de se lançar no esfrega-esfrega com as meninas, se acabrunhava nas penumbras e, pior ainda,  
30 escrevia versos. O que se passava: mariquice intelectual? Ou carburador entupido, avarias dessas que a vida do homem se queda em ponto morto?

Dona Serafina defendeu o filho e os estudos. O pai, conformado, exigiu: então, ele que fosse examinado.

- O médico que faça revisão geral, parte mecânica, parte elétrica.

35           Querida tudo. Que se afinasse o sangue, calibrasse os pulmões e, sobretudo, lhe espreitassem o nível do óleo na figadeira. Houvesse que pagar por sobresselentes, não importava. O que urgia era pôr cobro àquela vergonha familiar.

          Olhos baixos, o médico escutou tudo, sem deixar de escrevinhar num papel. Aviava já a receita para poupança de tempo. Com enfado, o clínico se dirigiu ao menino:

40           - Dói-te alguma coisa?

          - Dói-me a vida, doutor.

          O doutor suspendeu a escrita. A resposta, sem dúvida, o surpreendera. Já dona Serafina aproveitava o momento: está a ver, doutor? Está a ver? O médico voltou a erguer os olhos e a enfrentar o miúdo:

45           - E o que fazes quando te assaltam essas dores?

          - O que melhor sei fazer, excelência.

          - E o que é?

          - É sonhar.

          Serafina voltou à carga e desferiu uma chapada na nuca do filho. Não lembrava o  
50           que o pai lhe dissera sobre os sonhos? Que fosse sonhar longe! Mas o filho reagiu: longe, porquê? Perto, o sonho aleijaria alguém? O pai teria, sim, receio de sonho. E riu-se, acarinhando o braço da mãe.

          O médico estranhou o miúdo. Custava a crer, visto a idade. Mas o moço, voz tímida, foi-se anunciando. Que ele, modéstia apartada, inventara sonhos desses que já  
55           nem há, só no antigamente, coisa de bradar à terra. Exemplificaria, para melhor crença. Mas nem chegou a começar. O doutor interrompeu:

          - Não tenho tempo, moço, isto aqui não é nenhuma clínica psiquiátrica.

          A mãe, em desespero, pediu clemência. O doutor que desse ao menos uma vista de olhos pelo caderninho dos versos. A ver se ali catava o motivo de tão grave distúrbio.  
60           Contrafeito, o médico aceitou e guardou o manuscrito na gaveta. A mãe que viesse na próxima semana e trouxesse o paciente.

          Na semana seguinte, foram os últimos a ser atendidos. O médico, sisudo, taciturno: o miúdo não teria, por acaso, mais versos? O menino não entendeu.

          - Não continuas a escrever?

65           - Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. Tenho este pedaço de vida - disse, apontando um novo caderninho quase a meio.

          O médico chamou a mãe, à parte. Que aquilo era mais grave do que se poderia pensar. O menino carecia de internamento urgente.

          - Não temos dinheiro - fungou a mãe entre soluços.

70           - Não importa - respondeu o doutor.

          Que ele mesmo assumiria as despesas. E que seria ali mesmo, na sua clínica, que o menino seria sujeito a devido tratamento. E assim se procedeu.

          Hoje quem visita o consultório raramente encontra o médico. Manhãs e tardes ele se senta num recanto do quarto onde esta internado o menino. Quem passa pode

- 75 escutar a voz pausada do filho do mecânico que vai lendo, verso a verso, o seu próprio coração. E o médico, abreviando silêncios:  
- Não pare, meu filho. Continue lendo...

Mia Couto, “O Menino Que Escrevia Versos” in *O Fio das Missangas*

#### - Categorias da Narrativa –

1. Tendo em conta a estrutura do conto, delimita as partes que o constituem.
2. No que diz respeito à delimitação da narrativa, menciona o tipo de ação.
3. Identifica e classifica, quanto ao relevo e à conceção, as personagens presentes no conto.
4. Indica o processo de caracterização das personagens utilizado. Justifica a tua resposta com expressões textuais.
5. Classifica o narrador quanto à sua presença e posição, justificando a tua resposta.
6. Refere os modos de representação do discurso presentes neste conto. Ilustra a tua resposta com expressões do texto.

#### - Compreensão –

1. Indica o problema manifestado pelo menino e a forma como os pais tentaram resolvê-lo.
2. Refere de que forma os pais descobriram que o filho escrevia versos.
3. Faz o retrato psicológico do pai do menino.
4. Atenta na expressão “Dói-me a vida, doutor” (linha 42).
  - 4.1. Esclarece o seu sentido.
  - 4.2. Indica a solução encontrada pelo menino para atenuar essa dor.
5. Para o menino, aquilo que fazia não era escrever, mas sim viver.
  - 5.1. Explicita o sentido desta afirmação.
6. Refere a conclusão que podemos retirar do desfecho deste conto.

## Anexo 17: *Frei Luís de Sousa*

# *Frei Luís de Sousa*

## Personagens

### D. Madalena de Vilhena

- Presumível viúva de D. João de Portugal.
- Casada com Manuel de Sousa Coutinho.
- Mãe de Maria, fruto do segundo casamento.
- Apaixonada
- Supersticiosa
- Sofre sozinha
- Angustiada
- Emotiva

*“Tenho este medo, este horror de ficar só... de vir a achar-me só no mundo.”* (Ato II, cena VIII)

### Telmo

- Escudeiro de D. João de Portugal (no passado).
- Servidor da família de Madalena.
- Leal
- Dedicado
- Protetor de Maria
- Crente no sebastianismo

*“Virou-se-me a alma toda com isto: não sou já o mesmo homem.”* (Ato III, cena IV)

## Maria

- Filha de Madalena e Manuel de Sousa Coutinho.

- Corajosa  
- Inteligente  
- Intuitiva  
- Perspicaz  
- Frágil  
- Bondosa  
- Crente no sebastianismo

*“Oh, que eu leio nos olhos, leio, leio!... e nas estrelas do céu também, e sei cousas...”*  
(Ato I, cena IV)

## D. Manuel de Sousa Coutinho

- Segundo marido de Madalena.  
- Pai de Maria.  
- Irmão de Frei Jorge.

- Racional  
- Sensato  
- Corajoso  
- Determinado  
- Patriota

*“Quem sabe se eu morrerei nas chamas ateadas por minhas mãos?”* (Ato I, cena XI)

## Frei Jorge

- Irmão de Manuel de Sousa Coutinho.

- Sensato  
- Racional  
- Firme

*“Manuel, meu bom Manuel, Deus sabe melhor o que nos convém a todos.”* (Ato III, cena I)

## D. João de Portugal

- Primeiro marido de Madalena desaparecido na batalha de Alcácer Quibir.

- Patriota  
- Austero  
- Íntegro  
- Relação com a lenda de D. Sebastião

“Ninguém!” (Ato II, cena XV)

### Texto de opinião

Com base na leitura de *Frei Luís de Sousa*, redige um texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, onde deixes explícito qual é, na tua perspetiva, a personagem principal desta obra. Deves fundamentar o teu ponto de vista com **dois argumentos**, ilustrando cada um deles com um exemplo.

### Planificação

#### Registo de ideias

#### Introdução

- Apresentação do tema
- Ponto de vista

Conectores: *Considero que.../ Julgo que.../ Penso que.../ Na minha opinião.../ A meu ver.../ Parece-me que...*

#### Desenvolvimento

- Argumentos/Razões

Conectores: *Com efeito.../ Em primeiro lugar.../ Em segundo lugar.../ Enquanto.../ Além disso.../ De facto...*

- Exemplos

Conectores: *Por exemplo.../ Nomeadamente...*

#### Conclusão

- Síntese da argumentação e reforço do ponto de vista

Conectores: *Em suma.../ Concluindo.../ Em conclusão...*

<b>Revisão</b>		
Depois de rere o meu texto, verifico que:		
	Sim	Não
<b>Na introdução...</b>		
Apresentei o tema.		
Referi o meu ponto de vista.		
<b>No desenvolvimento...</b>		
Apresentei duas razões/argumentos.		
Ilustrei os argumentos com os respetivos exemplos.		
<b>Na conclusão...</b>		
Sintetizei a minha argumentação.		
Reforcei o meu ponto de vista.		
<b>Ao longo do texto...</b>		
Dividi corretamente o meu texto.		
Marquei os parágrafos.		
Utilizei um discurso valorativo.		
Apliquei os conectores discursivos. Quais?		

## Anexo 18: Texto de opinião: estrutura, linguagem e pontuação

### Texto de Opinião

1. Ordena os seguintes excertos dos textos de opinião que elaboraram tendo em conta a estrutura do texto de opinião, identificando a parte a que corresponde.

