

A leitura e a escrita como passaporte para a viagem real e imaginária na disciplina de Português

Teresa Alexandra Bule Palma

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

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

Teresa Alexandra Bule Palma, A leitura e a escrita como passaporte para a viagem real e imaginária na disciplina de Português, 2022

Abril, 2022

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 e da Professora Doutora Matilde Gonçalves.

*À minha filha Benedita,
De quem, por vezes, me ausentei nesta odisseia.*

AGRADECIMENTOS

Verba volant, scripta manent, diz o provérbio latino. Deixo, por isso, as minhas palavras de agradecimento à Professora Doutora Helena Topa Valentim que, de forma muito amável e paciente, me conduziu nesta etapa do meu percurso académico, contribuindo de forma marcante para a minha formação enquanto professora de Português.

À Professora Doutora Matilde Gonçalves pela leitura crítica e atenta do meu relatório, assim como pelas palavras amigas e pistas inteligentes que me deu ao longo da sua escrita.

À Professora Sofia Quintana, que me acolheu de forma calorosa no Colégio Mira Rio e aceitou com abertura as minhas ideias. Agradeço os ensinamentos e conselhos que me transmitiu e o tempo que, generosamente, me dedicou durante o ano letivo.

Manifesto a minha gratidão para com a direção do Colégio Mira Rio, em especial para com a Doutora Sónia Centeno Lima, pela oportunidade de realizar este estágio, num ano particularmente desafiante.

Agradeço à turma 7.º B e à Professora Carla Sardinha que me acolheram, desde a primeira aula, de forma entusiasta. Também às turmas 10.º A e 10.º B, por aceitarem com empenho e dedicação os desafios lançados, num *continuum* esforço para ler e escrever mais e melhor.

Por fim, expresso as minhas palavras de agradecimento à minha família, em especial ao Zé Miguel, que em muito contribuiu para a materialização de um sonho antigo: ensinar a língua e a literatura portuguesas.

A LEITURA E A ESCRITA COMO PASSAPORTE PARA A VIAGEM REAL E IMAGINÁRIA NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

TERESA ALEXANDRA BULE PALMA

RESUMO

O presente relatório visa apresentar uma reflexão teórica e crítica em torno da Prática de Ensino Supervisionada, realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no Colégio Mira Rio, em Lisboa, durante o ano letivo de 2020/2021.

Pretende-se expor os *percursos didáticos* desenvolvidos para turmas de 7.º e 10.º anos, cujo principal enfoque foi os domínios da leitura e da escrita, inspirados, em parte, na *sequência didática* de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) e no *percurso didático* de Jorge (2019). Pretende-se, igualmente, refletir sobre a sua adequação e pertinência no contexto pedagógico em causa, bem como sobre os desafios detetados na aplicação dos mesmos.

A construção dos *percursos didáticos* teve como ponto de partida a leitura e a análise de um *corpus* de textos empíricos, literários e não literários, alusivos ao tema da viagem e incidiu, essencialmente, sobre o trabalho com os *géneros escolares*. Neste sentido, a reflexão apresentada contempla o seu ensino-aprendizagem, assim como o conjunto de atividades realizadas com vista à apropriação de *géneros textuais* como o roteiro, a reportagem, o comentário e o relato de viagem.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; leitura; literatura; escrita; géneros escolares; viagem real; viagem imaginária.

READING AND WRITING AS A PASSPORT TO REAL AND IMAGINARY JOURNEY IN THE PORTUGUESE SUBJECT

TERESA ALEXANDRA BULE PALMA

ABSTRACT

The following report aims to present a theoretical and critical reflection on the Supervised Teaching Practice carried out under the Master's Degree in *Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*, at Colégio Mira Rio, in Lisbon, during the academic year of 2020/2021.

This report aims to present the *didactic paths* designed for 7th and 10th graders, which focused on the reading and writing skills, having Dolz, Noverraz & Schneuwly's (2004) *teaching sequences* and Jorge (2019) *didactic path* as their basis.

Furthermore, a reflection about their adequacy and importance in that particular context will be presented, as well as the challenges dealt with at implementing them in classes.

The didactic paths were designed having reading and the analysis of a corpus of empirical texts, literary and non-literary, about travelling as a starting point, essentially to work upon the genres of the Portuguese syllabus of both grades, 7th and 10th.

Therefore, not only does this report present a reflection upon the teaching and learning process, but it also presents the activities implemented, so that the *text genres* such as travel guide, reportage, comment and travel narratives would be learnt.

KEYWORDS: teaching; reading; literature; writing; school genres; real journey; imaginary journey.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Parte I. Enquadramento teórico	3
Capítulo 1. A leitura e a escrita: <i>pedras basilares</i> no percurso escolar do aluno	3
Capítulo 2. O lugar da leitura e da escrita na aula de Português	6
2.1. Didática da leitura	10
2.2. Didática da escrita	13
2.2.1. A escrita como processo.....	15
2.3. O ensino-aprendizagem de <i>géneros de texto</i>	19
2.3.1. O potencial dos <i>textos empíricos</i> em contexto escolar.....	21
2.3.2. Literatura de viagens: (pre)texto para o trabalho com os <i>géneros escolares</i> 22	
2.4. Instrumentos didáticos para o ensino-aprendizagem dos <i>géneros de texto</i>	26
Parte II. Prática de Ensino Supervisionada de Português	29
Capítulo 3. Enquadramento institucional	29
3.1. Caracterização das turmas.....	30
3.1.1. Inquérito sobre hábitos de leitura e de escrita	32
3.2. Observação das turmas.....	34
3.3. Participação em reuniões.....	37
Capítulo 4. Lecionação	38
4.1. Da leitura à escrita no 7.º ano – <i>percursos didáticos</i>	40
4.1.1. Roteiro a partir de <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i>	41
4.1.2. Reportagem a partir de <i>A Odisseia de Homero Adaptada para Jovens</i>	44
4.1.3. Comentário a partir do poema <i>Do vale à montanha</i>	47
4.2. Da leitura à escrita no 10.º ano – <i>percursos didáticos</i>	50
4.2.1. Comentário a partir de um episódio do programa <i>Literatura Aqui</i>	51
4.2.2. Roteiros literários camoniano e pessoano	54
4.2.3. Relato de viagem.....	57
4.3. Outras atividades letivas para o 10.º ano.....	61
Capítulo 5. Atividades extracurriculares	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CMR – Colégio Mira Rio

CT – Conselho de Turma

E@D – Ensino à Distância

MDG – Modelo Didático de Género

NA – Não Aplicável

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PISA – Programme for International Student Assessment

POFA – Plano de Orientação e Formação de Alunas

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

SD – Sequência Didática

SE – Sequência de Ensino

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

É objetivo deste relatório descrever e refletir sobre a Prática de Ensino Supervisionada (doravante PES), desenvolvida no Colégio Mira Rio, durante o ano letivo de 2020/2021, com uma turma de 7.º ano e duas turmas de 10.º ano, sob a orientação pedagógica da professora Sofia Quintana. O presente trabalho desenvolve-se a partir de dois eixos principais: uma componente essencialmente teórica, correspondente à primeira parte do relatório, e uma componente mais descritiva e reflexiva, respeitante à segunda parte, na qual é feito um enquadramento institucional da PES e um relato crítico da lecionação. São apresentados os *percursos didáticos* centrados nos domínios da leitura e, sobretudo, da escrita e reflete-se, por fim, na sua pertinência e adequação ao contexto de intervenção pedagógica.

A leitura e a escrita são duas competências fundamentais nas sociedades contemporâneas, a partir das quais os cidadãos interagem com o mundo em que estão inseridos (Dionísio, 2000). Como práticas, a leitura e a escrita têm claras repercussões ao nível do desempenho social dos cidadãos, afetando o modo de pensar e de agir coletivos. Assumem, também, um lugar central na disciplina de Português e têm reflexos transversais nas restantes disciplinas escolares, contribuindo para o sucesso nas mesmas. Neste sentido e tendo em conta a análise dos inquéritos sobre os hábitos de leitura e de escrita aplicados às alunas, privilegiaram-se estes dois domínios (ainda que tenha sido dado um maior enfoque ao trabalho com a escrita) nos *percursos didáticos* criados, a partir de Jorge (2019), para os dois níveis de ensino. Estes percursos foram norteados pelos objetivos de fomentar o gosto pela leitura e de contribuir para a consolidação da competência da escrita, sobretudo da sua dimensão compositiva/ textual (Barbeiro & Pereira, 2007).

O processo de didatização da leitura e da escrita foi desenvolvido com base no ensino-aprendizagem de *géneros de texto*, tendo-se procurado articular, de forma integrada, *textos empíricos*, produtos de diversas atividades sociais, e ainda textos literários alusivos ao tema da viagem (real e imaginária). A escolha desta temática prendeu-se com o interesse que desde cedo me despertou enquanto leitora e, também, pela sua transversalidade nos textos literários previstos pelos documentos curriculares, à data vigentes, para o 7.º e para o 10.º ano.

Os *percursos didáticos*, descritos na segunda parte do relatório e apresentados em anexo, foram implementados com vista à apropriação dos *gêneros de texto* roteiro, comentário, reportagem e relato de viagem (cf. anexo 1). Criados a partir de *modelos didáticos de gênero* (cf. anexos 2 a 7), contemplam oficinas de escrita, baseadas, em parte, na *sequência didática*, desenvolvida por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), e na *sequência de ensino*, de Pereira & Cardoso (2013) – por se considerarem metodologias particularmente pensadas para o ensino-aprendizagem da escrita e por possibilitarem uma abordagem consistente e estruturada dos *gêneros de texto*, em contexto escolar. As oficinas de escrita que aqui se expõem foram realizadas à luz da concepção de uma *dimensão processual* da escrita, defendida por Hayes & Flower (1980), tendo sido considerados os três subprocessos de escrita: planificação, textualização e revisão – preconizados por autores como Amor (2003) e Barbeiro & Pereira (2007). Assim, as produções textuais das alunas, referentes aos diferentes *gêneros de texto*, procuraram ter em conta estas três etapas da escrita.

Não obstante a práxis pedagógica com as turmas de 7.º e de 10.º anos ter tido maior incidência sobre os domínios da leitura e, sobretudo, da escrita, procurou-se explorar, também, os restantes domínios da educação literária, da oralidade e da gramática, em consonância com as atividades construídas em torno do ensino-aprendizagem dos *gêneros de texto*, de modo a ir ao encontro das necessidades das alunas.

Relativamente à lecionação levada a cabo com as duas turmas de 10.º ano, importa referir que as aulas lecionadas, bem como as atividades realizadas no seu decurso, foram além do plano de PES inicialmente delineado, tendo sido, por isso, desenvolvidas outras atividades e materiais didáticos, apresentados nos dois últimos capítulos do relatório.

Por fim, importa ainda mencionar que, parte significativa da PES, decorreu na modalidade de Ensino à Distância (E@D), o que se justifica devido ao contexto de pandemia então vivido.

Parte I. Enquadramento teórico

Capítulo 1. A leitura e a escrita: *pedras basilares* no percurso escolar do aluno

Neste capítulo, reflete-se em torno da leitura e da escrita – importantes vetores que orientaram o trabalho desenvolvido nesta PES – invocando estudos e autores que se debruçaram sobre estas duas competências, estruturantes no processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

Read a thousand books and your words will flow like a river

Virginia Woolf

A leitura e a escrita são dois pilares fundamentais nas sociedades contemporâneas, baseadas na informação e sustentadas, cada vez mais, na tecnologia, sendo por via do seu domínio que, também, se estabelece o processo de comunicação. Este domínio das capacidades de ler e de escrever acarreta, para os indivíduos e para os grupos onde se inserem, consequências de ordem social, cultural, política, económica, linguística e cognitiva (Dionísio, 2000, p. 28). Como práticas, influenciam o desempenho social dos cidadãos, revelando-se condições essenciais à participação ativa na vida cívica e no acesso ao emprego e à cultura. Assim, o domínio da literacia¹ da leitura e da escrita é um instrumento de cidadania, uma vez que permite aos cidadãos desenvolver competências no acesso e na seleção criteriosa da informação (Pires & Carvalho, 2013, p. 4866). Contribuem, igualmente, para promover a compreensão, a assimilação e o questionamento da realidade circundante.

No que respeita em particular à leitura, Balça & Costa (2017) apontam mesmo para uma crescente valorização, por parte da sociedade portuguesa, da leitura enquanto importante veículo de acesso à informação, ao conhecimento e ao lazer.

Dionísio (2000) refere diversos estudos realizados nos anos de 1990, em contexto nacional, sobre os hábitos, comportamentos e práticas de leitura, destacando o estudo de Benavente *et alii* (1996) sobre as capacidades de leitura dos indivíduos em Portugal, o qual põe em evidência um nível fraco de literacia no nosso país, à data, o que foi explicado

¹ Importa aqui clarificar o conceito de literacia que, tradicionalmente, é associado à “capacidade de utilizar informação escrita para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objetivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios.” (Tuijnman in Gomes *et alii*, 2000).

pelo baixo nível de escolaridade da maioria da população portuguesa. Este panorama carecia, pois, de uma atuação ao nível da promoção da literacia e das capacidades que lhe são associadas. A autora salienta a crescente preocupação pública relativamente à formação de cidadãos para que saibam ler e se tornem leitores, fazendo referência às medidas políticas tomadas em Portugal, desde as últimas décadas do século XX. Entre estas medidas destacam-se o alargamento da Rede de Leitura Pública, através da abertura de mais bibliotecas públicas, a criação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE) e do Plano Nacional de Leitura (PNL) – o qual continua a ser, nos dias de hoje, um importante mecanismo de incentivo à leitura e à escrita e de promoção da literacia, que visa alcançar não só as comunidades escolares, mas toda a sociedade portuguesa.

O PISA (Programme for International Student Assessment), desenvolvido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), funciona, desde 2000, como barómetro para a avaliação dos níveis de literacia da leitura² dos alunos de 15 anos, que frequentem pelo menos o 7.º ano do Ensino Básico, pretendendo aferir, através de testes, a capacidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso escolar e o seu nível de preparação para fazerem face aos desafios levantados pela vida quotidiana. No caso concreto da realidade portuguesa e tendo em conta o último relatório datado de 2018, os dados revelam um crescente e significativo aumento, desde 2000, dos níveis de literacia da leitura dos jovens portugueses, que se posicionam ligeiramente acima da média da OCDE, ocupando o 19.º lugar no *ranking* de 79 países membros desta organização (Lourenço, 2019). Um outro dado curioso prende-se com os níveis de proficiência em leitura e o gosto por esta atividade serem bastante mais expressivos no caso das raparigas relativamente aos rapazes.