<i>“Por exemplo, ao longo da obra, D. Madalena demonstra-se angustiada, supersticiosa, triste e com receio que D. João possa voltar e acabar com a família dela.”</i>		
<i>“Na obra <u>Frei Luís de Sousa</u> existem várias personagens, todas elas importantes e marcantes à sua maneira.”</i>		
<i>“Em suma, concluo que D. João ocupa o lugar principal da peça, uma vez que ele acaba por ditar o destino de outras personagens: a toma de hábito de D. Madalena e D. Manuel e, de certa forma, a morte de Maria pela vergonha de ser filha ilegítima.</i>		
<i>“De facto, apesar do seu fraco aspeto físico, devido, maioritariamente à sua doença, esta jovem rapariga é bastante corajosa, captando a atenção dos leitores.”</i>		
<i>“Na minha opinião, apesar de todas as personagens terem a sua importância, a família Coutinho, ou seja, Manuel, Madalena e Maria, é a personagem principal.”</i>		

2. Completa o seguinte texto com os conectores discursivos adequados.

<i>por exemplo</i>	<i>na minha opinião</i>	<i>além disso</i>	<i>com efeito</i>	<i>e</i>
<i>já que</i>	<i>por isso</i>	<i>mas</i>	<i>concluindo</i>	<i>devido a</i>

*“Na obra Frei Luís de Sousa encontramos uma variedade de personagens com muita importância no decorrer desta história. Tendo em conta o papel crucial que todas elas assumem na obra, é difícil encontrar uma personagem principal, \_\_\_\_\_ podem haver várias, dependendo do nosso ponto de vista. \_\_\_\_\_, essa personagem é D. Madalena.*

*\_\_\_\_\_, baseio a minha opinião na maneira como interpreto esta obra, naquele que, para mim, é o tema principal da tragédia e a mensagem que podemos tirar: a angústia, o sofrimento \_\_\_\_\_ o desespero que o medo e a antecipação podem causar. Este ambiente de inquietação está presente, principalmente, na personagem de Madalena e, \_\_\_\_\_, acredito que esta seja a personagem principal. \_\_\_\_\_, Madalena vive aterrorizada com a ideia de que o seu suposto falecido volte. Esse medo é o que mais a atormenta e persegue, acabando por se tornar real. D. João de Portugal volta para casa, destruindo a vida de D. Madalena que, na verdade, nunca a aproveitou realmente, \_\_\_\_\_ este receio. \_\_\_\_\_, o que também me faz acreditar que D. Madalena é a personagem principal é o facto de a ação girar sempre à sua volta e ter sido ela a desencadear o decorrer da obra.*

*\_\_\_\_\_, várias personagens podem ser a personagem principal, pois todas têm uma grande influência na ação, \_\_\_\_\_, a meu ver, D. Madalena, com o seu estado de espírito e ativa participação, é a principal.”*

(Texto de um aluno)

1.1. Preenche a tabela com os conectores usados no texto, de acordo com o tipo de relação que cada um estabelece.

Adição	Conclusão	Opinião	Exemplificação
Contraste/oposição	Causa	Consequência	Confirmação

3. Identifica os dois argumentos utilizados no texto e ilustra-os com exemplos retirados da obra *Frei Luís de Sousa*.

Argumento	Exemplo

4. Pontua corretamente os seguintes excertos:

*“Filha de D. Madalena e de Manuel de Sousa Coutinho fruto de um segundo casamento Maria é um elemento importante no desenlace da ação pois participa de forma ativa e presente para além da sua crença no sebastianismo ela desconfia da existência de um outro homem na vida passada da sua mãe isto demonstra-nos a perspicácia da adolescente”*

*“Por exemplo ao longo da obra D. Madalena demonstra-se angustiada supersticiosa triste e com receio que D. João possa voltar e acabar com a família dela isto causaria um grande transtorno a Maria visto que com a vinda de D. João ela tornar-se-ia na filha ilegítima”*

## **Anexo 19: O Adultério n'Os Maias**

### **A Crítica Social n'Os Maias**

#### O Adultério

##### **A mulher adúltera**

“E justamente por causa dum romance que eu lhe emprestara; nesses tempos podiam-se emprestar romances a senhoras (...) Era um romance sobre o último Stuart, aquele belo tipo do príncipe Carlos Eduardo, que vocês, filhos, conhecem todos bem, e que na Escócia, no tempo de Luís XIV... Enfim, adiante! Tua mãe, devo dizê-lo, tinha literatura e da melhor. Consultou-me, consultava-me sempre, nesse tempo eu era alguém, e lembro-me de lhe ter respondido... (Lembro-me apesar de já lá irem vinte e cinco anos... Que digo eu? Vinte e sete! Vejam vocês isto, filhos, vinte e sete anos!) Enfim, voltei-me para tua mãe, e disse-lhe, palavras textuais: «Ponha-lhe o nome de Carlos Eduardo, minha rica senhora, Carlos Eduardo (...)»” (*Os Maias*, Eça de Queirós)

“(...) passeariam então, com as mãos enlaçadas, num silêncio poético; e depois o som da água que cai nas bacias de pedra daria um ritmo lânguido aos sonos amorosos... Mas era num terceiro andar – quem sabe como seria dentro? Lembrava-lhe um romance de Paul Féval em que o herói, poeta e duque, forra de cetins e tapeçarias o interior de uma choça; encontra ali a sua amante...” (*O Primo Basílio*, Eça de Queirós)

“- Sabes o que a tua mulher precisava? - prosseguia a velha Bovary. - Eram ocupações obrigatórias, trabalho manual! Se, como tantas outras, ela se visse obrigada a ganhar o pão, não teria esses flatos que são o resultado de um monte de ideias que tem metidas na cabeça e da mandriice em que vive.

- No entanto, ela faz alguma coisa - dizia Carlos.

- Ah! Faz alguma coisa! E o que é que faz? Lê romances, maus livros que até são contra a religião, em que se faz troça dos padres com citações tiradas de Voltaire. Mas tudo isso leva longe de mais, meu pobre filho, e qualquer pessoa que não tenha religião acaba sempre mal.

Resolveu-se, portanto, impedir que Ema lesse romances (...)” (*Madame Bovary*, Gustave Flaubert)

**Semelhança entre os excertos:**

## O amante

“A Gouvarinho, num tom amargo, queixava-se que, já por duas vezes, Carlos faltara ao *rendez-vous* em casa da titi, sem lhe ter sequer escrito uma palavra; ela vira nisto uma ofensa, uma brutalidade; e vinha agora intimá-lo, «em nome de todos os sacrifícios que por ele fizera», a que aparecesse na rua de S. Marçal, domingo ao meio-dia, para terem uma explicação definitiva antes dela partir para Sintra.

- Excelente ocasião de acabar! - exclamou Ega, entregando a carta a Carlos, depois de respirar o perfume do papel. - Não vás, nem respondas... Ela parte para Sintra, tu para Santa Olávia, não vos vedes mais, e assim finda o romance. Finda como todas as coisas grandes, como o Império Romano, e como o Reno, por dispersão, insensivelmente...

- É o que eu vou fazer, disse Carlos, começando a calçar as luvas. - Jesus! Que mulher maçadora!” (*Os Maias*, Eça de Queirós)

“Porque enfim, saltava aos olhos, ele amava-a menos... As suas palavras, os seus beijos arrefeciam cada dia, mais e mais!... Já não tinha aqueles arrebatamentos do desejo em que a envolvia toda numa carícia palpitante, nem aquela abundância de sensação que o fazia cair de joelhos com as mãos trémulas como as de um velho!... Já se não arremessava para ela, mal ela aparecia à porta, como sobre uma presa estremecida!...” (*O Primo Basílio*, Eça de Queirós)

“Já não tinha, como outrora, daquelas palavras tão meigas que a faziam chorar, nem daquelas veementes carícias que a enlouqueciam; de modo que o grande amor em que vivia mergulhada pareceu diminuir no seu íntimo, como a água dum rio absorvida no próprio leito e Ema avistou o fundo lodoso. Não queria acreditar; redobrou de ternura; e Rodolfo escondia cada vez menos a sua indiferença.” (*Madame Bovary*, Gustave Flaubert)

**Semelhança entre os excertos:**

### A fuga dos amantes

“«Se tu quisesses! Que felizes que seríamos! que vida adorável! ambos sós!...» E isto era claro - a condessa concebera a ideia extravagante de fugir com ele, ir viver num sonho eterno de amor lírico, nalgum canto do mundo, o mais longe possível da rua de S. Marçal! «Se tu quisesses!» Não, com mil demónios, não queria fugir com a senhora condessa de Gouvarinho!” (*Os Maias*, Eça de Queirós)

“Que verdade, verdade, enquanto estivesse em Lisboa o romance era agradável, muito excitante; porque era muito completo! Havia o adulteriozinho, o incestozinho. Mas aquele episódio agora estragava tudo! Não, realmente o mais razoável era safar-se!” (*O Primo Basílio*, Eça de Queirós)

“E além disso, os embaraços, a despesa... Ah! não, não, mil vezes não! Seria uma aventura demasiado tola!” (*Madame Bovary*, Gustave Flaubert)

**Semelhança entre os excertos:**

## Anexo 20: O papel da mulher na sociedade

### Texto de Opinião

#### O papel da mulher na sociedade

Como podes verificar, nos excertos que lemos, a mulher é retratada de forma negativa, não só através da prática do adultério, mas também pela demonstração de um carácter fútil e de um alheamento da realidade em que vive.

Na tua opinião, esta crítica feita à mulher ainda se mantém na atualidade em que vivemos ou podemos constatar que houve uma evolução no papel da mulher na nossa sociedade?

A partir do seguinte guião, escreve um texto bem estruturado, com um mínimo de 200 e um máximo de 300 palavras, em que fundamentes o teu ponto de vista, recorrendo a dois argumentos, ilustrando cada um deles com um exemplo.

Planificação			
Estrutura		Conectores	Ideias
Introdução	Apresentação do tema		
	Ponto de vista	<i>Considero que; julgo que; penso que; na minha opinião; a meu ver; parece-me que...</i>	
Desenvolvimento	Razões	<i>Com efeito; em primeiro lugar; em segundo lugar; enquanto; além disso; de facto...</i>	
	Exemplos	<i>Por exemplo; nomeadamente...</i>	
Conclusão	Síntese da argumentação e reforço do ponto de vista	<i>Em suma; concluindo; em conclusão...</i>	

## Textualização

Introdução	Ponto de vista	
	Apresentação do tema	

Desenvolvimento	Razões/Argumentos	
-----------------	-------------------	--

Desenvolvimento	Exemplos	
-----------------	----------	--

Conclusão	Síntese da argumentação e reforço do ponto de vista	

<b>Revisão</b>		
Depois de reler o meu texto, verifico que...		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Na introdução:</b>		
Apresentei o tema.		
Referi o meu ponto de vista.		
<b>No desenvolvimento:</b>		
Apresentei uma razão/argumento.		
Ilustrei a minha opinião com um exemplo.		
<b>Na conclusão:</b>		
Sintetizei a minha argumentação.		
Reforcei o meu ponto de vista.		
<b>Ao longo do texto:</b>		
Dividi corretamente o meu texto.		
Marquei os parágrafos.		
Utilizei um discurso valorativo.		
Apliquei os conectores discursivos. Quais?		
A minha caligrafia é legível.		
O meu trabalho tem boa apresentação.		

## Anexo 21: Os Maias: A Toca vs. Villa Balzac

### O Valor Simbólico dos Espaços n'Os Maias

#### A Toca (amor puro) vs. Vila Balzac (amor adúltero)

1. Lê o seguinte excerto retirado da obra *Os Maias*.

Toca
<p>“- É um paraíso! Pois não lhe dizia eu? É necessário pôr um nome a esta casa... Como se há de chamar? Vila-Marie? Não. Château-Rose... Também não, credo! Parece o nome dum vinho. O melhor é batizá-la definitivamente com o nome que nós lhe dávamos. Nós chamávamos-lhe a Toca.</p> <p>Maria Eduarda achou originalíssimo o nome de Toca. Devia-se até pintar em letras vermelhas sobre o portão.</p> <p>- Justamente, e com uma divisa de bicho – disse Carlos rindo. – Uma divisa de bicho egoísta na sua felicidade e no seu buraco: <i>Não me mexam!</i></p> <p>(...) Mas depois o quarto que devia ser o seu, quando Carlos lho foi mostrar, desagradou-lhe com o seu luxo estridente e sensual. Era uma alcova<sup>1</sup>, recebendo a claridade duma sala forrada de tapeçarias, onde desmaiavam, na trama<sup>2</sup> de lã, os amores de Vénus e Marte (...). Era toda forrada, paredes e tetos, de um brocado<sup>3</sup> amarelo, cor de botão-de-ouro; um tapete de veludo, do mesmo tom rico, fazia um pavimento de ouro vivo sobre que poderiam correr nus os pés ardentes de uma deusa amorosa - e o leito de dossel<sup>4</sup>, alçado sobre um estrado, coberto com uma colcha de cetim amarelo, bordada a flores de ouro, envolto em solenes cortinas também amarelas de velho brocatel<sup>5</sup>, enchia a alcova, esplêndido e severo, e como erguido para as voluptuosidades<sup>6</sup> grandiosas de uma paixão trágica do tempo de Lucrecia ou de Romeu.</p> <p>Mas Maria Eduarda não gostou destes amarelos excessivos. Depois impressionou-se, ao reparar num painel antigo, defumado, ressaltando em negro do fundo de todo aquele ouro - onde apenas se distinguia uma cabeça degolada, lívida<sup>7</sup>, gelada no seu sangue, dentro dum prato de cobre. E para maior excentricidade, a um canto, de cima de uma coluna de carvalho, uma enorme coruja empalhada<sup>8</sup> fixava no leito de amor, com um ar de meditação sinistra, os seus dois olhos redondos e agourentos... Maria Eduarda achava impossível ter ali sonhos suaves.</p> <p>Carlos agarrou logo na coluna e no mocho, atirou-os para um canto do corredor; e propôs-lhe mudar aqueles brocados, forrar a alcova de um cetim cor-de-rosa e risonho.</p> <p>- Não, venho-me a acostumar a todos esses duros... Somente aquele quadro, com a cabeça, e com o sangue... Jesus, que horror!</p> <p>- Reparando bem, disse Carlos, creio que é o nosso velho amigo S. João Baptista.” (<i>Os Maias</i>, Eça de Queirós)</p>

#### Vocabulário

1. Quarto. 2. Tecido. 3. Tecido de seda e fios de ouro ou prata, com desenhos em relevo. 4. Leito com cobertura. 5. Tecido que imita o brocado. 6. Prazeres, sensualidade. 7. Muito pálida. 8. Embalsamada.

2. Explicita o valor simbólico do nome dado à casa que Carlos da Maia alugou a Craft.

---

---

3. Completa a seguinte tabela, indicando o simbolismo dos elementos retirados do excerto.

Elementos presentes na Toca	Simbolismo
“Era toda forrada, paredes e teto, de um brocado amarelo (...). Uma colcha de cetim amarelo.”	
“Onde desmaiavam, na trama de lã, os amores de Vénus e Marte.”	
“Erguido para as voluptuosidades grandiosas de uma paixão trágica do tempo de Lucrecia ou de Romeu.”	
“Onde apenas se distinguia uma cabeça degolada, lívida, gelada no seu sangue, dentro de um prato de cobre.” (S. João Baptista)	
“Uma enorme coruja empalhada fixava no leito de amor, com um ar de meditação sinistra, os seus dois olhos redondos e agoirentos.”	

- 3.1. Menciona a atitude do casal perante a presença destes elementos na casa.

---

---

#### 4. Lê o seguinte excerto d' *Os Maias*.

##### Vila Balzac

“Carlos, nessa manhã, ia visitar de surpresa a casa do Ega, a famosa Vila Balzac, que esse fantasista andara meditando e dispondo desde a sua chegada a Lisboa, e onde se tinha enfim instalado.

Ega dera-lhe esta denominação literária, pelos mesmos motivos porque a alugara num subúrbio longínquo, na solidão da Penha de França, - para que o nome de Balzac, seu padroeiro, o silêncio campestre, os ares limpos, tudo ali fosse favorável ao estudo, às horas de arte e de ideal. Porque ia fechar-se lá, como num claustro<sup>1</sup> de letras, a findar as «Memórias de Um Átomo»!

Mas no dia seguinte, quando Carlos chegou, já a Vila Balzac o esperava, toda em festa: à porta «o pajem», um garoto de feições horrivelmente viciosas<sup>2</sup>, perfilava-se na sua jaqueta azul de botões de metal, com uma gravata muito branca e muito tesa; as duas janelas em cima, abertas, mostrando o repes<sup>3</sup> verde das bambinelas<sup>4</sup>, bebiam à larga todo o ar do campo e o sol de Inverno: e no topo da estreita escada, tapetada de vermelho, Ega, num prodigioso *robe-de-chambre*, de um estofado adamascado do século XVIII, vestido de corte de alguma das suas avós, exclamou dobrando a fronte ao chão:

- Bem-vindo, meu príncipe, ao humilde tugúrio<sup>5</sup> do filósofo!

Esfregou as mãos, radiante. Estava nessa manhã em alegria e em *verve*<sup>6</sup>. E quis imediatamente mostrar a Carlos o seu quarto de cama: aí reinava um cretone<sup>7</sup> de ramagens alvadias<sup>8</sup>, sobre fundo vermelho; e o leito enchia, esmagava tudo. Parecia ser o motivo, o centro da Vila Balzac; e nele se esgotara a imaginação artística do Ega. Era de madeira, baixo como um divã, com a barra alta, um rodapé de renda, e de ambos os lados um luxo de tapetes de felpe escarlata; um largo cortinado de seda da Índia avermelhada envolvia-o num aparato de tabernáculo<sup>9</sup>; e dentro, à cabeceira, como num lupanar<sup>10</sup> reluzia um espelho.

Carlos, muito seriamente, aconselhou-lhe que tirasse o espelho. Ega deu a todo o leito um olhar silencioso e doce, e disse depois do passar uma pontinha de língua pelo beijo:

- Tem seu chique...

E a visita à casa continuou.