O contexto familiar, contemplado também nos questionários aplicados no âmbito do PISA, revela-se importante no que respeita à literacia da leitura, embora já não seja considerado um indicador exclusivamente determinante para o sucesso escolar, de acordo com a análise realizada pelo projeto *aQeduto*³. Ainda assim, os estudos mostram que o estatuto socioeconómico e cultural das famílias continua, também, a pesar no desempenho escolar dos alunos e no número de retenções, podendo ser, por vezes, gerador de assimetrias. Neste sentido, conclui-se que famílias que valorizam mais a

² Para além de aferir os níveis de literacia da leitura, o PISA avalia a literacia da matemática e das ciências. O programa fornece um importante retrato dos sistemas educativos dos países e economias envolvidas.

³ O projeto *aQeduto (Avaliação, Qualidade e Equidade do Sistema)* utiliza dados do PISA, desde o ano 2000, para a elaboração de estudos sobre o sistema educativo português (Justino *et alii*, 2015).

escolaridade, a leitura e a escrita tendem a impactar positivamente o desempenho acadêmico dos jovens e as expectativas quanto ao seu futuro profissional.

Ainda que não seja o propósito maior deste trabalho esmiuçar as várias linhas de investigação centradas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade, importa aqui evocar o conceito de literacia emergente⁴ – determinante na abordagem da literacia da leitura e da escrita.

Várias investigações evidenciam que é em contexto familiar e em contexto de ensino pré-escolar que, muitas vezes, as crianças dão os primeiros passos, informalmente, no que respeita a aprendizagens básicas relacionadas com estas duas competências (Silva, 2017). O contacto sistemático com estes contextos, em que é iniciada a exposição à linguagem escrita, e a sua articulação parecem ser fatores diferenciadores aquando da aprendizagem formal da leitura e da escrita, nos primeiros anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (doravante CEB). Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, é expressamente defendida a ideia de que “a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 60). Assim, pais e educadores de infância assumem um papel de relevo neste processo, contribuindo para prevenir futuras dificuldades de aprendizagem e potenciar o sucesso ao longo do percurso escolar do aluno. Estes são, igualmente, agentes determinantes no que respeita à promoção de práticas de leitura, pois é benéfico para a criança o contacto com a leitura desde a primeira infância, podendo tornar-se, de certa forma, leitora ainda antes de iniciar o 1.º CEB. Nesta linha, Morais (1997) sublinha a importância da leitura de histórias em voz alta – ação que prepara terreno para a aprendizagem formal da leitura e assume, simultaneamente, funções cognitivas, linguísticas e afetivas. Também Gonçalves, Sardinha & Osório (2016), num estudo intitulado *Literacia familiar no Ensino Básico: competências literácitas e representações dos alunos*, realçam a importância do ambiente e o nível de literacia familiares, nos primeiros anos de vida, no que respeita à aquisição e ao desenvolvimento do vocabulário, influenciando as capacidades de leitura e escrita no futuro.

⁴ A literacia emergente caracteriza-se como “um processo fundado em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita (...) que, se positivas, fundam e permitem o desenvolvimento de competências da fala, da leitura e da escrita em idade pré-escolar.” (Gomes & Santos, 2005).

A leitura e, por conseguinte, a escrita não são adquiridas espontaneamente, ao contrário da linguagem oral, que a criança adquire em contexto familiar natural (Sim-Sim, 2007). São habilidades adquiridas na escola, que pressupõem um domínio cognitivo e verbal, sendo, portanto, produtos desta. A aprendizagem destas competências é um processo contínuo e progressivo, que é iniciado formalmente nos primeiros anos do 1.º CEB, o qual implica um constante e progressivo desenvolvimento ao longo de todo o percurso escolar. Assim, a escola e, em particular, a aula de Português são o espaço especializado para o ensino-aprendizagem destas duas competências.

A escola é a principal instituição responsável por fornecer as bases para o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como pela construção de comunidades de leitores. Neste sentido, é essencial desenvolver-se uma reflexão consciente em torno do modo como se ensina a ler e a escrever e, também, do que se ensina a ler.

Capítulo 2. O lugar da leitura e da escrita na aula de Português

Neste capítulo, reflete-se sobre o lugar que os domínios da leitura e da escrita ocupam na disciplina de Português Língua Materna, à luz dos documentos curriculares. Nos subcapítulos que se seguem, exploram-se diferentes opções didáticas ao nível da leitura e da escrita a privilegiar no ensino-aprendizagem dos *géneros de texto*.

A disciplina de Português, cujo principal objeto de estudo é a língua e a partir do qual se transmitem e adquirem os conhecimentos, promove, de forma sistemática, o desenvolvimento das duas formas de uso da linguagem: o oral e o escrito. Porém, não serve apenas o propósito de desenvolver a competência comunicativa, revelando-se, ao longo dos tempos, um lugar de “transmissão de conteúdos, regras, factos linguísticos e literários” (Dionísio, 2000, p. 52).

A análise dos objetos e objetivos do Português, realizada por Dionísio (2000) com base nos Programas Curriculares Oficiais do século XX, mostra como também o domínio da leitura tem ocupado um lugar privilegiado na disciplina, sendo através deste que se continuam a desenvolver diversos exercícios e atividades. De acordo com a autora, o seu ensino era norteado pelos seguintes objetivos: aquisição de conhecimento, por exemplo sobre literatura; desenvolvimento de capacidades de compreensão e interpretação dos textos; promoção do gosto e dos hábitos de leitura. A par da gramática, as atividades de leitura orientada assumiam particular destaque. Realizavam-se, sobretudo, em torno do

texto literário que, pelo seu potencial educativo, permite trabalhar as dimensões linguísticas, informacionais e éticas, promovendo o gosto pela leitura. As modalidades de leitura para seleção de informação e estudo e de leitura recreativa, consideradas então deficitárias por estudos como o PISA, eram relegadas para segundo plano (Silva *et alii*, 2011). No que respeita ao Ensino Básico e em particular ao 3.º CEB, os documentos programáticos posteriores, continuando a valorizar os textos literários, revelam um alargamento das práticas de leitura, que passaram a contemplar uma maior diversidade de textos (escritos, orais e visuais) e de suportes de escrita, nomeadamente o digital. Os descritores de desempenho para a leitura dos *Programas de Português do Ensino Básico*, de 2009, passaram a incluir objetivos como: “Identificar e caracterizar as diferentes tipologias e géneros textuais” (Reis *et alii*, 2009, p. 123). Assim, a intervenção do professor consistia, também, em promover o contacto com:

“(...) textos de diferentes tipos e com funcionalidades e finalidades distintas, considerando os domínios do literário e do não literário, [nomeadamente] textos didáticos (artigos de enciclopédia, manuais científicos...), de opinião (jornal, revista, blogue...), textos ou filmes de publicidade, documentários e reportagens (leitura textual e leitura visual), relatos de viagem ou textos de carácter humorístico, entre outros.”

(Reis *et alii*, 2009, p. 135).

Quanto à escrita, verifica-se um enfoque no trabalho com esta competência, em articulação com a leitura, o conhecimento explícito da língua, a compreensão e expressão orais, reconhecendo-se a importância de se dedicar mais tempo ao seu ensino “por esta ser uma competência cujos desempenhos implicam uma grande complexidade” (Reis *et alii*, 2009, p. 108). Assim, no 3.º CEB previa-se que, tendo havido contacto prévio com uma grande diversidade de textos (literários e não literários, com diferentes funções sociais), fosse consolidado e progressivamente aprofundado esse trabalho de “observar, produzir, rever e aperfeiçoar textos de múltiplos formatos, tomando consciência das características e funções específicas de cada um” (Reis *et alii*, 2009, p. 113). Previa-se, também, espaço para a produção de textos pessoais e criativos. Partindo do princípio da escrita como processo não linear, as orientações para a produção textual pressupunham ainda um trabalho de aperfeiçoamento e reescrita, assim como o cumprimento das técnicas de planificação, textualização e revisão, nos três ciclos de ensino.

Com o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*⁵, datado de 2015, separou-se a leitura da educação literária e estreitou-se o leque de géneros e textos a trabalhar no âmbito dos domínios da leitura e da escrita, verificando-se também uma redução da quantidade de textos literários canónicos como objeto de estudo no domínio da educação literária – ainda que se continuassem a prever leituras autónomas, por parte dos alunos. O documento define, para cada domínio, um conjunto de objetivos a atingir, de conhecimentos e capacidades a desenvolver ao longo do Ensino Básico. Assim, consagram-se para o domínio da leitura objetivos como a consolidação da leitura de textos de diversos géneros e com temáticas e intencionalidades comunicativas diferentes, ainda que em menor quantidade relativamente aos programas anteriores. Quanto à escrita, continua a prever-se a produção textual com objetivos pessoais e criativos, assim como a produção de diferentes categorias e géneros textuais, tendo em conta as três etapas de escrita. No domínio da educação literária, a interpretação de textos literários de diferentes géneros é apontada como objetivo, visando a “construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade” (Buescu *et alii*, 2015, p. 5). Prevê-se ainda a apreciação crítica da dimensão estética de textos literários de autores portugueses e estrangeiros.

De um modo geral, verifica-se uma tendência para a simplificação e restrição que é sustentada pelos autores deste documento pela necessidade de o tornar mais exequível, permitindo que “os professores se concentrem no que é essencial” (Buescu *et alii*, 2015, p. 3), ou seja, na transmissão de conteúdos. Na esteira de Balça & Costa (2017), reconhece-se que a tendência para reduzir os conteúdos ao “essencial” acaba por restringir o papel do próprio professor, limitando o seu campo de atuação enquanto mediador para o ensino da educação literária e para a formação de leitores críticos.

No âmbito da redefinição curricular para o Ensino Básico e Ensino Secundário, foram aprovadas em 2018 as *Aprendizagens Essenciais* (doravante AE), em consonância com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME, 2017), com o objetivo de reformular o currículo, incluindo e uniformizando os vários referentes curriculares então vigentes, de modo a obter-se “uma melhor racionalização do trabalho dos professores e escolas e a mais efetiva aprendizagem de todos os alunos” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 4). Este referencial curricular comum, que se quer inclusivo e se

⁵ Este documento normativo encontrava-se em vigor, aquando da realização da PES, tendo norteadado parte da intervenção pedagógica, pelo que se considera aqui pertinente a sua discussão.

anuncia “menos prescritivo, mas mais orientativo” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, *ibidem*), deverá passar a servir de sustentáculo à planificação, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem das várias disciplinas.

Quanto ao Português, apresenta-se um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes, consideradas “fundamentais” que o aluno deve desenvolver no âmbito dos domínios da oralidade, leitura, educação literária, escrita e gramática, acompanhados de exemplos de ações para a sua execução, durante os doze anos de escolaridade obrigatória. Sob o denominador comum de “essencial”, este referencial reduz os conteúdos a abordar no que diz particularmente respeito aos domínios da leitura, educação literária e escrita, no 3.º CEB e no Ensino Secundário, comparativamente aos documentos curriculares anteriores, nos quais já era observável esta tendência para o estreitamento. Os *corpora* de textos, bem como a diversidade de géneros a trabalhar no âmbito destes domínios sofrem, assim, uma reestruturação, tanto no 3.º CEB como no Ensino Secundário. No entanto, um aspeto que aqui se considera positivo prende-se com o domínio da educação literária no Ensino Secundário, em que, à semelhança dos referenciais curriculares anteriores, é dada continuidade ao projeto de leitura baseado no PNL, nos três anos – o que mostra a valorização da leitura enquanto fruição estética de textos literários portugueses e estrangeiros, o contributo para a formação de leitores, bem como a promoção da criatividade, espírito crítico e autonomia por parte dos alunos. Um outro aspeto positivo a realçar nas AE para o 3.º CEB e Ensino Secundário incide nas orientações para o domínio da escrita, que continuam a valorizar o estudo e a identificação das características dos *géneros textuais* e a dimensão processual da escrita, prevendo-se o cumprimento das três etapas (planificação, textualização e revisão) numa atividade de produção textual que pressupõe o seu contínuo aperfeiçoamento. Também o incentivo à produção de textos de diferentes géneros sobre diversos temas, em interdisciplinaridade com outras disciplinas, é aqui entendido como benéfico para a formação do aluno no domínio da escrita.

A análise, ainda que bastante genérica, das orientações plasmadas nos diferentes documentos normativos para a disciplina de Português, no que se refere em especial aos domínios da leitura, escrita e educação literária, revelam uma tendência para a redução e afunilamento dos conteúdos, especialmente na última década. Esta tendência poderá comportar riscos, caso o professor e o próprio contexto escolar em que se insere se conformem passivamente aos limites mínimos e “essenciais” preconizados pelos referenciais curriculares que, utilizando a metáfora da viagem enunciada por Balça &

Costa (2017) na reflexão sobre o ensino da educação literária, poderão afigurar-se como “um rígido itinerário”, restringindo o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Português. Neste sentido, compete ao professor saber guiar-se pelo “mapa detalhado”, que são os documentos curriculares, utilizando-os como ponto de partida e, concomitantemente, ser ousado e criativo, extrapolando os seus limites, com vista à criação de percursos didáticos enriquecedores para uma “viagem” que se quer profícua.

2.1. Didática da leitura

A leitura é uma competência que contempla dois aspetos: a decifração e a compreensão das palavras escritas. O ato de ler implica necessariamente compreender e a compreensão do significado de um texto, por sua vez, só ocorre quando a criança consegue decifrar de forma automatizada (Araújo, 2007), atribuindo significado às palavras. Ler trata-se, portanto, de um processo complexo que transcende a mera decifração de palavras escritas – valência que deve ser aprendida nos primeiros anos de escolaridade. Apreendido o mecanismo de decifração das palavras e alcançado um nível satisfatório de fluência, rapidez e expressividade, o objetivo central da leitura passa, então, a incidir na compreensão dos textos, cujo grau de complexidade vai aumentando ao longo do percurso escolar do aluno, sendo para tal necessário aplicar mecanismos de interpretação e de inferência, assim como, por vezes, compreender contextos metafóricos, que implicam o reconhecimento de ideias e de sentimentos implícitos. O domínio da técnica da leitura servirá ao aluno como importante ferramenta para a realização de diversas tarefas, nomeadamente para a obtenção de informação, organização do conhecimento e apreciação de textos com características diferentes.

Araújo (2007) destaca vários fatores que podem interferir na compreensão leitora e no acesso ao significado do texto, nomeadamente a capacidade de descodificar as palavras escritas que afeta a rapidez e a fluência na leitura. O conhecimento do léxico da língua é também determinante, sendo que uma maior riqueza lexical contribui positivamente para a compreensão do significado de textos que se vão tornando progressivamente mais complexos, assim como uma boa capacidade para inferir sentidos não acessíveis de forma direta. Sim-Sim (2007) aponta o domínio de estruturas sintáticas complexas e o conhecimento que o aluno tem sobre o mundo e sobre os temas presentes nos textos como cruciais na compreensão da leitura e na construção de um leitor. Acrescenta-se ainda a estes fatores a experiência individual de leitura do aluno que,

estimulado a realizar leituras autónomas fora do âmbito escolar, apresentará, *a priori*, maior facilidade na compreensão leitora e no acesso ao significado dos textos.