- É sóbrio e simples – exclamou Ega – como compete àquele que se alimenta de uma côdea de Ideal e duas garfadas de Filosofia.” (*Os Maias*, Eça de Queirós)

#### Vocabulário

1. Convento, mosteiro. 2. Imperfeitas. 3. Tecido encorpado. 4. Cortinas. 5. Habitação rústica. 6. Com muita imaginação, vivacidade. 7. Tecido de linho. 8. Esbranquiçadas. 9. Templo dos Judeus. 10. Bordel.

5. Refere por que motivo podemos considerar que o nome «Vila Balzac» contém uma carga irónica.

---

---

6. A decoração da Vila Balzac revela traços da personalidade de João da Ega.

6.1. Identifica-os.

---

---

7. Completa as seguintes frases.

Síntese: Toca vs. Vila Balzac	
Toca	Vila Balzac
<p>- Espaço arrendado por Carlos da Maia, onde vive o amor puro, que mais tarde se revela _____, com _____.</p> <p>- O nome «Toca» remete para o lugar onde os _____ se refugiam, sugerindo, dessa forma, o carácter animalesco daquela relação.</p> <p>- Na Toca podemos encontrar vários elementos que pressagiam o final _____ do romance. A presença desses elementos afetam bastante _____.</p>	<p>- Espaço arrendado por João da Ega para se dedicar à _____, no entanto, acaba por se tornar no local de encontros entre ele e _____.</p> <p>É, assim, o local do amor _____.</p> <p>- O próprio nome é uma alusão ao romancista francês Honoré Balzac, cujos romances abordam a temática do _____.</p> <p>- A excessiva presença da cor vermelha simboliza a _____ e o erotismo.</p>

## Anexo 22: Jantar no Hotel Central

### A Crítica Social n'Os Maias

#### Jantar no Hotel Central:

#### A Literatura e a Situação Financeira e Política de Portugal

#### 1. Lê o seguinte excerto d'Os Maias.

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

Mas nessa noite teve o regozijo<sup>2</sup> de encontrar aliados. Craft não admitia também o naturalismo, a realidade feia das coisas e da sociedade estatelada nua num livro. A arte era uma idealização! Bem; então que mostrasse os tipos superiores de uma humanidade aperfeiçoada, as formas mais belas do viver e do sentir... Ega, horrorizado, apertava as mãos na cabeça – quando do outro lado Carlos declarou que o mais intolerável no realismo eram os seus grandes ares científicos, a sua pretensiosa estética deduzida de uma filosofia alheia (...).

Assim atacado, entre dois fogos, Ega trovejou: justamente o fraco do realismo estava em ser ainda pouco científico, inventar enredos, criar dramas, abandonar-se à fantasia literária! A forma pura da arte naturalista devia ser a monografia<sup>3</sup>, o estudo seco de um tipo, de um vício, de uma paixão, tal qual como se se tratasse de um caso patológico, sem pitoresco e sem estilo...

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

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

Ega ia fulminá-lo. Mas, vendo que Cohen dava um sorriso enfasiado e superior a estas controvérsias de literaturas, calou-se; ocupou-se só dele, quis saber que tal ele achava aquele St. Emilion; e, quando o viu confortavelmente servido de *sole normande*, lançou com grande alarde<sup>4</sup> de interesse esta pergunta:

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

E acirrou<sup>5</sup> a curiosidade, dizendo para os lados que aquela questão do empréstimo era grave. Uma operação tremenda, um verdadeiro episódio histórico!...

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

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

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

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

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

Ega gritou sofregamente pela «receita». Simplesmente isto: manter uma agitação revolucionária constante; nas vésperas de se lançarem os empréstimos haver duzentos maganões decididos que caíssem à pancada na municipal e quebrassem os candeeiros com vivas à República (...).

Era justamente o que convinha a todos! À bancarrota seguia-se uma revolução, evidentemente. O primeiro cuidado que tem é varrer a monarquia que lhe representa o «calote», e com ela o crasso pessoal do constitucionalismo. E passada a crise, Portugal, livre da velha dívida, da velha gente, dessa coleção grotesca de bestas...

A voz do Ega sibilava... Mas vendo assim tratados de «grotescos», de «bestas», os homens de ordem que fazem prosperar os bancos, Cohen pousou a mão no braço do seu amigo e chamou-o ao bom senso. Evidentemente, ele era o primeiro a dizê-lo, em toda essa gente que figurava desde 46 havia mediócras e patetas – mas também homens de grande valor!

- Há talento, há saber – dizia ele com um tom de experiência. – Você deve reconhecê-lo, Ega... Você é muito exagerado! Não senhor, há talento, há saber.

E lembrando-se que algumas dessas «bestas» eram amigos do Cohen, Ega reconheceu-lhes talento e saber.

(...) Cohen condescendeu em dizer, no tom mais suave da sua voz, que o país necessitava reformas...

Ega, porém, incorrigível nesse dia, soltou outra enormidade:

- Portugal não necessita reformas, Cohen, Portugal o que precisa é a invasão espanhola.

Alencar, patriota à antiga, indignou-se. (...) Mas o Ega falava com seriedade, cheio de razões. Evidentemente, dizia ele, invasão não significava perda absoluta de independência. Não havia exemplo de seis milhões de habitantes serem engolidos, de um só trago, por um país que tem apenas quinze milhões de homens. Depois ninguém consentiria em deixar cair nas mãos de Espanha, nação militar e marítima, esta bela linha de costa de Portugal. Não havia perigo; o que nos aconteceria, dada uma invasão, num momento de guerra europeia, seria levarmos uma sova tremenda, pagarmos uma grossa indenização, perdermos uma ou duas províncias, ver talvez a Galiza estendida até ao Douro...

E enquanto ele se servia, perguntavam-lhe dos lados onde via ele a *salvação do país* nessa catástrofe que tornaria povoação espanhola Celorico de Basto, a nobre Celorico, berço de heróis, berço dos Egas...

- Nisto: no ressuscitar do espírito público e do génio português! Sovados, humilhados, arrasados, escalavrados, tínhamos de fazer um esforço desesperado para viver. E que bela situação nos achávamos! Sem monarquia, essa caterva de políticos (...) E recomeçava-se uma história nova, um outro Portugal, um Portugal sério e inteligente, forte e decente, estudando, pensando, fazendo civilização como outrora... Meninos, nada regenera uma nação como uma medonha tarefa...

E no silêncio que se fez, Dâmaso, que desde as informações sobre a rapariga do Ermidinha emudecera, ocupado a observar Carlos com religião, ergueu a voz pausadamente, disse, com ar de bom senso e de finura:

- Se as coisas chegassem a esse ponto, se se pusessem assim feias, eu cá, à cautela, ia-me raspando para Paris...

Ega triunfou, pulou de gosto na cadeira. Eis ali, no lábio sintético de Dâmaso, o grito espontâneo e genuíno do brio português! Raspar-se, pirar-se!... Era assim que de alto a baixo se pensava a sociedade de Lisboa, a malta constitucional, desde el-rei nosso senhor até aos cretinos de secretaria!..."

(*Os Maias*, Eça de Queirós)

### Vocabulário

1. Émile Zola foi um escritor francês que se destacou no movimento literário do Naturalismo. 2. Alegria. 3. Estudo de um só assunto. 4. Aparato. 5. Provocou.

2. Tendo em conta a perspetiva das diferentes personagens relativamente à literatura e à situação financeira e política do país, regista, no teu caderno diário, as principais ideias presentes neste excerto.

# Crítica Social n' *Os Maias*

## Jantar no Hotel Central



Jantar organizado por João da Ega, com o intuito de homenagear Cohen.

## Temas em discussão

⇒ Literatura

⇒ Situação financeira e política de Portugal

## Literatura

### Ultrarromantismo ≠ Realismo/ Naturalismo



Tomás de Alencar

- Opõe-se ao Realismo, que caracteriza como “literatura latrinária”, “excremento” e “imoral”.
- Defensor da crítica literária académica, que se foca nos aspetos formais da literatura, esquecendo o conteúdo.



João da Ega

- Defende a cientificidade na literatura: “A forma pura da arte naturalista devia ser a monografia, o estudo seco de um tipo, de um vício, de uma paixão, tal qual como se se tratasse de um caso patológico, sem pitoresco e sem estilo.”
- Literatura = Ciência

# Literatura

## Ultrarromantismo ≠ Realismo/ Naturalismo

- ⇒ **Craft** recusa o “naturalismo, a realidade feia das coisas e da sociedade estatelada nua num livro”. Defende a arte como idealização: “uma humanidade aperfeiçoada”.
- ⇒ **Carlos da Maia** critica os “ares científicos” do Realismo.

## Situação financeira e política de Portugal

- ⇒ Empréstimos que “constituíam hoje uma das fontes de receita, tão regular, tão indispensável, tão sabida como o imposto.”



Bancarrota

- ⇒ **Cohen**, diretor do Banco Nacional, embora tenha responsabilidades, aceita, tranquilamente, este desfecho para o país.

## Situação financeira e política de Portugal

- ⇒ **João da Ega** acredita que é a bancarrota que vai impulsionar uma revolução. Refere ainda que a invasão espanhola seria o ideal para Portugal, visto que o país podia, dessa forma, renascer. Defende a instauração da República.
- ⇒ **Alencar** revela o seu patriotismo, opondo-se à invasão espanhola e mostra-se revoltado com a leviandade com que falam acerca do seu país.
- ⇒ **Dâmaso** demonstra a sua cobardia ao afirmar que fugiria para Paris, se se concretizasse a invasão espanhola. → Ega aproveita para evidenciar a fraqueza do povo português.

# Fim do jantar

João da Ega e Alencar envolvem-se numa acesa discussão sobre literatura. Cohen e Dâmaso intervêm, evitando, assim, uma luta entre os dois.



Falta de civismo

## Anexo 24: *As corridas de cavalos*

### A Crítica Social n'Os Maias

#### As Corridas de Cavalos

#### 1. Lê o seguinte excerto d'Os Maias.

“No domingo seguinte, pelas duas horas, Carlos no seu faetonte<sup>1</sup> de oito molas, levando ao lado Craft, que durante os dois dias de corridas se instalara no Ramalhete, parou ao fim do Largo de Belém, no momento em que para o lado do hipódromo estavam já estalando foguetes. Um dos criados desceu a comprar o bilhete de pesagem para o Craft, numa tosca guarita de madeira, armada ali de véspera, onde se mexia um homenzinho de grandes barbas grisalhas.

Era um dia já quente, azul-ferrete, com um desses rutilantes sóis de festa que inflamam as pedras da rua, douram a poeirada baça do ar, põem fulgores de espelho pelas vidraças, dão a toda a cidade essa branca faiscação de cal, de um vivo monótono e implacável, que na lentidão das horas de verão cansa a alma, e vagamente entristece. Um garoto ia apregoando desconsoladamente programas das corridas que ninguém comprava. A mulher da água fresca, sem fregueses, sentara-se com a sua bilha à sombra, a catar um pequeno. Quatro pesados municipais<sup>2</sup> a cavalo patrulhavam a passo aquela solidão. E, à distância, sem cessar, o estalar alegre de foguetes morria no ar quente.

Uma caleche<sup>3</sup> de praça passou, com dois sujeitos de flores ao peito, acabando de calçar as luvas; depois um *dog-cart*, governado por um homem gordo, de lunetas pretas, quase foi esbarrar contra o arco. Enfim, Craft voltou com o seu bilhete, tendo sido descomposto pelo homem de barbas proféticas.

Para além do arco, a poeira sufocava.

À entrada para o hipódromo, abertura escalavrada num muro de quintarola, o faetonte teve de parar atrás do *dog-cart* do homem gordo – que não podia também avançar porque a porta estava tomada pela caleche de praça, onde um dos sujeitos de flor ao peito berrava furiosamente com um polícia. Queria que se fosse chamar o sr. Savedra! O sr. Savedra, que era do Jockey Club, tinha-lhe dito que ele podia entrar sem pagar a carruagem! Ainda lho dissera na véspera, na botica do Azevedo! Queria que fosse chamar o sr. Savedra! O polícia bracejava, enfiado. E o cavalheiro, tirando as luvas, ia abrir a portinhola, esmurrar o homem – quando, trotando na sua grande horsa, um municipal de punho alçado correu, gritou, injuriou o cavalheiro gordo, fez rodar para fora a caleche. Outro municipal intrometeu-se, brutalmente. Duas senhoras, agarrando os vestidos, fugiram para um portal, espavoridas. E através do rebuliço, da poeira, sentia-se adiante, melancolicamente, um realejo<sup>4</sup> tocando a «Traviata».

Diante deles o hipódromo elevava-se suavemente em colina, parecendo, depois da poeirada quente da calçada e das cruas reverberações da cal, mais fresco, mais vasto, com a sua relva já um pouco crestada<sup>5</sup> pelo sol de julho, e uma ou outra papoula vermelhejando aqui e além.

No centro, como perdido no largo espaço verde, negrejava no brilho do sol, um magote<sup>6</sup> apertado de gente, com algumas carruagens pelo meio, donde sobressaíam tons claros de sombrinhas, o faiscar de um vidro de lanterna, ou um casaco branco de cocheiro. Para além dos dois lados da tribuna real forrada de um baetão<sup>7</sup> vermelho, de mesa de repartição, erguiam-se duas tribunas públicas, com o feitio de traves mal pregadas, como

palanques<sup>8</sup> de arraial. A da esquerda, vazia, por pintar, mostrava à luz as fendas do tabuado. Na da direita, besuntada por fora de azul-claro, havia uma fila de senhoras quase todas de escuro, encostadas ao rebordo, outras espalhadas pelos primeiros degraus; e o resto das bancadas permanecia deserto e desconsolado, de um tom alvadio<sup>9</sup> de madeira, que abafava as cores alegres dos raros vestidos de verão. Por vezes, a brisa lenta agitava no alto dos dois mastros o azul das bandeirolas. Um grande silêncio caía do céu faiscante.

Em volta do recinto da tribuna, fechado por um tapume<sup>10</sup> de madeira, havia mais soldados de infantaria, com as baionetas<sup>11</sup> lampejando ao sol. E no homem triste que estava à entrada, recebendo os bilhetes, metido dentro de um enorme colete branco, reteso de goma, e que lhe chegava até aos joelhos – Carlos reconheceu o servente do seu laboratório.

No recinto em declive, entre a tribuna e a pista, havia só homens, (...) a maior parte à vontade, com jaquetões claros, e de chapéu-coco; outros mais em estilo, de sobrecasaca e binóculo a tiracolo, pareciam embaraçados e quase arrependidos do seu chique. Falava-se baixo, com passos lentos pela relva, entre leves fumaraças de cigarro. Ao lado de Carlos, dois brasileiros queixavam-se do preço dos bilhetes, achando aquilo uma «sensaboria de rachar».

Defronte, a pista estava deserta, com a relva pisada, guardada por soldados: e junto à corda, do outro lado, apinhava-se o magote de gente, com as carruagens pelo meio, sem um rumor, numa pasmoreira tristonha sob o peso do sol de junho. Um rapazote, com uma voz dolente, apregoava água fresca. (...)

- Vamos nós ver as mulheres – disse Carlos.

Seguiram devagar ao comprido da tribuna. Debruçadas no rebordo, numa fila muda, olhando vagamente, como de uma janela em dia de procissão, estavam ali todas as senhoras que vêm no *High Life* dos jornais, as dos camarotes de S. Carlos, as das terças-feiras dos Gouvarinhos. A maior parte tinha vestidos sérios de missa. Aqui e além, um desses grandes chapéus emplumados à Gainsborough, que então se começavam a usar, carregava de uma sombra maior o tom trigueiro<sup>12</sup> de uma carinha miúda. E na luz franca da tarde, no grande ar da colina descoberta, as peles apareciam murchas, gastas, moles, com um baço de pó-de-arroz. (...)

O bufete estava instalado debaixo da tribuna, sob o tabuado nu, sem sobrado, sem um ornato, sem uma flor. Ao fundo corria uma prateleira de taberna com garrafas e pratos de bolos. E, no balcão tosco<sup>13</sup>, dois criados, estonteados e sujos, achatavam à pressa as fatias de sanduíches com as mãos húmidas da espuma da cerveja.

Os outros voltaram-se. Era o Sequeira, com a face como um pimentão, entalado numa sobrecasaca curta que o fazia mais atarracado, de chapéu branco sobre o olho e grande chicote debaixo do braço.

- E que me diz você a esta sensaboria? – exclamou ele logo, voltando-se para Carlos.

Enquanto a si estava contente, pulava... Aquela corrida insípida, sem cavalos, sem jóqueis, com meia dúzia de pessoas a bocejar em roda, dava-lhe a certeza que eram talvez as últimas, e que o Jockey Club rebentava... E ainda bem! Via-se a gente livre de um divertimento que não estava nos hábitos do país. Corridas era para se apostar. Tinha-se apostado? Não? Então histórias!... Em Inglaterra e em França, sim! Aí eram um jogo como a roleta, ou como o monte...

- Veja você! Cá nós, velhos portugueses, não gostamos de novidades e de *sports*... Somos pelo toiro...

De repente, fora, houve um rebuliço, e vozes sobressaltadas gritando «Ordem!». Uma senhora, que atravessava com um pequenito fugiu para dentro do bufete, enfiada. Um polícia passou, correndo.

E Carlos, furando, pôde enfim avistar no meio do montão um dos sujeitos (...), o que montava «Júpiter», ainda de botas, com paletó alvadio por cima da jaqueta de jóquei, furioso, perdido, injuriando o juiz das corridas, o Mendonça, que arregalava os olhos, aturdido e sem uma palavra. Os amigos do jóquei puxavam-no, queriam que ele fizesse um protesto. Mas ele batia o pé, trémulo, lívido, gritando que não se importava nada com protestos! Perdera a corrida por uma pouca-vergonha! O protesto ali era um arrocho! Porque o que havia naquele hipódromo era compadrice e ladroeira!”