De acordo com Sim-Sim, “A essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura.” (Sim-Sim, 2007, p. 5), pelo que as práticas docentes deverão ter em conta os diversos fatores envolvidos na compreensão leitora, desenvolvendo, para tal, meios que possibilitem compreender, extrair informação e aceder ao significado dos textos escritos. O ensino da compreensão da leitura implica adequar estratégias pedagógicas específicas para a aprendizagem desta competência, assim como para potenciar o conhecimento linguístico dos alunos e alargar a visão acerca do mundo que os rodeia.

Os documentos curriculares para a disciplina de Português, tal como foi observado anteriormente, têm atribuído especial ênfase à competência de leitura, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o contacto com uma diversidade de géneros de texto, literários e não literários, em diferentes suportes de escrita, nomeadamente os proporcionados com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC). Como apontam Silva *et alii* (2011), a aula de Português é o espaço privilegiado para desenvolver as várias funcionalidades da leitura, através da realização de atividades e projetos em que são exploradas as suas diferentes dimensões: “compreender e interpretar, reagir e apreciar.” (Silva *et alii*, 2011, p. 6).

A investigação em torno da compreensão leitora aponta para a necessidade de se adequarem as estratégias para a exploração desta competência à luz dos *géneros textuais* objeto de leitura, os quais, pelas suas particularidades ao nível da estrutura e do conteúdo, carecem de abordagens próprias. Assumem-se aqui as perspetivas de Silva *et alii* (2011) e de Sim-Sim (2007), em que se reconhece que o processo de leitura deve ser modelado em função de objetivos pré-definidos de forma clara e das características do género, sendo o modo e as estratégias de leitura influenciados por estes. Assim, a atitude adotada perante a leitura de um conto será diferente da de um poema ou de uma notícia, por exemplo.

O desenvolvimento da competência leitora é feito ao longo do percurso escolar do aluno, durante o qual é expectável que adquira hábitos de leitura, que deverão ser mantidos e alicerçados no decurso da sua vida. O professor exerce um papel determinante neste processo, uma vez que assume a figura de promotor de hábitos e práticas de leitura, bem como de mediador da relação entre os alunos-leitores e os textos, auxiliando na construção de pontes entre uns e outros, numa caminhada que se deseja contínua e

progressivamente mais autónoma. Assim, compete ao professor, não só implementar estratégias que conduzam os alunos na compreensão dos textos e na construção dos seus sentidos, como também promover experiências e atividades de leitura diversificadas, procurando despertar o interesse e a motivação para esta prática. Silva *et alii* (2011) sublinham a importância destas atividades e projetos serem oportunidades de aprendizagem, devendo, por isso, serem traçadas, em consonância com os documentos curriculares, *sequências didáticas* com objetivos claros e bem definidos no que respeita à leitura – as quais poderão incluir tarefas como identificação de ideias-chave e pontos de vista, reflexão e debate sobre a posição de um autor acerca de um determinado assunto ou mesmo a própria fruição do texto. Os objetivos destas atividades de leitura devem ser explicitamente comunicados aos alunos antes de ser iniciada a exploração do texto, de maneira a facilitar a sua compreensão.

Sim-Sim (2007) reforça a importância de um ensino explícito da compreensão de textos baseado em estratégias implementadas antes, durante e após a leitura. Aplicadas em contexto de sala de aula, contribuem para promover a autonomia dos alunos, preparando-os para outras situações de leitura, em que possam empregar, de forma autónoma, as estratégias aprendidas, de modo a facilitar a automonitorização da compreensão da leitura. Algumas delas merecem aqui especial destaque por terem sido, em parte, implementadas durante a PES, no âmbito do trabalho com os *géneros de texto*.

No que respeita a estratégias concretas de pré-leitura, destaca-se aqui o diálogo prévio sobre o texto objeto de leitura, de modo a formular hipóteses e a mobilizar conhecimentos que os alunos possuam de antemão sobre a estrutura, o tema e o autor, por exemplo. Durante a leitura, é fundamental sublinhar palavras-chave e tirar notas, sintetizando parágrafos, assim como realizar atividades que desenvolvam a consciência lexical, como a identificação do significado das palavras, pois um maior domínio lexical contribui para a compreensão do sentido global do texto. Lido o texto, importa verificar a sua compreensão, através da aplicação de instrumentos de automonitorização da leitura que permitem questionar e sintetizar ou resumir a informação obtida. Também o confronto com as ideias prévias apontadas sobre o texto e a discussão em grupo sobre o mesmo texto lido se podem revelar igualmente proveitosas para a sua compreensão.

Considera-se, em linha com a abordagem adotada durante a PES, que as estratégias desenvolvidas para o trabalho com a competência da leitura devem, sempre que possível, ser aplicadas em articulação com o domínio da escrita. Assim, as atividades

de leitura podem servir como ponto de partida para a produção escrita e, simultaneamente, como sustentáculo nas suas diferentes etapas, tal como se procurará expor nos subcapítulos que se seguem.

2.2. Didática da escrita

Dadas as especificidades da escrita, as diferentes dimensões e componentes envolvidas no seu ensino-aprendizagem, bem como a sua relevância no decurso da práxis pedagógica, consagra-se um subcapítulo a este domínio, no qual se apresentam algumas perspetivas didáticas, em que é dado particular destaque à dimensão compositiva/ textual. Explicita-se, em seguida, um modelo de produção escrita, baseado na escrita enquanto processo, considerado particularmente útil no ensino-aprendizagem desta competência.

A aprendizagem da linguagem escrita é considerada uma das mais complexas, pois mobiliza as restantes competências, como a oralidade, a leitura e a gramática. De acordo com Cassany, a produção textual implica, para além da capacidade de redigir, as capacidades de ouvir, de falar e de ler, que lhe são prévias (Cassany *in* Niza *et alii*, 2011).

A par da leitura, a aprendizagem da escrita é determinante no desenvolvimento cognitivo da criança, tendo um impacto direto na aprendizagem dos conteúdos curriculares, ao longo do seu percurso escolar (Alçada, 2020). O domínio da linguagem escrita é potenciador de outras capacidades cognitivas, como o raciocínio lógico e as capacidades de análise e interpretação. Contribui, também, para o aumento da capacidade de comunicação e é um instrumento de aprendizagem, pois possibilita ao aluno expressar e refletir sobre o que aprende e permite ao professor monitorizar e as suas aquisições.

Na aceção de Barbeiro & Pereira (2007), os primeiros anos de escolaridade deverão servir para a apropriação das competências gráfica e ortográfica da escrita, que se vão tornando progressivamente automatizadas, permitindo ao aluno, à medida que avança no seu percurso escolar, desenvolver, sobretudo, a competência compositiva/textual – ou seja, a capacidade de juntar expressões linguísticas para criar um texto. Esta competência, explorada principalmente no decurso do 3.º CEB e do Ensino Secundário, pressupõe um contínuo aperfeiçoamento, pois a escrita de diferentes *géneros textuais* é um processo aberto e levanta constantes desafios, nomeadamente o de fazer escolhas quanto ao tipo de informação a usar, a forma como é organizada, assim como as palavras ou as expressões selecionadas na sua construção. Ao mobilizá-la, o aluno aplica conteúdos, integra-os, conecta-os com outros elementos textuais e atribui-lhes uma

expressão linguística, procurando cumprir os princípios da coesão e da coerência e adequar o texto às suas funções comunicativas. Importa aqui mencionar o papel de relevo desempenhado pelo professor, através do acompanhamento do aluno durante o processo de escrita, uma vez que, como sublinha Pereira (2000), “a regulação sistemática das atividades escriturais (...) assegura uma maior consciencialização pelos alunos dos critérios intrínsecos à escrita de determinado género.” (Pereira, 2000, p. 370).

A aquisição e o pleno domínio da linguagem escrita são um processo complexo e moroso, com diversos desafios. Embora a sua aprendizagem seja iniciada em contexto escolar, o seu aperfeiçoamento transcende-o e é um processo contínuo, uma vez que a atividade de produção escrita se prolongará na idade adulta, dado o contacto com a variedade de contextos sociais em que são mobilizados diferentes *géneros de texto*.

De acordo com Amor (2003), a abordagem da competência da escrita reveste-se de grande importância, uma vez que é considerada uma área particularmente crítica do ensino do Português, na qual os alunos tendem a revelar dificuldades de ordem pessoal, procedimental e sociocultural e falta de motivação. Assim, compete ao professor de língua materna desenvolver esta competência, devendo considerar estratégias que conduzam de forma explícita as várias etapas do processo de escrita, em prol de abordagens focadas no texto enquanto produto final. Estas estratégias passam, também, por criar um ambiente propício à aprendizagem e ao exercício de escrita, desmitificando no aluno a ideia de que a escrita é um dom de difícil acesso. A atividade de escrita deverá ainda ocorrer para além dos momentos de avaliação formal, pois é essencial promover o treino regular desta competência, bem como das suas diferentes etapas.

Segundo Niza, Segura & Mota (2011), as investigações realizadas no quadro da perspetiva sociocultural e dialógica defendem que a escrita, para além de ser um processo linguístico, é igualmente um processo sociocultural. Assim, a produção textual é sobretudo norteadada pela intenção comunicativa, estando, por isso, os processos de escrita também dependentes das funções sociais desempenhadas pela escrita nos diferentes contextos de produção. Nesta linha, espera-se que o professor fomente não só ambientes que promovam a aprendizagem desta competência de forma interativa e colaborativa, em que a própria turma funciona como comunidade de aprendizagem, mas também que crie mecanismos e estratégias de comunicação e divulgação das produções escritas (Niza, Segura & Mota, 2011). Barbeiro & Pereira (2007) defendem também uma abordagem integradora do ensino da escrita, que deverá abarcar dois aspetos essenciais: a sua

dimensão processual e o contexto dos escritos. A ação sobre o contexto deve ser pensada à luz das funções da escrita – *escrever para produzir diferentes textos, escrever para aprender e escrever para criar* – procurando, numa lógica de partilha, desenvolver-se atividades que envolvam não só a turma, mas também a escola e a comunidade escolar.

Na perspetiva de Barbeiro & Pereira (2007), a escrita é também um processo cognitivo que implica tempo de aprendizagem e maturação, sendo por isso encarada como matéria de ensino desde os primeiros anos de escolaridade. Dada a sua complexidade, é crucial desenvolver uma prática intensiva e sistemática, assente na resolução de exercícios específicos e em momentos de produção escrita, previamente delineados e ajustados, tendo em conta as particularidades dos contextos pedagógicos. A sua dimensão processual abarca três etapas essenciais que devem ser exploradas e praticadas: a planificação, a textualização e a revisão – as quais serão explicitadas seguidamente.

2.2.1. A escrita como processo

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita têm sido objeto de estudo por parte da comunidade científica, nas últimas décadas, resultando em várias perspetivas sobre os modelos de produção escrita, que exploram as diferentes dimensões envolvidas nesta atividade. Alguns destes modelos foram postos de parte, outros são alvo de reflexão e revisão até hoje. Importa referir que o propósito central deste trabalho não é o de explorar detalhadamente estes diferentes modelos, pelo que se limita o âmbito da análise ao modelo de produção escrita proposto por Hayes & Flower (1980), baseado na conceção de uma *dimensão processual*, que norteou as atividades de escrita durante a PES.

Em linha com a investigação desenvolvida em torno dos processos cognitivos mobilizados no ato de escrita, John Hayes e Linda Flower apresentaram em 1980 um dos modelos orientados para a escrita como processo mais inovadores e influentes. Apesar de ter sido objeto de reformulação e de crítica por parte de outros autores, como Pereira que o considera “demasiado cognitivista, racional e consciente” (Pereira, 2000, p. 63), é ainda hoje utilizado em contexto escolar, suportando atividades de aprendizagem e treino da escrita (Amor, 2003). Segundo este modelo, o foco passa a incidir não no texto enquanto produto final, mas na escrita como processo e na dimensão cognitiva do sujeito escrevente. Assim, são consideradas três dimensões no ato de escrita: (1) o contexto da tarefa de escrita, que é extratextual (incluindo a descrição da tarefa e a forma como é apresentada) e intratextual (contemplando o texto redigido até determinado momento);

(2) a memória a longo prazo do escrevente, ou seja, o seu conhecimento sobre o assunto, o destinatário e o tipo de texto; (3) o processo de escrita, que contempla três subprocessos: a planificação, a textualização e a revisão. Quanto à dimensão do contexto de escrita, importa frisar o modo como a descrição da tarefa é feita pelo professor, uma vez que pode influenciar a motivação e o desempenho do aluno, cabendo-lhe promover um ambiente favorável, pois “as emoções e sentimentos vividos pelos alunos (...) são cruciais para construir a relação com esta competência.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 14).

No que respeita aos três subprocessos envolvidos no processo de escrita – a planificação, a textualização e a revisão – tratam-se, de acordo com este modelo processual, de operações interativas de carácter recursivo, possibilitando ao escrevente reformular o texto várias vezes até obter uma versão finalizada. Estudos desenvolvidos no campo da psicologia da escrita defendiam, inicialmente, que a planificação, a redação e a revisão eram processadas de forma sequencial e linear, não havendo interceção entre si – perspectiva que veio a ser substituída pela ideia de que estes procedimentos se complementam e interligam, tendo em conta o contexto em que ocorre a atividade de escrita e a memória a longo prazo do produtor textual (Niza, Segura & Mota 2011). O modelo processual é considerado um modelo não linear, na medida em que prevê que as várias operações cognitivas envolvidas na escrita se interrelacionem umas com as outras recursivamente, possibilitando ao sujeito escrevente interromper cada uma das três operações e recomeçá-las em qualquer momento (Gomes, 2013).

Para Hayes & Flower (1980), a planificação implica a mobilização, a organização e o enquadramento da informação, com recurso à memória do escrevente, e a definição de objetivos, em função da tarefa de escrita e do destinatário do texto. De acordo com Emília Amor, planificar pressupõe a “mobilização de conhecimentos em sentido lato – quer acerca do mundo e das coisas, quer procedimentais, relativos aos modos de atuar, quer contextuais referentes às situações de produção” (Amor, 2003, p. 112), o que implica ter em conta os seguintes aspetos: o destinatário e o objetivo da comunicação, associados ao conteúdo e ao tipo de texto a redigir (macroplanificação), bem como a criação de um esquema organizativo que norteará a construção do discurso final (microplanificação). Barbeiro & Pereira (2007) referem que é durante a planificação que ocorrem operações como a definição de objetivos, a seleção de conteúdos, a organização da informação e a programação da execução da tarefa, que poderá implicar a pesquisa de diversas fontes de informação. Os autores mencionam a importância de a atividade de planificação ser

exercitada desde cedo, considerando necessário dedicar-se tempo para a sua aprendizagem. Esta etapa poderá decorrer através da modalidade de escrita colaborativa (a pares ou em pequenos grupos, por exemplo), resultando num exercício metadiscursivo e metatextual, pois esta estratégia promove a reflexão conjunta sobre o texto a produzir. Individualmente ou em modalidade de escrita colaborativa, poderão ser realizadas tarefas como o registo de informações a utilizar no texto, a construção de esquemas ou mapas de ideias e a elaboração de um plano-guia para as diferentes partes do texto. Segundo Amor (2003), uma outra estratégia a adotar para a aprendizagem da planificação passa também por orientar o aluno na identificação do tipo e do objetivo da comunicação, procurando adequá-los às características do destinatário do texto.

A textualização é, na aceção de Hayes & Flower (1980), o subprocesso em que ocorre a transformação das ideias em linguagem escrita. É nesta fase que é mobilizado o material selecionado e organizado na etapa anterior, pondo-se em prática “todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção das referências, às operações de coesão textual.” (Amor, 2003, p. 112). Durante a redação, é esperado que o aluno saiba corresponder às exigências ao nível da explicitação do conteúdo e da formulação e articulação linguísticas (Barbeiro & Pereira, 2007), de modo a redigir um texto em que sejam respeitadas as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação e asseguradas a coesão linguística, a progressão temática e a coerência. Aquando da construção do texto, podem ocorrer desvios relativamente às ideias traçadas na etapa anterior, o que deve ser encarado como algo expectável e natural, uma vez que a planificação não deve entendida como o itinerário fixo e rígido de um processo que é, por natureza, feito de hesitações, reformulações, correções e do surgimento de novas ideias, pelo que a planificação poderá sofrer modificações durante a textualização – tal como prevê o modelo de escrita de Hayes & Flower (1980), que admite o carácter recursivo de cada um dos subprocessos.

Autores como Niza, Segura & Mota (2011) e Barbeiro & Pereira (2007) apontam a escrita colaborativa como estratégia que pode ser aplicada na fase de textualização, uma vez que a escrita partilhada permite a troca de ideias e a entreaajuda na superação das dificuldades inerentes a esta etapa, pois possibilita “realizar um trabalho conjunto de resolução de problemas linguísticos e textuais [e] construir estratégias mais eficazes de comunicação por escrito.” (Niza, Segura & Mota 2011, p. 37). O professor deverá assumir a figura de mediador da produção textual conjunta, monitorizando a gestão de tempo, a participação ativa de todos os alunos e a qualidade do texto produzido, podendo sugerir

novas ideias. Uma outra estratégia viável poderá ser a partilha do texto produzido até dado momento e daquilo que se pretende continuar a escrever, através da exposição oral, permitindo que os colegas e o professor façam observações e sugestões de novas ideias.

A revisão é fundamental no processo de escrita, revelando-se necessária à sua aprendizagem, pois “representa o verdadeiro motor de desenvolvimento da escrita.” (Niza, Segura & Mota 2011, p. 39). Este subprocesso tem lugar durante a textualização, uma vez que a redação do texto implica a leitura com o objetivo não só de retomar ideias, assegurando a sua progressão, mas também de avaliar e verificar o seu alinhamento com a planificação e com os objetivos comunicativos pré-definidos. Niza, Segura & Mota (2011) referem que é através da releitura que é desencadeada a reescrita do texto. Também segundo Amor (2003), a revisão pressupõe a leitura e ocorre durante a textualização, em que são feitos melhoramentos e correções a um nível superficial, e após a finalização do texto. Nesta fase, importa refletir sobre o texto e proceder à sua avaliação de acordo com vários parâmetros, procurando fazê-lo com algum distanciamento, uma vez que, de acordo com Barbeiro & Pereira (2007), a revisão distanciada no tempo possibilita versões melhoradas dos textos. Estes autores consideram que a etapa final da escrita deve ir para além da releitura, identificação e correção de falhas de ortografia e de pontuação. Preferencialmente, deverá ser dada a possibilidade de revisão atempadamente para que, se necessário, se proceda à reformulação do texto, a qual poderá passar pela reescrita, adição, supressão ou alteração da ordem de blocos de texto. A utilização de grelhas de revisão e correção é também de grande utilidade, pois funcionam como instrumentos de verificação e consciencialização das características do *género textual* trabalhado, permitindo avaliar se o texto produzido vai ao encontro dessas características. A revisão pode ainda ser feita em colaboração, como sugerem Barbeiro & Pereira (2007), com recurso às modalidades de heterocorreção ou heterorrevisão, em que se procede à troca de textos e, através de um olhar distanciado, se revêm aspetos relacionados com o conteúdo e a forma, podendo ser sugerida a reformulação de determinadas partes.

Conclui-se, assim, que os subprocessos de planificação, textualização e revisão não são estáticos nem fechados, pelo contrário, são etapas dinâmicas e interativas, pois “pensar e planificar, esboçar ou estruturar, compor, rever, aperfeiçoar (...) constituem uma série de processos que se interrelacionam na atividade de escrever.” (Niza, Segura & Mota 2011, p. 39). Importa ainda mencionar que o modo como é desempenhada cada uma destas etapas pode assumir contornos diferentes tendo em conta as especificidades do

gênero de texto objeto de escrita. No subcapítulo seguinte, reflete-se sobre o ensino-aprendizagem dos *gêneros de texto* em contexto escolar, num percurso que, muitas vezes, se inicia com a leitura e culmina na escrita – atividade em que se procura incluir as três etapas aqui expostas, com o objetivo de alcançar a otimização das aprendizagens.

2.3. O ensino-aprendizagem de *gêneros de texto*

Os *gêneros de texto* funcionam, segundo Schneuwly & Dolz (1999), na esteira de Bakhtin (1984), como instrumentos que possibilitam a comunicação, uma vez que assumem “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.” (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 7). Não obstante esta natureza tendencialmente estável, que pode induzir a uma descrição dos *gêneros* “como *formas puras* [ou] *tipos ideais*” (Schneuwly & Dolz, 1999, *ibidem*), na prática, manifestam-se como formas híbridas com algumas características predominantes, pois, como afirma Coutinho, “não têm uma estabilidade rígida – dependendo, no interior de cada atividade [social], de fatores de época e de cultura.” (Coutinho, 2019a, p. 8).

Em consonância com o que defendem Schneuwly & Dolz (1999), Machado & Cristóvão (2006) referem que enquanto há *gêneros* cuja apropriação é feita informalmente pelos indivíduos no decurso das suas atividades sociais verificam-se outros, orais ou escritos, cujo ensino formal e sistemático se revela necessário. É em contexto escolar que ocorre um primeiro contacto formal com os *gêneros textuais*, servindo a disciplina de língua materna como contexto especializado para a sua aprendizagem. A presença dos *gêneros* no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa é algo previsto no discurso programático da disciplina de Português e contemplado nos documentos curriculares e nos próprios manuais escolares. A análise dos documentos curriculares portugueses permite constatar que o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe o contacto com diversos *gêneros textuais* interessantes e pertinentes dos pontos de vista social e escolar, o que implica a criação e a aplicação de estratégias para a sua apropriação. O seu pleno domínio requer um trabalho contínuo e de progressiva exigência e complexidade, durante o percurso escolar do aluno, pois, como afirma Marcuschi, “os *gêneros textuais* são dinâmicos [e] de complexidade variável” (Marcuschi, 2008, p. 159). Também Bronckart (2003) faz alusão à diversidade e variabilidade dos *gêneros textuais*, cuja materialização ocorre através dos textos, e aponta como necessário um trabalho

prévio de definição e classificação dos mesmos, bem como das suas principais características, com base em conjuntos de textos, com vista à construção de *modelos de géneros* para posterior didatização (Bronckart, 2003 *in* Machado & Cristóvão, 2006).

De acordo com Schneuwly & Dolz (1999), a escola, embora não seja o único lugar de contacto com os *géneros textuais*, assume-se como um espaço onde estes são, simultaneamente, instrumento de comunicação e objeto de ensino-aprendizagem, pois o próprio contexto escolar é promotor de diversas situações de produção e de receção de textos. Os autores defendem que os géneros são “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 9), pelo que se revela crucial promover estratégias para o ensino dos *géneros escolares*, nomeadamente a elaboração de *modelos didáticos de géneros*, os quais possibilitam a criação de *sequências didáticas*⁶, com vista à apropriação dos géneros por parte dos alunos.

Cabe, assim, ao professor a seleção e a aplicação de dispositivos didáticos que possibilitem o ensino dos diferentes *géneros textuais*. A partir destes dispositivos, poderão ser criadas e adaptadas atividades para o trabalho com os domínios da leitura e da escrita, de acordo com o nível de complexidade e as especificidades dos géneros a abordar. Estas atividades, construídas à luz do contexto de aprendizagem e do perfil dos alunos, desejam-se diversificadas, pertinentes e que ocorram preferencialmente em articulação com outros domínios da disciplina, como a oralidade e a gramática, por exemplo – abordagem que se procurou privilegiar durante a PES. Devem acontecer para além dos momentos de avaliação formal, considerando-se importante promover tempo suficiente para o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita em torno dos *géneros escolares* em aula – o que nem sempre é exequível, dada a condicionante imposta pelo cumprimento dos conteúdos curriculares, considerados extensos pelos docentes. No que respeita em particular à prática de ensino da escrita, conforme referem Pereira & Cardoso (2013), deverá ser tida em conta a exploração de diversos *géneros textuais* em diferentes níveis de ensino e, ainda, ser extensível a outras disciplinas.

Coutinho, no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), salienta a importância de a escola promover o contacto com “um repertório de géneros de texto rico e diversificado” (Coutinho, 2013, p. 28), o que contribuirá para o desenvolvimento pessoal do aluno, revelando-se como instrumento de cidadania ativa, na medida em que

⁶ No ponto 2.4. do relatório explicitam-se alguns dos dispositivos didáticos para o ensino dos *géneros textuais* e para o trabalho com o domínio da escrita.

o capacita para agir e comunicar socialmente. A constituição desse “repertório de géneros ensináveis [deverá ser feita] numa perspetiva de aprendizagem da escrita” (Coutinho, 2013, *ibidem*), tendo em conta os vários ciclos de ensino e em articulação com diferentes atividades sociais – podendo transcender as habituais atividades sociais escolares, desde que o trabalho com os géneros selecionados seja devidamente planeado, enquadrado e orientado pelo professor.

Seguidamente, reflete-se sobre o potencial dos *textos empíricos* e, mais concretamente, dos textos literários, em particular da literatura de viagens, no processo de ensino-aprendizagem dos *géneros textuais*. Por fim, apresenta-se um conjunto de instrumentos didáticos utilizados durante a PES, de modo a operacionalizar a didatização de *géneros escolares* como o roteiro, a reportagem, o comentário e o relato de viagem.

2.3.1. O potencial dos *textos empíricos* em contexto escolar

Na sequência de Bronckart (1997) e de acordo com a perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo, os textos são mais do que produções linguísticas, são também “representantes empíricos das atividades (...) em que acontecem.” (Bronckart *in* Coutinho, 2019b, p. 32), que podem ser de diversas ordens, como a familiar, a escolar, a literária ou a jornalística, por exemplo. Neste sentido, considera-se que as didáticas da leitura e da escrita devem, também, procurar estabelecer a ligação entre os textos e os seus respetivos contextos sociais reais, uma vez que dependem destes e, simultaneamente, são produto da interação com os mesmos. A leitura e a produção de *géneros textuais*, frutos de diferentes práticas sociais, são úteis, na medida em que possibilitam contactar com diversas formas de comunicar em sociedade (Pires & Carvalho, 2013). É, por isso, expectável que durante o seu percurso escolar o aluno se aproprie de um conjunto de géneros pertinentes dos pontos de vista social, profissional e cultural (Coutinho, 2019a), tal como é previsto nos documentos curriculares da disciplina de Português para o Ensino Básico e para o Ensino Secundário.

É consensual por parte de autores como Dionísio (2000) e Amor (2003) a importância de uma abordagem que promova o contacto com uma ampla diversidade de *géneros textuais* (literários e não literários, ficcionais e não ficcionais), de temáticas, bem como de autores (portugueses e estrangeiros) – perspetiva que se procurou adotar no decurso da PES. Segundo Dionísio (2000), a aula de Português deve também permitir a entrada de textos não literários, nomeadamente dos géneros próprios da atividade

jornalística, como são exemplos a reportagem, o relato de viagem ou a apreciação crítica – *géneros escolares* contemplados nos documentos curriculares e objeto de ensino-aprendizagem nesta práxis pedagógica. Dada a sua natureza multimodal⁷, estes géneros combinam elementos verbais e não verbais, texto e recursos audiovisuais, como imagens fixas e em movimento, áudio de voz ou mapas, materializando-se em diferentes suportes tecnológicos. As práticas de leitura e de escrita de géneros jornalísticos e publicitários, também designados como textos dos *media*, reveste-se de especial importância pois “são essenciais na formação de leitores críticos e conscientes da informação de que diariamente são recetores, leitores capazes de distinguir objetividade de subjetividade, facto de opinião” (Pires & Carvalho 2013, p. 4859), contribuindo de igual modo para a *multiliteracia*⁸. A sua exploração, nos domínios da oralidade, da leitura ou da escrita, possibilita tratar diferentes dimensões da competência comunicativa. Devido às suas especificidades, a didatização destes géneros pode levantar desafios, sendo necessário adequar práticas pedagógicas e instrumentos didáticos para o seu ensino-aprendizagem.

2.3.2. Literatura de viagens: (pre)texto para o trabalho com os *géneros escolares*

A relação entre a escola e a leitura é muitas vezes estabelecida através do texto literário – uma das matérias-primas da aula de língua portuguesa, utilizada frequentemente para o ensino da leitura. A leitura do texto literário, pela sua capacidade educativa, promove a “formação da sensibilidade à linguagem (...) e o aumento do conhecimento” (Reuter *in* Dionísio, 2000, p. 34), pois a língua literária é “o lugar da plenitude funcional da linguagem” (Coseriu *in* Dionísio, 2000, *ibidem*). Para além da dimensão técnica implicada no ensino da leitura, a escola, ao ensinar a ler, possibilita também o conhecimento de autores e o contacto com os géneros literários, ao mesmo tempo que contribui para promover atitudes e modos de ler e de interpretar o mundo que nos rodeia. Segundo Coutinho, a literacia de leitura do texto literário, definida como “a capacidade do indivíduo para interagir com textos literários, escritos ou orais, fruí-los, compreendê-los [e] usá-los” (Coutinho, 2018, p. 29), revela grande potencial na sua formação escolar e cívica, tornando-se assim fundamental o contacto com o património literário durante o seu percurso escolar.

⁷ Cf. Leal (2018), a propósito de *multimodalidade*.

⁸ O conceito de *multiliteracia* entende-se “como a habilidade de ler e produzir textos em contextos reais de comunicação de diversas semioses (oral e escrita, musical, imagética, etc.)” (Leal, 2018, p. 46).

Conforme se observou no capítulo 2, dedicado à análise dos domínios da leitura, da educação literária e da escrita nos documentos curriculares, a abordagem dos géneros literários é um *continuum* ao longo da escolaridade obrigatória, não obstante o progressivo estreitamento do número de textos a abordar em cada nível de ensino, preconizado pelas *Aprendizagens Essenciais*⁹. No *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico* surge como objetivo “Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade.” (Buescu *et alii*, 2015, p. 5) – objetivo a que é dada continuidade no Ensino Secundário. Um olhar sobre estes textos literários, sugeridos para o 3.º CEB e para o Ensino Secundário, põe em evidência o lugar de relevo ocupado pelo tema da viagem.