(*Os Maias*, Eça de Queirós)

### Vocabulário

1. Pequena carruagem. 2. Soldados da antiga Guarda Municipal. 3. Carruagem. 4. Espécie de órgão. 5. Queimada levemente. 6. Grupo numeroso de pessoas. 7. Pano de lã. 8. Estrado de madeira com degraus para espectadores de festas ao ar livre. 9. Cinzento-claro. 10. Barreira de tábuas. 11. Armas perfurantes. 12. Moreno. 13. Rústico; grosseiro.

2. Preenche a tabela, transcrevendo expressões do excerto que ilustrem a crítica feita aos seguintes aspetos do hipódromo de Belém.

Espaço	
Comportamento das personagens	
Vestuário das personagens	

## **Anexo 25: *As corridas de cavalos: resumo***

### **A Crítica Social n'Os Maias**

#### As Corridas de Cavalos

#### Resumo

Com este episódio, Eça de Queirós quis satirizar a sociedade portuguesa, que revelava uma constante vontade de imitar aquilo que era estrangeiro, neste caso, as corridas de cavalos. Contudo, essa tentativa de imitação era fracassada, visto que, quer o espaço, quer as pessoas que o frequentavam se mostravam completamente inadequados.

No que diz respeito ao comportamento das pessoas, é facilmente visível o seu desinteresse por aquele evento: “Um garoto ia apregoando desconsoladamente programas das corridas que ninguém comprava.”. O ambiente festivo que era suposto existir deu lugar ao tédio que era partilhado por quem tinha ido assistir às corridas. Além disso, as roupas que as pessoas usavam não eram apropriadas: “A maior parte tinha vestidos sérios de missa.”. Isto destacava ainda mais o ridículo da situação.

Relativamente ao hipódromo, era um espaço preparado de forma pouco cuidada, o que revelava um certo provincianismo: “E, no balcão tosco, dois criados, estonteados e sujos, achatavam à pressa as fatias de sanduíches com as mãos húmidas da espuma da cerveja.”.

Por último, instala-se uma confusão entre algumas das personagens presentes no hipódromo e, tal como no jantar no Hotel Central, demonstraram aqui também a falta de civismo presente na sociedade.

## Anexo 26: O argumento de autoridade e o contra-argumento

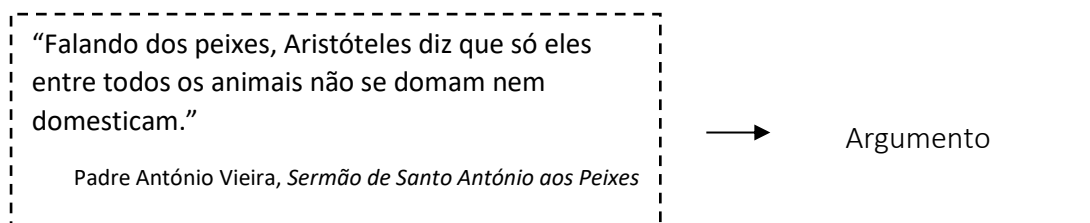
### Texto de opinião

#### O argumento de autoridade

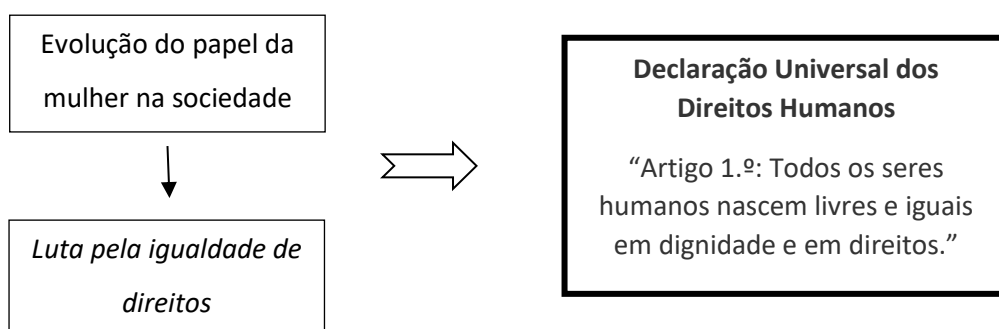
Num texto de opinião, os argumentos são essenciais para podermos fundamentar a nossa posição perante determinado assunto. Existem diversos tipos de argumentos, entre eles:

De autoridade	Históricos	Por analogia	De experiência
Algo dito por uma pessoa ou entidade de prestígio; textos normativos...	Experiência histórica/tradição.	Exemplo muito semelhante ao que está em causa.	Experiências vividas pelo autor do texto ou por outro.

1. Identifica o tipo de argumento utilizado no seguinte excerto do *Sermão de Santo António aos Peixes*.



2. Observa o esquema, cujas ideias foram retiradas de alguns dos textos de opinião sobre a evolução do papel da mulher na sociedade.



**2.1.** Com base nas ideias apresentadas no esquema, escreve um breve parágrafo onde utilizes o artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos como argumento de autoridade.

---

---

---

---

---

---

### O contra-argumento

**Contra-argumento:** Argumento que se opõe a outro ou é apresentado para o contestar.

“Contra-argumento”, in *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*

**1. Lê o seguinte excerto, retirado de um texto de opinião.**

A crítica à mulher retratada n’*Os Maias* ainda se mantém na atualidade em que vivemos?

“**Apesar de** muita gente defender que a evolução do papel da mulher na sociedade levou à mudança do seu caráter, a verdade é que, atualmente, ainda se verifica a presença de mulheres pouco preocupadas em ter um papel ativo na sociedade.”

**1.1.** Completa a afirmação.

A locução “*apesar de*” introduz uma oração: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_. Esta exprime uma ideia de \_\_\_\_\_.

**1.2.** Reescreve o excerto acima, substituindo a locução “*apesar de*” por uma conjunção ou locução de sentido equivalente. Faz as alterações necessárias.

---

---

## 2. Lê o seguinte excerto.

“Há uns dias, uma mulher, metalomecânica na indústria automóvel, perguntava-me com alguma indignação porque continuávamos, nos dias de hoje, a falar tanto de feminismo e porque nunca estávamos “satisfeitas”.

Resolvi fazer esse exercício e responder ao desafio de explicar porque é que a comemoração do Dia Internacional da Mulher continua a ser incontornável; porque é que a luta das mulheres parece não ter fim; porque é que o feminismo faz falta.”

Sandra Cunha in <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/interior/direito-a-igualdade-9169661.html>

**2.1.** Para dar a sua opinião, Sandra Cunha parte dos argumentos de quem não pensa como ela, “desconstruindo-os”. Debate com a turma de que forma o faz.

**2.2.** Com base na perspetiva de Sandra Cunha, escreve um pequeno parágrafo de carácter contra-argumentativo em que abordes a questão da (des)igualdade efetiva de direitos entre homens e mulheres. Poderás iniciá-lo com a seguinte expressão:

*Ainda que haja muitas pessoas que consideram que as mulheres feministas nunca estão “satisfeitas”...*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **Anexo 27: Teste de Avaliação do 9.º ano**

### **Grupo IV – 25 pontos**

*Os Lusíadas* mostram-nos que os heróis não são apenas feitos de coragem e ousadia. Em alguns episódios, como o do Adamastor, o medo é um dos sentimentos presentes nos marinheiros e, na verdade, é a superação desse medo que torna os seus feitos ainda mais grandiosos.

Na tua opinião, o medo pode ser considerado um entrave na nossa vida ou é apenas aquilo que nos mantém em segurança?

Escreve um texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, em que defendas o teu ponto de vista.

O teu texto deve incluir:

- a apresentação do teu ponto de vista;
- a explicitação de, pelo menos, uma razão, ilustrada com um exemplo;
- uma breve conclusão.

Observações relativas ao Grupo IV:

1. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex.: /di-lo-ei/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (ex.: /2008/).

2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados – um mínimo de 180 e um máximo de 240 palavras –, há que atender ao seguinte:

- a um texto com extensão inferior a 60 palavras é atribuída a classificação de 0 (zero) pontos;
- nos outros casos, um desvio dos limites de extensão requeridos implica uma desvalorização parcial (até dois pontos) do texto produzido.

## **Anexo 28: Teste de Avaliação do 11.º ano**

### **Grupo III – 40 pontos**

“Eu nunca fiz senão sonhar. Tem sido esse, e esse apenas, o sentido da minha vida.”

Fernando Pessoa, Livro do Desassossego

**Na tua opinião, é possível vivermos unicamente guiados pelos sonhos ou é necessário que nos confrontemos com a realidade?**

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, reflete sobre esta temática.

Fundamenta o teu ponto de vista recorrendo a um argumento e a um contra-argumento, cada um deles ilustrado com um exemplo significativo.

Observações: 1. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex.: /dir-se-ia/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (ex.: /2018/). 2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados – entre duzentas e trezentas e cinquenta palavras –, há que atender ao seguinte:

- um desvio dos limites de extensão indicados implica uma desvalorização parcial (até 5 pontos) do texto produzido;
- um texto com extensão inferior a oitenta palavras é classificado com zero pontos.