A viagem, real e imaginária, é um tema amplo e repleto de nunces, que não cabem aqui esmiuçar. No entanto, importa referir que atravessa uma panóplia de textos literários produzidos em diferentes épocas histórico-culturais, desde a Antiguidade Clássica até à Época Contemporânea (Álvares *et alii*, 2013), nos quais variadas figuras fictícias e reais, movidas por sentidos e propósitos muito diferentes, encetam viagens por mar, estradas, florestas, percorrendo, também, geografias imaginárias. A temática é transversal a vários géneros literários: desde as epopeias clássicas, como são exemplos a *Eneida* e a *Odisseia*, às epopeias contemporâneas, como *Viagem à Índia*¹⁰ de Gonçalo M. Tavares; os relatos de viagem, como as narrativas compiladas em *História Trágico-Marítima* ou *Viagens na Minha Terra*¹¹; a banda desenhada, em que se destacam as aventuras da emblemática personagem Tintim; ou ainda poesia de épocas e períodos literários distintos.

A literatura de viagens, também designada por Cunha (2012) como *género viático*, cujo início é difícil de precisar, alcançou maior expressão na Europa nos séculos XV e XVI, devido ao fluxo de viagens marítimas, através das quais se revelaram “novos espaços, paisagens, floras, faunas, costumes e religiões” (Saraiva & Lopes, 2005, p. 293). Cristóvão (2002) propõe uma classificação da literatura de viagens através das seguintes

⁹ Embora não seja o foco deste relatório a reflexão em torno da educação literária, nem a análise exaustiva dos textos literários recomendados para o 3.º CEB e para o Ensino Secundário, importa contextualizar brevemente as opções didáticas que nortearam o trabalho também desenvolvido com os géneros literários, alusivos ao tema da viagem, com turmas de 7.º e 10.º anos.

¹⁰ Note-se que a catalogação que aqui se atribui a *Viagem à Índia* enquanto género épico não é, de todo, isenta de discussão, uma vez que o texto possui características, por exemplo do romance, que o afastam do género epopeia. A este propósito, leia-se Corga (2013) e Coutinho (Coutinho, 2019b, p. 37).

¹¹ Também *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett, é um texto que combina características do género relato de viagem com características do género novela, por exemplo.

categorias: viagens de peregrinação; comércio; expansão; erudição ou imaginárias – categorias que se materializam em diferentes *gêneros textuais*. É também considerada um *gênero de fronteira*, que foi ganhando forma em textos de gêneros com características distintas, como “cartas, diários, registos de bordo, relatos de naufrágio, textos de natureza plural que à viagem foram buscar formas, motivos e temas” (Cunha, 2012, p. 155).

No que respeita ao panorama literário português e em concreto aos textos literários previstos pelos documentos curriculares para o 7.º e o 10.º ano, o tema da viagem, física e imaginária, é também explorado, de forma mais ou menos explícita. Conforme se pode observar a partir das listas de obras e textos para educação literária, presentes no *Programa e Metas Curriculares* e nas *Aprendizagens Essenciais* para o 7.º ano, esta temática encontra-se nos seguintes textos narrativos: *A Odisseia de Homero Adaptada para Jovens* por Frederico Lourenço; *O Cavaleiro da Dinamarca*; *A Ilha do Tesouro* (adaptação de António Pescada) e *Sexta-Feira ou a Vida Selvagem*. Surge ainda, embora indiretamente, em poemas de autores portugueses, nomeadamente *Barco negro*, de David Mourão-Ferreira, *O vagabundo do mar*, de Manuel da Fonseca, e *Quando eu partir, quando eu partir de novo*, de Ruy Cinatti. Neles, a viagem assume contornos bastante diferentes – enquanto, por exemplo, em *A Odisseia de Homero* Ulisses realiza uma atribulada viagem de regresso a casa, enfrentando variados perigos, sobretudo no mar, em *O Cavaleiro da Dinamarca* o protagonista, movido por um propósito de ordem espiritual, parte rumo à Terra Santa, acabando por experienciar diversas aventuras.

Nos documentos curriculares para o 10.º ano, a temática da viagem ganha maior expressão, sobretudo se se atender à lista de obras propostas para o projeto de leitura, onde figuram textos como *A Divina Comédia*, *D. Quixote de La Mancha* ou *As Cidades Invisíveis*, por exemplo¹². Este lugar de particular destaque ocupado pela viagem poderá justificar-se pelo período histórico dos séculos XV e XVI, correspondente ao advento dos descobrimentos marítimos portugueses, em que alguns dos textos de leitura obrigatória foram produzidos e ao qual fazem alusão, como *Os Lusíadas* e *História Trágico-Marítima*. Em *Os Lusíadas* a viagem assume diferentes formas, sendo habitualmente a mais explorada a viagem física de Vasco da Gama à Índia, porém é possível observar ainda viagens de natureza iniciático-simbólica nos episódios *Ilha dos Amores* e *A grande máquina do Mundo* (Langrouva, 2011) – neste último, Vasco da Gama inicia uma viagem

¹² Por uma questão de economia de espaço, não é possível analisar o modo como a viagem está presente nos textos sugeridos para o projeto de leitura, referidos aqui como exemplos paradigmáticos desta temática.

de *anábase* (ascensão), percorrendo um itinerário cósmico em direção ao conhecimento. Na poesia lírica camoniana, a viagem surge, por exemplo, enquanto errância e tem marcas autobiográficas, uma vez que o próprio Camões, tendo sido desterrado, *peregrinou* por várias partes do mundo (Fraga, 2010) – como se poderá depreender a partir dos sonetos: *No mundo quis o Tempo que se achasse e Erros meus, má fortuna, amor ardente*. Já na *História Trágico-Marítima*¹³, adaptada por António Sérgio, as diferentes narrativas dão, sobretudo, conta de viagens de comércio em que ocorrem naufrágios que culminam na perda de mercadorias e, não raras vezes, na morte dos tripulantes. Por fim, a temática da viagem pode também ser encontrada, ainda que de forma mais velada, na poesia trovadoresca, mais concretamente em cantigas de amigo, como *Ai flores, ai flores do verde pino* – em que se exprime a saudade de um amigo ausente – e em cantigas de amor, como *A Bonaval quer'eu, mia senhor, ir* ou *Quant'há, senhor, que m'eu de vós parti* – que expressam o sofrimento provocado pelo afastamento da *Senhor*. Parte das ausências de que estas cantigas dão eco eram, essencialmente, motivadas pelo contexto de guerra que o homem medieval vivenciava, deslocando-se muitas vezes para combater e defender as fronteiras (Reis, 2015). Para além destas viagens com fins militares, eram ainda recorrentes viagens de peregrinação a lugares de culto, como Santiago de Compostela.

A viagem, por ser uma temática abrangente e intemporal, está longe de se esgotar no *corpus* de textos literários preconizados pelos documentos curriculares para o 7.º e o 10.º ano. A literatura de viagens acaba por estar presente em muitos outros *géneros textuais* pois, como afirma José Luís Peixoto, há sempre alguma coisa de viagem e de caminho naquilo que é uma narrativa (Peixoto in *Literatura Aqui*, 2016, ep. 17). Assim, ao explorar esta temática, ao nível da leitura e da escrita, o professor poderá optar por abordagens que promovam a diversificação de conteúdos e materiais, procurando introduzir novos textos e novos autores, bem como explorar outros *géneros textuais*, de modo a fomentar, não só o diálogo intertextual, mas também permitir “articular com o conhecido (...) o novo, gerador de saberes, expectativas e interesses renovados” (Amor, 2003, p. 97). Este universo plural de géneros em que está presente o tema da viagem, como a epopeia, o soneto, a carta, o romance, a novela ou o relato de viagem, apresenta especificidades ao nível da estrutura e da linguagem, pelo que importa dedicar tempo à sua explicitação e adequar estratégias ao seu ensino-aprendizagem. No subcapítulo que

¹³ Note-se que os excertos de *As terríveis aventuras de Jorge de Albuquerque Coelho (1565)* – narrativa inserida na *História Trágico-Marítima* – previstos pelo *Programa e Metas Curriculares de Português* para o 10.º ano, deixam de constar nas *Aprendizagens Essenciais*, pelo que a sua abordagem passa a ser opcional.

se segue, apresentam-se instrumentos didáticos privilegiados durante a PES para o trabalho com os domínios da leitura e, sobretudo, da escrita, a partir de diversos *gêneros escolares* que permitem explorar o tema da viagem real e imaginária.

2.4. Instrumentos didáticos para o ensino-aprendizagem dos *gêneros de texto*

O ensino-aprendizagem da escrita de diferentes *gêneros de texto* pode ser realizado com recurso a vários dispositivos didáticos. Dada a complexidade inerente ao processo de escrita, é essencial que o professor dedique atenção e tempo suficientes à sua didatização, inclusive aos seus diferentes subprocessos, bem como ao ensino dos *gêneros textuais*, procurando adequar instrumentos e estratégias didáticas à luz das necessidades do contexto educacional em que atua (Pereira & Cardoso, 2013). Para tal, é necessário que o docente invista na própria formação, devendo familiarizar-se previamente com os *gêneros* a ensinar e com os dispositivos didáticos mobilizados para o efeito. A sua utilização reveste-se de especial importância para suportar o ensino da produção de *gêneros textuais*, uma vez que as orientações plasmadas nos documentos curriculares são, muitas vezes, insuficientes, não especificando as dimensões a trabalhar em cada *gênero* nem o grau de profundidade nos diferentes níveis de ensino.

Os instrumentos que aqui se apresentam nortearam o ensino da produção dos *gêneros* (escolares) comentário, roteiro, reportagem e relato de viagem (cf. anexo 1), durante a PES. Os dispositivos selecionados, alvo de adaptações consideradas necessárias ao contexto de intervenção, foram a *sequência didática* (SD), a *sequência de ensino* (SE) e, sobretudo, o *percurso didático*. Foi ainda mobilizado o *modelo didático de gênero* (MDG) (cf. anexos 2 a 7) – modelo de natureza conceptual, em que assentam os três dispositivos didáticos mencionados, que serviu de sustentáculo às práticas de escrita. Importa referir que estes dispositivos se inscrevem no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

O *modelo didático de gênero* é uma metodologia de cariz descritivo e operacional que permite identificar, de forma sistematizada, as dimensões ensináveis num determinado *gênero de texto* (De Pietro, Erard & Kanemam-Pougatch in Jorge, 2019). Revela-se útil ao professor, uma vez que permite definir previamente os aspetos a ensinar, tendo em conta as características e especificidades do *gênero* em causa, bem como o nível de escolaridade a que se destina. De acordo com Schneuwly & Dolz (1999), a precisão com que se definem as dimensões ensináveis de um *gênero* determinam o sucesso da sua

apropriação enquanto instrumento, da mesma forma que possibilita desenvolver diferentes capacidades de linguagem dos alunos. A sua construção, segundo Machado & Cristóvão (2006), deve ser realizada a partir da análise de vários textos do mesmo género, considerando-se aspetos como a situação de produção (emissor, destinatário, suporte, objetivo...), os conteúdos próprios do género, o plano global que sustenta a organização dos conteúdos, as características específicas das unidades de linguagem que marcam a posição do enunciador (tempos verbais, deíticos...) ou as sequências textuais predominantes. Na ótica de Schneuwly & Dolz (1999), a definição de um MDG deverá anteceder a elaboração de uma SD, servindo para orientar a mesma.

A *sequência didática* é definida pelos autores como “o conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito.” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 97). Foi concebida para ser aplicada em sala de aula e fomentar nos alunos as capacidades de expressão oral e escrita de acordo com variadas situações de comunicação, às quais se pretende que saibam corresponder através do domínio dos *géneros textuais*. Tem um carácter sequencial, contemplando quatro etapas: a apresentação da situação inicial (descrição pormenorizada da tarefa que os alunos devem executar, proporcionando um primeiro contacto com o género a abordar, através de textos orais ou escritos); a produção inicial (elaboração de um texto a partir da informação obtida anteriormente); a concretização de oficinas ou módulos (resolução de tarefas com o objetivo de superar as dificuldades detetadas na produção inicial, permitindo aprofundar o conhecimento das características do género) e a produção final (onde se prevê que o aluno aplique os conhecimentos adquiridos, podendo essa produção ser alvo de avaliação sumativa). Apesar de possibilitar a realização de uma diversidade de atividades e exercícios de leitura e escrita, a partir da observação e análise de textos do mesmo género ou de géneros diferentes, e de encarar progressivamente o processo de apropriação de um *género textual*, a SD apresenta alguma rigidez, dado o seu carácter sequencial, o que acaba por restringir a atuação do professor.

Na linha da SD, Pereira & Cardoso (2013) desenvolveram a *sequência de ensino* orientada para o ensino da escrita por *géneros textuais*. Também de natureza sequencial e valorizando o ensino da escrita de forma progressiva, a SE prevê quatro fases: a pré-intervenção (quando o professor identifica o que os alunos sabem sobre o género em causa e apresenta um ou vários *textos mentores* exemplares do género); a abertura (em que é feita a apresentação da situação de comunicação, uma produção inicial e, com base nas

dificuldades encontradas, se constroem instrumentos didáticos); o desenvolvimento (onde ocorrem, por exemplo, atividades de leitura e análise dos textos mentores e de produção escrita, respeitando as etapas da planificação, textualização e revisão) e o fechamento (centrado nas produções intermédias de partes do texto e numa produção final).

Os dispositivos didáticos anteriormente apresentados foram concebidos essencialmente para a produção escrita de *géneros textuais*, não obstante a incidência em atividades de leitura preconizadas sobretudo pela SE, no decurso de várias etapas. Neste sentido e procurando incluir o trabalho com outros domínios como a oralidade e a gramática, Jorge (2019) desenvolveu o *percurso didático*, que define 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, p. 61).

Apesar de também prever uma abordagem sequencial do ensino da escrita, trata-se de um dispositivo mais flexível relativamente à SD e à SE, podendo incluir vários módulos com diversas atividades – como a leitura, a compreensão e a análise de textos orais e escritos, realizadas individualmente e em grupo – consideradas necessárias à operacionalização do processo de ensino-aprendizagem do *género textual* em causa. Dada a sua natureza mais flexível, optou-se por privilegiar este dispositivo para o trabalho em torno do ensino-aprendizagem dos *géneros textuais*, no decurso da PES.

Por fim, considera-se que os dispositivos didáticos desenvolvidos para o ensino da escrita de *géneros de texto* não devem espartilhar a prática pedagógica, servindo como itinerários rígidos que o professor deve seguir criteriosamente, mas sim como instrumentos norteadores da sua atividade. Na Prática de Ensino Supervisionada, seguidamente apresentada, dá-se conta das estratégias didáticas delineadas a partir destes dispositivos, bem como da sua adaptação e desvios relativamente aos mesmos.

Parte II. Prática de Ensino Supervisionada de Português

Capítulo 3. Enquadramento institucional

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu durante o ano letivo de 2020/2021 no Colégio Mira Rio, em Lisboa. O colégio é um dos quatro estabelecimentos de ensino integrados na Cooperativa Fomento de Centros de Ensino, inspirados no modelo educativo dos colégios Fomento de Centros de Enseñanza de Espanha. Foi fundado a 9 de outubro de 1978 por um grupo de famílias e educadores, movido pelo intento de proporcionar uma educação de qualidade, integral e personalizada, de inspiração cristã.

Inicialmente localizado numa moradia na zona do Restelo, em Lisboa, cresceu quanto ao número de admissões, passando a ocupar dois edifícios, destinados a alunos desde o Pré-escolar até ao Ensino Secundário. No ano letivo de 2017/2018, as instalações mudaram para Telheiras e, recentemente, foram ampliadas, fundindo-se com o edifício do antigo convento franciscano, junto à Igreja de Nossa Senhora da Porta do Céu. Com a inauguração das novas instalações, o colégio adquiriu capacidade para receber novos alunos, do Berçário até ao Ensino Secundário, passando a dispor de cerca de 800 vagas.

As suas atuais instalações, para além de salas de aula equipadas com computadores, quadros interativos e estantes para o projeto *biblioteca de turma*, dispõem de um pavilhão gimnodesportivo, uma capela, um gabinete médico, uma sala de professoras com gabinetes de trabalho e uma ampla biblioteca escolar – sendo que, à data de realização da PES, se encontrava ainda em fase de organização. Nas suas atuais imediações, localizam-se a Escola Alemã de Lisboa, o Jardim Professor Francisco Caldeira Cabral e a Biblioteca Municipal Orlando Ribeiro – instituição cultural onde, por norma, são desenvolvidas atividades com alunas dos três ciclos do Ensino Básico.

A oferta educativa da instituição contempla o ensino misto na Creche e no Pré-escolar e o ensino diferenciado a partir do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segue o currículo nacional até ao 10.º ano e, desde 2018, dispõe do curso de Bacharelato Internacional – *The International Baccalaureate* (IB) – para os restantes níveis do Ensino Secundário. O plano de estudos do programa IB inclui Literatura Portuguesa nos dois anos – unidade curricular obrigatória que substitui a disciplina de Português do currículo nacional.

Para além do plano curricular próprio de cada nível de ensino, o projeto educativo contempla ainda o Plano de Orientação e Formação de Alunas (doravante POFA), que visa contribuir para a formação integral das alunas, através de atividades e estratégias que

desenvolvam as suas componentes física, intelectual, cívica, cultural, social, afetiva/emocional e moral/espiritual.

Em estreita articulação com as famílias, o seu estilo educativo assenta na educação personalizada, procurando respeitar e valorizar a singularidade e as aptidões de cada aluna, bem como estimular a autorreflexão, o espírito crítico, a capacidade criativa, o espírito de entreajuda e a comunicação com os outros. Neste sentido, a figura da professora preceptora contribui para a operacionalização da educação personalizada, estabelecendo a ponte entre a família e o colégio, através de um contacto regular, em que é feita assessoria educativa e familiar e se acompanha o processo educativo da aluna, de modo a promover o sucesso da sua formação académica e pessoal.

O corpo docente é estável e composto apenas por professoras, algumas delas antigas alunas do colégio. Na sua atuação, cada professora procura ser também uma educadora, uma vez que se considera que o ensino e a educação são indissociáveis. Assim, a sua missão inclui, para além do ensino dos conteúdos programáticos, a formação e a educação cívica de cada aluna, em harmonia com o Ideário da instituição.

3.1. Caracterização das turmas

A prática pedagógica foi desenvolvida com uma turma do Ensino Básico e duas turmas do Ensino Secundário, sob orientação pedagógica da professora Sofia Quintana¹⁴.

No 3.º Ciclo do Ensino Básico, a prática decorreu na turma B do 7.º ano, cuja docente da disciplina de Português era a professora Carla Sardinha. A turma era inicialmente constituída por 13 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos, tendo ingressado uma nova aluna a meio do 1.º período. Quatro das alunas estavam referenciadas com necessidades educativas especiais, pelo que usufruíam de medidas de suporte à aprendizagem, de acordo com os respetivos Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP) – aspeto que se procurou considerar aquando da lecionação. Inicialmente, a turma revelou-se fechada e um pouco retraída com a presença de um elemento que lhes era estranho na sala de aula, embora mantivesse uma atitude de muita cordialidade desde o início. Esta postura de maior apreensão, sobretudo nas primeiras aulas, foi também motivada por algumas alunas ainda não se conhecerem entre si e por não conhecerem a

¹⁴ Uma vez que a professora não lecionava a disciplina de Português ao 7.º ano no ano letivo 2020/2021, a observação e a lecionação no 3.º CEB decorreram numa turma atribuída à professora Carla Sardinha que, gentilmente, aceitou cooperar com esta PES. Importa referir que a professora Sofia tinha sido professora da turma no ano letivo anterior, o que permitiu a identificação prévia das suas principais características.

professora Carla. Progressivamente, a turma foi demonstrando abertura, o que se traduziu num maior envolvimento na dinâmica das aulas por parte de um conjunto de alunas que participava ativamente e ajudava as colegas com mais dificuldades, sendo que outras continuaram a revelar uma certa apatia e, por vezes, algum desinteresse pela disciplina. Neste sentido, foi necessário adotar uma atitude de maior dinamismo na sala de aula, através da adequação de estratégias e materiais didáticos, assim como da realização de atividades que procurassem estimular o seu interesse. No decurso do ano letivo, a turma apresentou resultados medianos do ponto de vista académico, evidenciando, por vezes, um ritmo de trabalho lento e, no caso de algumas alunas, uma necessidade de maior acompanhamento por parte da docente em sala de aula. De um modo geral, a maior parte das alunas envolveu-se e cooperou nas atividades dos diferentes *percursos didáticos* aplicados no âmbito da PES, não obstante as dificuldades evidenciadas e o atraso no cumprimento dos prazos estipulados para a finalização das tarefas.

No Ensino Secundário, a PES decorreu com as turmas A e B do 10.º ano, embora a maior parte das aulas observadas e lecionadas tenha ocorrido na turma A, o que se deveu apenas a uma questão de conciliação de horários. O 10.º A era uma turma da área de Ciências e Tecnologias composta inicialmente por 15 alunas com idades entre os 15 e os 16 anos, tendo ingressado uma aluna nova, proveniente de Angola, no final do primeiro período. De um modo geral, estas alunas apresentavam um rendimento académico bastante satisfatório, eram motivadas para a aprendizagem, participavam de forma ativa e, por norma, apoiavam-se mutuamente, demonstrando espírito de entreatajuda. Revelaram-se afáveis desde as primeiras aulas, cooperando com empenho e interesse na maioria das tarefas propostas. O bom desempenho da maior parte das alunas aliado ao interesse demonstrado nas aulas foram fatores que facilitaram o ambiente de ensino-aprendizagem e contribuíram para o sucesso dos *percursos didáticos* implementados.

Quanto à turma B era constituída por 12 alunas da área de Ciências Socioeconómicas e 5 alunas da área de Línguas e Humanidades, também com idades entre os 15 e os 16 anos. O 10.º B revelou-se uma turma menos interessada e participativa, com resultados académicos ligeiramente inferiores à turma A. Ainda assim, parte significativa das alunas envolveu-se com entusiasmo nas atividades propostas, sendo que algumas evidenciaram criatividade e motivação para a aprendizagem e superação de dificuldades. Importa ter em conta que o número de aulas dedicado à turma B foi inferior ao da A, o que acabou por impactar de modo diferente a prática pedagógica em ambas as turmas.

3.1.1. Inquérito sobre hábitos de leitura e de escrita

Após o primeiro mês de observação de aulas, foi aplicado um inquérito às turmas do 7.º (B) e do 10.º ano¹⁵ (A e B) (cf. anexos 8 e 9), com o objetivo de adequar práticas pedagógicas e de construir *percursos didáticos* úteis e interessantes, nos quais se pretendeu incidir, em particular, na escrita – domínio apontado como um dos mais desafiantes pela maioria das alunas, tendo sido igualmente sugerido pela professora orientadora, dada a transversalidade desta competência nas restantes disciplinas e as fragilidades evidenciadas nos anos anteriores. As perguntas incidem, essencialmente, sobre os hábitos de leitura e de escrita. Inclui ainda questões sobre o funcionamento e expectativas das alunas relativamente à disciplina de Português, os domínios em que apresentavam maior facilidade e os domínios assinalados como mais difíceis.

A análise dos resultados permite constatar que a maior parte das alunas do 7.º ano (77%) e do 10.º ano (64%) reconhece que a disciplina de Português é importante, ainda que não seja necessariamente a sua área de estudo preferida. No entanto, 18% das alunas de 10.º ano considera-a pouco importante, o que poderá estar relacionado com fatores como o seu nível de interesse pela disciplina ou até os resultados académicos obtidos na mesma. Uma percentagem significativa das alunas do 7.º ano (61%) e do 10.º ano (70%) refere que a aula de Português é um espaço onde apenas às vezes podem manifestar a sua criatividade. Estes resultados poder-se-ão justificar pela maior ou menor identificação com as atividades propostas pelas docentes, as quais poderão suscitar o interesse e estimular a criatividade de algumas alunas, podendo não ter o mesmo impacto sobre as restantes. Parte significativa das alunas de 7.º (69%) e de 10.º ano (73%) considera importantes as atividades realizadas fora da sala de aula, no âmbito da disciplina. De facto, a disciplina de Português proporciona, habitualmente, um conjunto variado de atividades ao longo do ano letivo, como visitas de estudo a museus ou a redações de jornais e idas ao teatro – o que é muito valorizado. Relativamente à questão sobre uma possível ida à biblioteca, é curioso observar que a esmagadora maioria das alunas de 7.º ano (92%) encara a atividade como “interessante”, sendo que no 10.º ano se dividem, sobretudo, entre “interessante” (42%) e “muito interessante” (40%), verificando-se ainda quem considere “nada interessante” (18%). Através destes dados poderá depreender-se que, com o avançar da idade, a biblioteca poderá ser vista como um lugar menos atrativo.

¹⁵ Por uma questão de ordem prática, juntaram-se as respostas das turmas A e B do 10.º ano, pelo que a coluna referente ao 10.º ano em cada gráfico diz respeito à junção das respostas de ambas as turmas.

Quanto à utilização de recursos multimédia, observa-se uma elevada percentagem de alunas em ambos os anos que considera “importante” e “muito importante” a sua presença nas aulas de Português. São inegáveis o peso das TIC nesta geração de alunas e a afinidade que revelam com as mesmas, do mesmo modo que o seu uso se torna quase um imperativo para as docentes, sobretudo em contexto de E@D.

Relativamente à questão colocada sobre os domínios que as alunas preferem trabalhar, as respostas dividem-se bastante nos dois anos, sendo que 31% selecionam a gramática no 10.º ano e no 7.º ano a mesma percentagem surge para a oralidade. A educação literária apresenta menor preferência, com valores na ordem dos 8% no 7.º ano e dos 9% no 10.º ano, enquanto o domínio da leitura parece ser mais cativante, uma vez que uma maior percentagem recai sobre este no 7.º e no 10.º ano. Já o domínio da escrita é preferido apenas por 15% no 7.º ano e 18% no 10.º ano. Quanto ao domínio em que são sentidas mais dificuldades, em ambos os anos a maior percentagem surge precisamente na escrita, com 46 % das alunas de 7.º ano e 49% das alunas de 10.º ano a selecionar esta opção. A educação literária apresenta os segundos valores percentuais mais elevados (16% no 7.º ano e 21% no 10.º ano) – estes valores poderão estar relacionados com o fraco interesse demonstrado por este domínio, na questão anterior.

No que se refere aos hábitos de leitura, é interessante observar que à pergunta “Gostas de ler?” é no 10.º ano que se registam mais respostas afirmativas (55%), comparativamente ao 7.º ano, em que as percentagens de respostas “sim” (38%), “não” (31%) e “por vezes” (31%) são muito semelhantes – dados que contrariam a habitual ideia de que, à medida que se avança na escolaridade, o gosto pela leitura decresce. É também no 10.º ano que uma maior percentagem de alunas (52%) revela ter hábitos de leitura, em contraste com o 7.º ano, em que 54% das inquiridas assume já ter tido hábitos de leitura. Quanto aos pais, os dados são animadores em ambos os anos, uma vez que a percentagem de respostas afirmativas é elevada no 7.º (62%) e no 10.º ano (76%). Em relação às leituras do ano anterior, os dados são idênticos nos dois níveis de ensino, pois a maior parte das alunas refere ter lido menos de cinco livros. É bastante elevada a percentagem de alunas no 7.º ano (77%) e no 10.º ano (91%) que, à data, afirmou estar a ler um livro. É também significativa a percentagem de alunas que revela ler por prazer – cenário considerado muito positivo. Já as alunas que, por norma, não leem justificam-no, principalmente, referindo que “não gostam” (31% no 7.º ano) ou que “preferem realizar outras tarefas” (31% no 7.º ano e 36% no 10.º ano). Em relação às leituras obrigatórias realizadas na

disciplina de Português, a grande maioria considera variável o seu interesse, dependendo sobretudo do tipo de livro proposto. Quanto ao género de livro mais lido, a maior parte das respostas do 7.º e do 10.º ano incide na “ficção”, já a leitura de jornais e de revistas é pouco expressiva nos dois anos. No que se refere ao suporte preferido para ler, são sobretudo as alunas do 10.º ano que preferem o papel, ao passo que no 7.º ano as preferências se dividem entre o papel e o digital.

Relativamente à escrita, embora seja pouco expressivo o número de alunas de ambos os anos que afirmem gostar de escrever, é no 7.º ano que se verifica maior percentagem de hábitos de escrita mais consistentes. No entanto, todas as inquiridas reconhecem que ter hábitos de escrita contribui para o sucesso escolar. Quanto aos géneros textuais escritos com mais frequência, a maioria das alunas, sobretudo do 10.º ano (70%), seleciona a opção “mensagens digitais” – dados que, conjuntamente com a importância atribuída aos recursos multimédia na aula de Português, refletem o impacto que as TIC acabam por assumir na vida destas alunas. No entanto, é curioso ainda constatar que o suporte (digital ou papel) parece ser indiferente no momento de escrever.

Em suma, se de um modo geral a maioria das alunas revela gostar de ler, apesar de não preferir o domínio da educação literária, no que respeita à escrita, as inquiridas manifestam pouco interesse por esta atividade, o que poderá justificar-se, em parte, pelas dificuldades que assumem ter relativamente a este domínio da disciplina de Português. Assim, a planificação e a construção dos *percursos didáticos*, que se apresentam adiante, procuraram ter em conta a análise de dados apresentada, de modo a contribuir para estimular a leitura do texto literário e não literário e melhorar a competência da escrita.