## Anexo 29: Debate “Na teia das redes sociais”

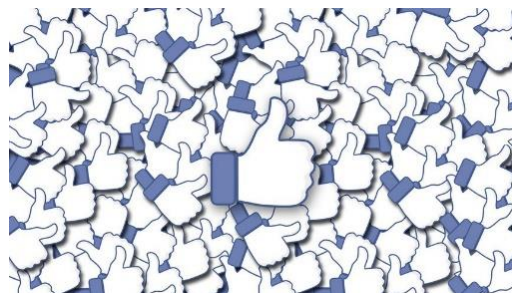
Dia da Escola – 21 de janeiro de 2019

### Debate “Na teia das redes sociais”

#### A realidade dos likes

Deixei a vida real há coisa de três anos, passei a fazer vida no mundo virtual.

Ficaram para trás os abraços e tenho agora os *retweets* e os *likes*, é incrível. Uma partilha vale por um aconchego e aquele *like* de um seguidor que “bomba” é um beijo intenso e forte.



E isto tem regras, coisas simples: se olhar para o chão sai uma foto, se comer um gelado temos que tirar outra, se comer quinoa hoje tenho que fazer de conta que foi isso que comi o mês todo, perder 300 gramas é logo para partilhar e se olhar para o ar também sei que dá direito a mais uma fotografia.

Preocupamo-nos mais com a imagem do que com os valores e é preferível sermos quem não somos do que sermos aquilo que somos. Aliás, “ser” e “estar” já não é bem aquilo que é.

A realidade é cada vez menos um substantivo que devemos ter em conta e o mundo é aquele que publicarmos, nunca aquele que vivemos.

Mas não é isso que me dói mais, aquilo que me magoa é a troca dos abraços e dos gestos por *clicks* instantâneos e desprovidos de sentimento. Viver sem tacto ou olfacto.

A dor começa e acaba quando publicamos uma foto com a nossa mãe para o mundo ver e nos esquecemos que a temos diante de nós e lhe podemos dizer nos olhos ou num abraço o quanto a amamos, seja lá o dia que for. Que um *tweet* não chega e que o nosso filho de 18 meses não sabe ler aquilo que lhe postámos, que mesmo que seja bonito nunca lhe trará nada de significativo. Os bebés não têm redes sociais (sempre quis escrever isto).

Hoje é mais importante documentar do que sentir.”

Marco Gil, *A realidade dos likes*, disponível em:

<https://www.publico.pt/2018/05/18/p3/cronica/a-realidade-dos-likes-1834865>

**Anexo 30: Textos de opinião: produções iniciais e finais dos alunos do 9.º ano**

**Anexo 30.1**

<b>Produção Inicial 30.1.A</b>	<b>Produção Final 30.1.B</b>
<p>Na minha opinião, hoje em dia, ao contrário do que possamos pensar, há bastantes casos como o do onzeneiro! Pessoas que «roubam» pela calada, sendo por vezes, nunca descobertas. Claro que não falo numa sociedade inteira, mas aqui e ali, ainda se vêem pessoas a lucrar com o dinheiro dos que dele precisam.</p> <p>Nas grandes empresas há sempre casos de furto! Não sei bem o que quer dizer mas quando vejo no telejornal espanta-me sempre. Acho que o motivo desse espanto é mesmo eu não saber o significado de todas as palavras caras que descrevem as atitudes do onzeneiro, hoje em dia. O que eu quero dizer é que fazem tantos escândalos quando hexiste presença de roubo, que se tornou banal, e há grandes “festas” quando não se vê este roubo.</p> <p>Para concluir, o texto do onzeneiro, apesar de ter sido escrito há quinhentos anos atrás, ainda se assemelha muito com a atualidade. Esperemos que isso possa mudar.</p>	<p>O medo é uma coisa inevitável. Ninguém o consegue evitar. Na minha opinião, este sentimento é tão importante com os outros. Presenciamos situações de medo na maior parte dos nossos dias, mesmo que sejam coisas insignificantes.</p> <p>Eu acho que o medo, como diz no enunciado, torna os feitos ainda mais grandiosos. Por exemplo, se os marinheiros não tivessem tido medo do Adamastor, se calhar tinham-se precipitado, podendo assim ter cometido algum erro enquanto falavam com ele.</p> <p>Tudo na vida requer medo. Se não tivéssemos medo de certas situações provavelmente já não estaríamos aqui. Por exemplo, se víssemos um leão ou um tigre no meio da rua, e o medo não existisse, provavelmente não iríamos ter reação a este tipo de situações. O medo é fundamental e as pessoas que dizem que não sentem medo de nada estão claramente a mentir, pois é uma coisa impossível. O medo não devia ser considerado uma coisa má nem boa mas sim um sentimento essencial à vida humana pois sem ele não eramos nada.</p> <p>Concluindo, e respondendo à questão apresentada o medo é aquilo que nos mantém em segurança e nunca uma entrave na nossa vida.</p>

## Anexo 30.2

Produção Inicial 30.2.A	Produção Final 30.2.B
<p>Na minha opinião, hoje em dia, o dinheiro é essencial para viver a vida num pleno bem-estar físico, psíquico e social.</p> <p>De facto, o mundo está cheio de pessoas gananciosas que só vêem à frente dos seus olhos dinheiro; seres humanos que pensam que compra tudo, no entanto, do meu ponto de vista, existem coisas que ele não consegue oferecer-nos, tais como, o amor, a amizade e a felicidade.</p> <p>É verdade que é indispensável, porém, pessoas que só vivem à custa dele nunca serão felizes, não terão pessoas à sua volta que não sejam interesseiras, não terão verdadeiros amigos, nem um indivíduo que cuide delas quando realmente precisem de apoio e de ajuda.</p> <p>Em suma, existem milhares e milhares de seres humanos como o Onzeneiro, que pensam ter tudo, apenas por ter uma fortuna todavia eles enganam-se, à muitas mais coisas que realmente importam na vida para além destas frivolidades. Tal como Gil Vicente criticou a sociedade através desta personagem, eu critico-a através deste texto, explicando o porquê destes indivíduos terem esta maneira de ser e sua relação com o Onzeneiro.</p>	<p>O medo, dependendo da personalidade da pessoa em questão, pode ou não ser considerado um entrave na nossa vida.</p> <p>Na minha opinião, se um indivíduo não tiver força de vontade, coragem, determinação, nunca será capaz de vencer os seus piores receios e pesadelos, pois se não tem uma posição firme em relação ao que quer ou ao que não deseja, basta um leve sopro e ele cai do pedestal. Por outro lado, uma pessoa que enfrente todas as barreiras, com base nas suas convicções, nunca poderá ser travada.</p> <p>A meu ver, o primeiro passo para uma vida livre de obstáculos é definir os objetivos, em seguida, consolidamo-los e, finalmente, atira-se de cabeça para o abismo, ou seja, não devemos ter medo de confrontar seja que situação for.</p> <p>Um grande exemplo desta ousadia é Winston Churchill, que apesar de ser difícil, decidiu lutar até ao fim na guerra contra a Alemanha, e por isso, venceu, com base nos seus domínios.</p> <p>Para concluir, o medo não existe, somos nós que o criamos nas nossas cabeças devido ao receio que temos, todavia, venha o que vier, é sempre possível de derrubar.</p>

### Anexo 30.3

Produção Inicial 30.3.A	Produção Final 30.3.B
<p>Na minha opinião, eu acho que haverá sempre pessoas como o onzeneiro, que quiseram lucrar e ter dinheiro à custa dos outros. Apesar de agora a nossa sociedade ser mais “rica”, ainda sobrevivem e utilizam os outros para o fazer.</p> <p>De facto, eu entendo aquelas pessoas que roubam comida para sobreviver, mesmo não achando justo o facto delas roubarem percebo que elas necessitem de o fazer.</p> <p>Por exemplo, às vezes vimos pessoas nos supermercados, mercados, etc... a roubar comida, o que significa que necessitam mesmo, mas por outro lado existem aquelas pessoas que se aproveitam dessas pessoas e roubam também (não tendo tanta necessidade como eles) uma coisa que para mim é pior ainda do que roubar por necessidade.</p> <p>Às vezes, vemos pedintes na rua e é verdade que eles não têm muito bom aspeto mas eu acho que o melhor de termos a fazer é dar comida ou vestuário e nunca dar comida, pois estas pessoas não só não sabem “aproveitar” o dinheiro bem, por exemplo podiam em vez de gastar tudo de uma vez e gastar em coisas “caras” que não alimentam muito gastar em coisas mais baratas, como o pão, e não tudo de uma vez.</p> <p>Para concluir, eu acho que este tipo de pessoas vai acabar por existir sempre dependendo não dos pais mas também da riqueza dele.</p>	<p>O medo é uma coisa que se relaciona com a vergonha, a coragem e o receio, pois quem tem medo de alguma coisa tem receio dela.</p> <p>Na minha opinião, o medo é uma coisa boa mas às vezes pode ser prejudicial. O medo é um sentimento que toda a gente sente e uma coisa que faz parte de cada ser humano. O medo é bom, por exemplo quando não queremos fazer alguma coisa que nos pedem para fazer porque temos medo, como saltar de uma barraca pois temos medo das alturas, pois pode dar errado e podemos maguar mas também pode ser prejudicial pois às vezes acabamos por nada fazer ou expirmentar coisas novas porque temos medo, como por exemplo às vezes quando vimos alguém conhecido ou ate mesmo uma fotografia mas acabamos por ficar com vergonha e com medo de o ir fazer.</p> <p>Os medos podem ser “quebrados” mas para isso é necessário que a pessoa confie em si mesma e nas pessoas que estão à sua volta.</p> <p>Para concluir eu acho que nos devemos ter medo, e que apesar de tudo é uma coisa que é boa pois quando concretizamos uma coisa que estávamos com medo de concretizar ficamos super contentes, pelo menos eu!</p>