3.2. Observação das turmas

A observação das turmas reveste-se de grande importância durante a formação inicial de professores, ainda que o professor estagiário possua, de antemão, alguma experiência de ensino. É a partir da observação das aulas que se constrói um conhecimento prévio sobre o perfil dos alunos com quem se vai trabalhar, permitindo perceber o seu comportamento, contactar com as metodologias de ensino adotadas pelo professor orientador e ainda delinear estratégias pedagógicas para a fase posterior de lecionação. Em última instância, “a observação e a discussão de aulas constituem fatores decisivos (...) na melhoria da ação educativa” (Reis, 2011, p. 7), resultando simultaneamente em momentos de aprendizagem para o professor estagiário.

No que respeita à metodologia utilizada aquando da observação das aulas, optou-se pela escrita de um diário de observação, no qual se fez o registo dos domínios e conteúdos lecionados em cada aula, as principais opções didáticas tomadas pelas professoras, o registo do comportamento, da participação e de dificuldades evidenciadas pelas alunas em sala de aula e em E@D. Este diário de observação incluiu ainda algumas reflexões sobre as práticas pedagógicas das docentes e a sua interação com as turmas.

Foram observadas aulas na turma 7.º B durante o 1.º e o 2.º períodos letivos, mais precisamente entre as penúltimas semanas de setembro e de março, excetuando os dias em que foram aplicados testes de avaliação. Importa referir que parte significativa das aulas observadas durante o 2.º período ocorreu *online*, inicialmente a partir da plataforma digital *Teams* e, posteriormente, via *Zoom*, o que, inevitavelmente, influenciou não só o comportamento das alunas, como a própria dinâmica das aulas e as estratégias pedagógicas utilizadas. Conforme se referiu no subcapítulo dedicado à caracterização das turmas, esta era uma turma que, de um modo geral, revelou uma postura de pouco interesse e envolvimento, principalmente nas primeiras semanas de aulas, apresentando dificuldades ao nível da escrita, da leitura e da interpretação de textos (sobretudo literários), algumas lacunas de conhecimentos gramaticais e ainda falta de hábitos e métodos de estudo – aspeto comum à entrada do 3.º CEB. Face a este contexto educativo, a professora Carla evidenciou, desde as primeiras aulas, uma atitude de muito dinamismo quer em sala de aula, quer *online*, trazendo para as aulas materiais diversificados e atividades que tentassem captar a atenção das alunas, nomeadamente atividades lúdicas – como foi o caso dos *puzzles* alusivos às personagens dos contos tradicionais para abordar o conto e as categorias da narrativa. De modo a reforçar os conteúdos gramaticais, a professora aplicava com frequência fichas de trabalho, dedicando aulas específicas a oficinas de gramática – o que se revelou bastante proveitoso, uma vez que as alunas evidenciavam, progressivamente, um maior domínio destes conteúdos. Quanto à leitura e à interpretação de texto, para além dos livros de leitura obrigatória previstos pelos documentos curriculares vigentes, era solicitado às alunas que lessem outros livros, resolvessem guiões de leitura e os apresentassem oralmente. Era também frequente ser-lhes pedido que investigassem sobre os autores e os temas abordados nestes livros. Estas atividades implicavam que as alunas lessem com frequência, desenvolvendo também a sua autonomia e a capacidade de pesquisa. Uma outra estratégia que se revelou útil, sobretudo como ferramenta de apoio ao estudo, foi o portefólio da disciplina. A professora

promovia a criação de um portefólio em que as alunas organizavam todos os materiais entregues por domínio (educação literária, escrita, gramática...) e os testes. Com este instrumento criavam um modo próprio de organizar o material e de compreender cada domínio, familiarizando-se com a metalinguagem da disciplina.

A observação das aulas de 10.º ano decorreu entre as penúltimas semanas de setembro e de junho, em ambas as turmas. No entanto, como foi referido, a maior parte das aulas observadas e lecionadas ocorreu com a turma A. Na sua prática pedagógica com ambas as turmas, a professora Sofia privilegiou, em parte significativa das aulas observadas, uma abordagem que incluía os vários domínios na mesma aula, sendo muito comum a realização de atividades de oralidade, gramática e escrita a partir dos textos literários analisados – esta diversidade de tarefas, que pressupunha algum trabalho de planificação prévio, conferia maior dinamismo às aulas, implicando um ritmo de trabalho mais constante, e permitia explorar os diferentes domínios da disciplina. Um aspeto considerado muito positivo eram as frequentes relações de sentido estabelecidas entre os textos analisados e a realidade atual, o que despertava o interesse e a participação até das alunas mais passivas, resultando em reflexões interessantes, sobretudo na turma A. Com esta prática, procurava-se evidenciar a riqueza e o carácter intemporal dos textos literários, tentando desconstruir a ideia, muitas vezes pré-concebida, de que os textos de leitura obrigatória são desinteressantes e difíceis de interpretar. Uma outra prática da docente que enriquecia as suas aulas consistia na inclusão de recursos multimédia diversificados, como documentários, músicas, pinturas e *cartoons* alusivos aos textos e aos autores previstos pelos documentos curriculares – esta estratégia revelou-se útil sobretudo durante o período de E@D, em que acrescia a necessidade de captar e manter a atenção das alunas. Também neste período, foi particularmente interessante observar o comportamento e o desempenho das alunas, uma vez que o ambiente em que decorriam as aulas assumia contornos muito diferentes do habitual. De um modo geral, verificou-se uma quebra no seu habitual interesse, na participação e na produtividade, principalmente nas duas primeiras semanas de aulas *online* – no entanto, com o avançar do tempo, observou-se um esforço por parte das alunas para alterarem a sua postura.

A observação das turmas de 10.º ano, quer em sala de aula, quer *online*, permitiu constatar que, de um modo geral, o ambiente de organização, harmonia e respeito em que as aulas decorriam era bastante favorável ao processo de ensino e aprendizagem.

A professora Sofia procurou envolver-me, sempre que oportuno, nas atividades que desenvolvia, solicitando a minha intervenção em alguns momentos, nomeadamente aquando da análise textual, da discussão de ideias e ainda durante a correção dos exercícios de gramática e escrita. Este progressivo envolvimento na dinâmica da turma facilitou a minha integração, permitindo desenvolver uma relação empática com as alunas, o que contribuiu positivamente para a etapa da lecionação.

3.3. Participação em reuniões

No decurso da PES, participei em reuniões de Conselhos de Turma (doravante CT), sessões trimestrais com pais, reuniões de departamento curricular e sessões de orientação pedagógica, tendo a maior parte decorrido *online*, o que se deveu ao contexto de pandemia então vivenciado.

Uma vez que a professora orientadora não era diretora de turma de nenhuma das turmas de 7.º nem de 10.º ano, optou-se por acompanhar as reuniões do 7.º B. Neste âmbito, foi possível desenvolver algum trabalho de assessoria de Direção de Turma, através da realização de tarefas como a redação e a revisão das atas de reuniões. A participação nas reuniões de CT permitiu obter uma visão global do rendimento e do comportamento das alunas nas outras disciplinas, possibilitando ouvir as restantes professoras que, por vezes, manifestavam diferentes perspetivas sobre as mesmas alunas. No entanto, a opinião das docentes era unânime quanto às dificuldades evidenciadas por um conjunto de alunas e o seu impacto no ritmo de trabalho da turma. A presença nestas reuniões permitiu, também, compreender melhor as especificidades inerentes ao cargo de diretora de turma no contexto educativo em causa, nomeadamente a sua articulação com as preceptoras, a implementação do POFA, a gestão dos encargos de cada aluna, bem como a organização das sessões trimestrais. Estas sessões contaram com a participação de todas as professoras do CT e ocorreram uma vez em cada período letivo, servindo, essencialmente, para transmitir aos pais informações pertinentes sobre cada disciplina, o comportamento geral da turma e as atividades e projetos desenvolvidos pelas alunas.

As reuniões do Departamento de Línguas e Expressões ocorreram regularmente, ao longo do ano letivo. A professora Sofia Quintana, coordenadora de departamento, procurou envolver-me quer através da preparação e da participação nas reuniões, quer através da organização de algumas atividades – apresentadas no capítulo 5.

As sessões de orientação pedagógica ocorreram semanal ou quinzenalmente, no entanto o acompanhamento prestado pela professora Sofia foi uma constante no decurso da PES. Estas sessões foram de grande importância, pois contribuíram para delinear a planificação das aulas e nortear a elaboração dos *percursos didáticos* para o 7.º e para o 10.º ano, sobretudo no que dizia respeito à seleção e à adequação de conteúdos de educação literária e de gramática. Foram muito frequentes as práticas conjuntas de revisão e correção das produções escritas das alunas, quer presencialmente quer *online* – o que se revelou muito profícuo, uma vez que conduzia à reflexão sobre os textos, os tipos de erros e os critérios de correção por nós adotados. No âmbito destas sessões, foram adaptados e revistos alguns materiais em conjunto, como guiões de trabalhos de produção escrita e de produção oral e grelhas de avaliação. A professora Sofia acolheu sempre com abertura as minhas ideias, o que foi estimulante e encorajador para a construção e aplicação dos *percursos didáticos*. Também com a professora Carla Sardinha ocorreram algumas sessões de orientação antes e após as aulas lecionadas ao 7.º B, o que permitiu planificar com maior rigor as atividades a desenvolver e discutir a adequação dos materiais didáticos criados, o desempenho das alunas e a sua avaliação.

Capítulo 4. Lecionação

No âmbito da PES, lecionei um total de 85 aulas de cinquenta e cinco minutos e de quarenta e cinco minutos¹⁶ de 7.º e de 10.º ano, ao longo dos três períodos letivos. No que respeita ao 7.º ano, foram lecionadas 16 aulas durante o primeiro e o segundo períodos, embora tenham sido feitas, semanalmente, tutorias para acompanhamento das produções escritas desenvolvidas no âmbito do último *percurso didático*, no terceiro período. Quanto ao 10.º ano, foram lecionadas 42 aulas à turma A e 27 aulas à turma B¹⁷. De modo a facilitar a compreensão da distribuição das aulas lecionadas e das atividades realizadas, apresentam-se duas grelhas em anexo (cf. anexos 10 e 11).

A planificação e a lecionação, nas turmas de 7.º e de 10.º anos, teve especialmente em conta o ensino da escrita orientado por *géneros textuais*, pelo que se privilegiaram,

¹⁶ Devido à situação pandémica vivenciada, parte destas aulas decorreu em modalidade de E@D, pelo que passaram a ter a duração de 45 minutos.

¹⁷ Por uma questão de ordem prática, surgem em anexo apenas os planos de aula referentes ao 10.º A, uma vez que a maioria das aulas observadas e lecionadas decorreu nesta turma. Os planos de aula e os materiais didáticos construídos para ambas as turmas foram bastante semelhantes.

sobretudo, os domínios da leitura e da escrita na construção dos *percursos didáticos*, baseados em Jorge (2019). No entanto, como é possível constatar a partir dos planos de aula disponibilizados em anexo, foram também mobilizados outros domínios e conteúdos, cuja abordagem e o reforço se consideraram necessários, com base na observação e no decorrer das aulas, bem como na análise dos inquéritos.

Durante a lecionação, adotaram-se práticas pedagógicas e produziram-se materiais didáticos alternativos aos apresentados pelos manuais escolares escolhidos pelo colégio para os 7.º e 10.º anos, no intuito de disponibilizar *percursos didáticos* criativos e úteis, tendo em conta as necessidades das alunas. Procurou-se utilizar materiais diversificados, incluindo recursos multimédia, sempre que se considerou pertinente.

Importa esclarecer que se assumiu a leitura como ponto de partida para o ensino da escrita em articulação com os *géneros de texto*. Assim, os *percursos didáticos* tiveram como base um *corpus* de *textos empíricos*, literários e não literários, que serviram de matéria-prima e sustentáculo ao trabalho com os diferentes domínios da disciplina, sobretudo o domínio da escrita, através dos *géneros escolares* roteiro, reportagem e comentário de texto literário, no 7.º ano, e comentário, roteiro literário e relato de viagem, no 10.º ano (cf. anexo 1). A seleção dos textos foi norteada pelos seguintes critérios: as recomendações dos documentos orientadores¹⁸ e o tema da viagem, transversal a todos os textos escolhidos. Por se tratar de uma temática abrangente, explorada a partir de uma pluralidade de géneros literários e não literários, considerou-se a viagem real e imaginária um tema abrangente, que se revelou bastante cativante para as alunas.

Os *percursos didáticos* para a exploração dos diferentes *géneros textuais* foram elaborados a partir de *modelos didáticos de género* (cf. anexos 2 a 7), criados previamente com base na análise¹⁹ e no levantamento das principais características temáticas, contextuais, organizacionais e linguísticas dos *textos empíricos* (exemplares dos respetivos géneros). A elaboração dos MDG foi estruturante para a posterior didatização dos *géneros textuais*.

¹⁸ Os documentos orientadores, à data vigentes, são os seguintes: *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*; *Programa e Metas Curriculares de Português [do] Ensino Secundário e Aprendizagens Essenciais para 7.º ano e 10.º ano*.

¹⁹ Para a construção dos MDG, foram tidas em conta as perspetivas de Schneuwly & Dolz (1999), Machado & Cristóvão (2006) e Coutinho (2019b), sendo que a última refere que “qualquer texto de qualquer género é produzido – e poderá ser reconhecido e analisado – tendo em conta o conteúdo temático, fatores contextuais e fatores organizacionais” (Coutinho, 2019b, p. 40).

Cada *percurso didático*²⁰ contém atividades, realizadas em grupo, a pares e individualmente, e organizadas por módulos, nos quais se procurou incluir os cinco domínios, uma vez que se reconheceu que uma abordagem integral dos mesmos seria benéfica. As atividades de escrita foram realizadas de forma oficial, tendo em conta a *dimensão processual* da escrita, preconizada por Hayes & Flower (1980), e as propostas didáticas de Barbeiro & Pereira (2007) e Niza, Segura & Mota (2011), exploradas na primeira parte do relatório. Neste sentido, foi solicitado o cumprimento da planificação, textualização e revisão, tendo sido facultados instrumentos de monitorização para facilitar cada etapa. Não obstante a componente compositiva/ textual da escrita ter merecido maior destaque, a componente ortográfica foi também tida em conta durante a revisão textual, na qual as alunas tomaram consciência dos erros ortográficos mais frequentes nos seus textos. De modo a facilitar a correção das produções escritas, foi desenvolvido um código de correção (cf. anexo 12), a partir de Pereira (2012) e Martins (2019).

Importa ainda referir que embora o *percurso didático* tenha sido o dispositivo privilegiado para o trabalho com os *géneros escolares*, dada a sua maleabilidade e a possibilidade de integrar atividades de diferentes domínios, foram considerados aspetos da *sequência didática* de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) e da *sequência de ensino* de Pereira & Cardoso (2013) – instrumentos criados para o ensino da escrita por géneros.