**Anexo 31: Textos de opinião: produções iniciais e finais dos alunos do 11.º ano**

**Anexo 31.1**

<b>Produção Inicial 31.1.A</b>	<b>Produção Final 31.1.B</b>
<p>Na minha opinião D. João é quem tem mais importância na obra “Frei Luís de Sousa.” Este sendo um cavaleiro da armada no reino de Portugal, deixa a sua família para partir para uma das guerras do seu reino, onde desaparece durante anos. A sua mulher, D. Madalena depois de muito o procurar acaba por formar uma nova família e Telmo continua como seu servo.</p> <p>Apesar de D. João se manter ausente grande parte da peça, apresenta uma grande influência no desenrolar da mesma, de maneira que D. Madalena e Telmo nunca esqueçam a sua possível existência, tal como os seus comportamentos e evolução enquanto personagem ao longo da obra remetem o leitor a olhar para D. João como uma personagem determinante e crucial. Como exemplo temos o facto de a peça terminar tendo D. João presente não só como memória, espaço (visto que no final da peça se encontravam em sua casa) e também como homem real e presente devido ao seu regresso D. João vai-se apresentar como personagem chave na última cena estando o desenrolar desta completamente dependente do seu comportamento.</p>	<p>Para muita gente faz só sentido sonhar, a vida só lhes faz sentido assim, sonhando apenas.</p> <p>Na minha opinião não acho de todo isso verdade, considero que sim se deve sonhar mas temos que ter os pés acentos na terra, porque a realidade é dura e não é nada como nos sonhos que temos. Temos que acreditar que em qualquer momento da vida podemos ter uma grande desilusão, ou uma grande perda, ou as coisas não serem como sempre queremos. A vida é cheia de incertezas e tanto podemos conseguir um resultado Bom como sonhámos ou então não.</p> <p>Por exemplo, se quisermos ter boa nota num teste, podemos sonhar e idealizar uma grande nota, mas se não pensarmos que temos que estudar bastante nunca vamos conseguir tirar essa tão boa nota.</p> <p>Em tudo na vida temos que ser realistas, mas se só formos realistas não formamos sonhos, objetivos, e desejos, por isso temos também que saber sonhar e acreditar que tudo o que queremos se nos esforçamos será um dia possível. Exemplificando, uma pessoa muito realista, sem quaisquer sonhos, nunca vai fazer ou trabalhar em algo que realmente gosta ou sonha fazer, se não têm esses sonhos por alcançar nunca vai conseguir satisfazer um sonho seu, e nada melhor existe do que isso mesmo, satisfazer um sonho.</p> <p>Por isso, se quisermos alcançar objetivos e metas e realizar os nossos sonhos temos que saber ser moderados, mas nunca perdendo o realismo e a vontade de sonhar, acreditando que com esforço tudo é possível.</p>

## Anexo 31.2

Produção Inicial 31.2.A	Produção Final 31.2.B
<p>Na obra <i>Frei Luís de Sousa</i> encontramos uma variedade de personagens com muita importância no decorrer desta história. Visto o papel crucial que várias assumem na obra, é difícil encontrar um personagem principal, podem haver várias dependentes do ponto de vista como a interpretamos. Na minha opinião essa personagem é Dona Madalena.</p> <p>Com efeito, baseio a minha opinião na maneira como interpreto esta obra, no que eu acredito ser o tema principal de tragédia, a mensagem que podemos tirar, sendo esta a angústia, sofrimento e desespero que o medo e antecipação pode causar. Este ambiente de inquietação está principalmente presente na personagem de Madalena e por isso acredito que esta seja a personagem principal. Nomeadamente Madalena vive aterrorizada com a ideia de que o seu suposto falecido marido volte. Este medo é o que mais a aterroriza e persegue e acaba por se tornar real, D. João de Portugal volta a casa destruindo a vida de D. Madalena, a qual nunca aproveitou devido a este medo. Além disso, o que me faz também acreditar que D. Madalena é a personagem principal é nomeadamente o facto de a ação sempre girar à volta desta, foi esta personagem que desencadeou o decorrer da obra.</p> <p>Concluindo, várias personagens poderão ser a personagem principal, todas têm uma grande influência na ação mas, a meu ver D. Madalena com o seu estado de espírito e ativa participação é a principal.</p>	<p>No <i>Livro do Desassossego</i>, Fernando Pessoa menciona que sonhar é o único sentido da sua vida. Será que é possível viver uma vida assim, completamente guiada pelo sonho sem encarar a realidade? Na minha opinião não o é.</p> <p>A meu ver, não podemos controlar como nos guiamos visto não controlarmos o rumo da vida, da nossa cabeça ou dos nossos sentimentos. Por exemplo, uma pessoa até podia tentar seguir religiosamente a máxima de viver guiada por sonhos, mas quem lhe diz que no meio desses sonhos o despertador para a realidade não há de tocar de uma maneira completamente espontânea? Como pode essa pessoa controlar as necessidades de trajeto que a vida vai pedindo, ora mais sonhadora, ora mais terra a terra? Posso considerar que uma pessoa que unicamente se guia pelos sonhos uma pessoa sem falta de esperança e de vontade de viver para os continuar a sonhar, uma pessoa feliz portanto e se a receita para a felicidade é algo tão fácil como viver nos sonhos porque não vivemos assim? Se fosse algo que pudéssemos controlar e estivesse ao nosso alcance, todos nós viveríamos nesse mundo, mas tal como não controlamos o rumo da nossa vida, não controlamos a presença de mais ou menos esperança dentro de nós.</p> <p>Concluindo, acredito que seria fantástica a possibilidade de viver unicamente guiada por sonhos, mas querendo ou não, esta não é possível, a realidade arranja sempre maneira de se impôr no nosso caminho.</p>

### Anexo 31.3

<b>Produção Inicial 31.3.A</b>	<b>Produção Final 31.3.B</b>
<p>Na obra Frei Luís de Sousa existem várias personagens, todas elas importantes e marcantes à sua maneira. Mas na minha opinião a que se destaca mais ao longo da obra e que é mais relevante para o desenrolar da história é Madalena.</p> <p>Madalena é uma personagem, que desempenha o papel de Mãe de Maria, sendo esta viúva de D. João, o seu primeiro marido, e casada com Manuel de Sousa Coutinho, pai de Maria e o seu grande amor pelo qual está muito apaixonada. Ao longo da obra D. Madalena vai se demonstrando angustiada, supersticiosa, triste e com receio que D. João possa voltar e acabar com a família dela, o que causará grande transtorno para Maria, pois que com a vinda de D. João, seria então filha ilegítima e morreria de vergonha. Nada disto acabaria assim desta forma trágica, se D. Madalena não se tivesse apaixonado nem casado com Manuel e assim Maria não teria nascido. Logo toda esta história está em torno de Madalena, visto que é ela que vai desenrolando e atuando para que haja ação e emoção na obra.</p> <p>Em conclusão, como já referi para mim é sem dúvida alguma, Madalena a personagem que mais se destaca.</p>	<p>Os sonhos são episódios que passam pelo nosso cérebro quando estamos a dormir. Sonhar é algo único, é algo bom que nos faz pôr de lado a realidade do mundo em que vivemos.</p> <p>Na minha opinião todos devemos sonhar o máximo de vezes que quisermos, pois sonhar é imaginar, é poder ver o que não é visível, é poder acreditar no imaginário; sonhar é viver uma realidade fictícia. Claro que não é possível vivermos guiados pelos sonhos, pois é algo fantasiado que não é real e que nos ilude, uma vez que ao acordarmos nos deparamos com uma realidade que não era aquela em que queríamos viver, por consequente nos deixa frustrados e angustiados ao apercebermo-nos que tudo aquilo em que estávamos a viver era um sonho! Por outro lado, eu acho que, se nós acreditarmos muito que o nosso sonho se irá concretizar, ele concretiza-se, pois é um desejo tão forte e poderoso, que sem sabermos como e porquê ele realiza-se. Uma vantagem de estar a sonhar é o poder de nos levar para outro mundo, onde tudo pode acontecer e tudo é possível.</p> <p>Em suma sonhar é algo único, mas que não é possível viver guiado por ele, há que enfrentar a realidade pois é nela que vivemos, e para que a nossa realidade seja vivida com prazer e alegria há que fazer por isso não deixando de sonhar e concretizar.</p>