4.1. Da leitura à escrita no 7.º ano – *percursos didáticos*

Seguidamente, apresentam-se os três *percursos didáticos* para a apropriação dos géneros roteiro, reportagem e comentário de texto literário. Baseados nos respetivos MDG (cf. anexos 2, 3 e 4), iniciam com a leitura e a análise de textos literários de autores portugueses, em que está presente o tema da viagem. Os dois primeiros percursos incluem também atividades em torno de textos não literários, designados como *textos mentores* (Pereira & Cardoso, 2013), exemplares dos géneros roteiro e reportagem. De modo a proporcionar diferentes experiências de leitura, diversificaram-se as estratégias com base nas propostas didáticas de Sim-Sim (2007), Silva *et alii* (2011) e Amor (2013), tendo em conta as especificidades dos *géneros textuais* e as dificuldades de compreensão leitora

²⁰ Os *percursos didáticos* em anexo contém planos de aula e os seguintes materiais de apoio à aprendizagem dos respetivos *géneros textuais*: diapositivos projetados nas aulas; *textos mentores* exemplares dos respetivos géneros; fichas de trabalho; guiões de trabalho para a escrita e a oralidade; grelhas de planificação, textualização e revisão e grelhas de observação/ avaliação para a escrita e para a oralidade. Seguido de cada percurso, apresentam-se exemplos de produções escritas iniciais e finais das alunas.

evidenciadas. Assim, foram privilegiadas estratégias de leitura como meio de extrair informação e como forma de fruição estética.

Os *percursos didáticos* contemplam oficinas de escrita desenvolvidas em grupo e individualmente, nas quais a escrita foi trabalhada como processo, resultando em produções iniciais e finais, que serão objeto de análise nos subcapítulos que se seguem.

4.1.1. Roteiro a partir de *O Cavaleiro da Dinamarca*

O roteiro surge como género de abordagem opcional para o 7.º e o 8.º ano, no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, tendo sido suprimido das *Aprendizagens Essenciais* para os mesmos níveis de escolaridade. No entanto, optou-se por trabalhar este *género textual*, uma vez que durante o 2.º CEB não tinha sido abordado, em detrimento do reforço de outros conteúdos programáticos. Também por permitir explorar com facilidade o tema da viagem, em articulação com *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner – uma das principais obras literárias habitualmente estudadas no 7.º ano, no colégio.

Embora não tenha sido possível lecionar aulas para o estudo da obra, construí um guião de leitura (cf. anexo 13.1) para a mesma, que foi utilizado pela professora Carla Sardinha, tendo sido inicialmente explicado às alunas que serviria de base para o trabalho com o roteiro. Este instrumento, criado a partir das propostas didáticas de Sim-Sim (2007), pretendia facilitar a compreensão da leitura do texto narrativo, através do registo de informações sobre as categorias da narrativa. O guião foi preenchido individualmente, implicando a leitura atenta do texto, o que se revelou muito pouco motivador. No entanto, durante a escrita dos roteiros, em grupo, as alunas compreenderam a importância de terem a informação reunida e sintetizada sobre o percurso da personagem principal.

Concluída a leitura e a análise da obra literária, iniciei a segunda etapa do *percurso didático* (cf. anexo 13.2), apresentando de forma clara e simples as etapas e as respetivas atividades de gramática, leitura, escrita e oralidade que se seguiram. Assim, na primeira aula lecionada, foi feita uma atividade de léxico, individualmente, a partir da audição da música *Memórias de Amor*, alusiva ao tema da viagem, tendo sido pedido que fossem formados o campo lexical de “viagem” e a família de palavras de “viajar” (cf. anexo 13.3). O exercício visava estimular a consciência lexical e contribuir para o alargamento de vocabulário sobre o principal tema comum aos três *percursos didáticos*. Apesar de não se tratar de um conteúdo gramatical específico para o 7.º ano, as alunas não se recordavam

da diferença entre *família de palavras* e *campo lexical*, pelo que o exercício foi útil para reforçar este conteúdo. A correção foi feita no quadro, através da participação de várias alunas, o que permitiu constatar dificuldades de ortografia, com confusões entre os vocábulos como “viagem” e “viajem”, pelo que foi necessário explicar as diferenças entre ambos, através de frases construídas como exemplos.

A etapa seguinte consistiu na explicitação do *género textual* roteiro em diálogo vertical com as alunas, o que possibilitou verificar que possuíam, de antemão, alguns conhecimentos sobre as características do mesmo. Foram projetados diapositivos (cf. anexo 13.4) com as marcas de género relativas ao conteúdo temático, contexto de produção, organização e marcas de linguagem, com base no MDG²¹ criado previamente (cf. anexo 2). Verifiquei, nesta etapa, que teria sido pertinente acompanhar a explicitação das características do género com recurso à projeção de um exemplar do mesmo, de modo a facilitar a sua compreensão. Ainda assim, as alunas demonstraram interesse pelo roteiro por ser um género multimodal, uma vez que combina texto com recursos audiovisuais.

Seguidamente, procedeu-se em grupo à leitura e à análise de três *textos mentores* exemplares do roteiro, através do preenchimento de uma grelha de análise comparativa (cf. anexo 13.5). A atividade, baseada na *sequência de ensino* de Pereira & Cardoso (2013), foi útil, contribuindo para a apropriação do género em causa, apesar das dificuldades demonstradas. Foi necessário acompanhar cada grupo durante o preenchimento da grelha e reforçar a explicação sobre o que se pretendia nos diferentes campos, auxiliando também na seleção da informação presente nos textos.

Após o contacto com os exemplares do género e a consolidação do conhecimento sobre as suas características, deu-se início à oficina de escrita, realizada em vários módulos, destinados ao cumprimento da planificação, textualização e revisão – tal como é proposto nos dispositivos *sequência didática* de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) e *sequência de ensino* de Pereira & Cardoso (2013). Foi entregue um guião para a construção de um roteiro em grupo (cf. anexo 13.6), cujo destinatário (fictício) seria a personagem principal da obra literária estudada. As alunas reagiram com entusiasmo à proposta de escrita, devido à possibilidade de trabalharem em grupo e de poderem utilizar os computadores para pesquisa sobre a cidade acerca da qual incidia o seu roteiro. A fase de planificação, que implicou mobilizar a informação registada no guião de leitura,

²¹ O MDG foi construído com base na proposta didática de Cardoso & Pires (2013) para a escrita do roteiro paisagístico, bem como na análise dos *textos mentores* utilizados durante este *percurso didático*.

revelou-se desafiante, uma vez que as alunas demonstraram não ter hábitos de planificar os seus textos. A primeira reação foi a de avançar para a fase de textualização, sem estruturação nem registo prévio da informação obtida durante a pesquisa e a resolução do guião de leitura. Constatei que teria sido útil fornecer um instrumento de apoio à planificação, como uma grelha com campos para o registo das ideias principais. Foi necessário acompanhar de perto a fase de textualização (cf. anexo 14), que decorreu sobretudo em sala de aula, na qual as alunas evidenciaram dificuldades em estruturar as ideias e na organização do plano de texto, nomeadamente na disposição da informação do texto introdutório, da informação turística e cultural, bem como da sua articulação com os recursos visuais – o que também poderá ser justificado pelas características do género roteiro, que apresenta um plano de texto mais flexível comparativamente a outros géneros, como a notícia. Para a fase de revisão textual, foi entregue uma grelha de revisão (cf. anexo 13.7), preenchida em grupo após a produção inicial. Concluída a revisão e a correção da produção inicial pelas alunas, sob minha orientação, apenas dois dos três grupos de trabalho redigiram e entregaram a segunda versão dos textos (produção final).

Apresentam-se em anexo as produções iniciais e finais do grupo A, que redigiu um roteiro sobre Belém (cf. anexo 14.1), e do grupo B, que elaborou um roteiro referente a Veneza (cf. anexo 14.2). O acompanhamento e a análise das produções iniciais dos dois grupos permitem verificar, para além das já mencionadas dificuldades de estruturação do plano de texto e de organização das ideias, a existência de erros ortográficos, sobretudo no texto do grupo A, em que se observam maioritariamente falhas de acentuação e o uso indevido de minúscula em nomes próprios. Na produção inicial do grupo A, verifica-se com frequência a repetição de palavras na mesma frase e, em algumas frases, falhas de pontuação, afetando a coesão textual. Embora a produção inicial do grupo B apresente também alguns erros ortográficos e falhas de pontuação, que resultam em frases demasiado extensas, revela de modo geral melhor qualidade, o que também se deve, em parte, a um maior investimento do grupo nas fases de pesquisa e planificação. Observam-se ainda frases que relevam falhas ao nível da construção sintática, afetando a sua compreensão, o que poderá dever-se à falta de atenção durante a revisão textual, que implica constantes releituras durante a textualização, conforme se referiu com base em Amor (2013), no subcapítulo intitulado *A escrita como processo*. A análise das produções iniciais e finais permite constatar uma evolução nos textos de ambos os grupos, ainda que seja fruto de uma revisão e melhoramento feitos em estreita colaboração com as alunas.

O percurso culminou com a apresentação oral²² em grupo da versão final dos roteiros sobre várias cidades percorridas pelo Cavaleiro da Dinamarca, durante a sua viagem, com recurso a diapositivos (cf. anexo 14.2) e à ferramenta *Prezi*. Foi distribuída uma grelha de autoavaliação para a oralidade (cf. anexo 13.8), construída por mim, que as alunas preencheram individualmente. De um modo geral, os grupos revelaram um desempenho pouco satisfatório, pois a maior parte dos elementos mostrou-se pouco à vontade e sustentou a sua apresentação na leitura do texto projetado – o que poderá dever-se, também, à falta de tempo para uma preparação mais sólida. Como forma de possibilitar a avaliação desta atividade, construí ainda uma proposta de grelha de avaliação de produção oral (cf. anexo 13.9), que foi preenchida por mim e pela professora Carla aquando da apresentação de cada grupo, tendo sido posteriormente feita a discussão e a comparação de resultados. Reconhece-se, no entanto, que teria sido mais útil ter criado uma grelha de avaliação para a produção escrita – atividade principal deste percurso.

Em suma, não obstante as dificuldades evidenciadas nas diferentes etapas deste *percurso didático*, é possível concluir, sobretudo a partir da observação das produções iniciais e finais, que as alunas apreenderam e mobilizaram as principais características do *género textual* roteiro, demonstrando, de modo geral, vontade de melhorar os seus textos.

4.1.2. Reportagem a partir de *A Odisseia de Homero Adaptada para Jovens*

O segundo *percurso didático* (cf. anexo 15.1) foi implementado para a apropriação da reportagem e partiu da leitura e da análise de *A Odisseia de Homero Adaptada para jovens* por Frederico Lourenço²³. O género está contemplado no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* para leitura no 7.º ano, embora não conste nas *Aprendizagens Essenciais*. A escolha deveu-se, sobretudo, à facilidade em estabelecer relação com a obra literária em estudo no segundo período, possibilitando explorar o tema da viagem. À semelhança dos restantes percursos, foi criado um MDG (cf. anexo 3), que norteou a construção das diferentes atividades. As aulas lecionadas decorreram em modalidade de E@D, através da plataforma digital *Teams*, sendo, por isso, necessário readequar estratégias e materiais que facilitassem o ensino-aprendizagem dos conteúdos.

²² Uma vez que o foco deste relatório e do trabalho realizado durante a PES não é a oralidade, as atividades relacionadas com este domínio são descritas e analisadas sucintamente, nos diferentes *percursos didáticos*.

²³ Tal como tinha sucedido anteriormente, a abordagem da obra literária foi feita pela professora Carla.

A primeira etapa do percurso consistiu num exercício de diagnóstico (cf. anexo 15.2) com o objetivo de aferir os conhecimentos sobre o género. Verificou-se que, apesar de não ter havido um contacto formal prévio com a reportagem²⁴, várias alunas conheciam marcas contextuais e linguísticas, o que se justifica por ser um *género textual* que circula habitualmente na imprensa, com o qual é comum haver interação no dia a dia, facilitando a sua aquisição de forma mais espontânea, comparativamente a outros géneros que implicam um ensino mais sistemático, como referem Schneuwly & Dolz (1999).

Após o diagnóstico, foram apresentadas sumariamente as várias etapas do percurso em torno da reportagem. As alunas expressaram entusiasmo pela possibilidade de construírem textos a partir de episódios de *A Odisseia*, pois tinham gostado particularmente de estudar esta obra. Seguidamente e com base nos conhecimentos prévios evidenciados, procedeu-se à explicação das principais marcas do género em estudo, através da projeção de diapositivos (cf. anexo 15.3). Uma vez que no percurso anterior, se verificou a necessidade de acompanhar a explicitação das marcas de género com recurso a um *texto mentor* exemplar, adotou-se esta prática, o que facilitou a interação com as alunas e a compreensão dos conteúdos, sobretudo em ambiente digital.

Na etapa seguinte, foi feita a análise comparativa de três *textos mentores* (cf. anexos 15.4 e 15.5), em grupo, com recurso a uma grelha de análise comparativa. Embora a atividade tenha decorrido *online*, o resultado foi muito satisfatório, pois as alunas corresponderam melhor comparativamente ao mesmo exercício aplicado no percurso anterior, demonstrando estarem mais familiarizadas com a reportagem e com a própria metalinguagem associada ao ensino dos *géneros textuais*. A correção foi feita através da projeção da grelha pela porta-voz de cada grupo, tendo sido depois compilados os registos referentes a cada *texto mentor* e disponibilizados à turma.

Posteriormente, avançámos para a oficina de escrita²⁵ a pares e em grupos de três, baseada na escrita enquanto processo, à luz das propostas de Barbeiro & Pereira (2007) e Niza, Segura & Mota (2011), expostas no subcapítulo intitulado *Didática da escrita*. Uma vez que as alunas evidenciaram dificuldades na planificação, no percurso anterior, foi necessário investir algum tempo na mesma, através da definição prévia de uma grelha

²⁴ Este *percurso didático* foi implementado após ter sido lecionado o género notícia, o que facilitou o seu ensino-aprendizagem. No entanto, as alunas confundiram, pontualmente, algumas características dos dois *géneros textuais*, pelo que foi necessário distingui-los.

²⁵ Apesar da oficina ter decorrido *online*, foi feito um acompanhamento regular a cada grupo, através de reuniões via *Teams*, o que se revelou muito importante, sobretudo nas fases de planificação e de revisão.

com campos específicos e da explicação da importância de planificar o texto em conjunto, a partir de instrumentos fornecidos. Foi disponibilizado um guião (cf. anexo 15.6), com as instruções para a escrita e apresentação oral da reportagem, acompanhado das grelhas de planificação e revisão de texto. Pretendia-se que cada grupo seleccionasse um episódio da obra estudada, fazendo-se passar por uma equipa de repórteres, que viajasse até à Grécia e contactasse com personagens como Ulisses, de modo a observar e relatar momentos marcantes da narrativa. Sugeriu-se como destinatário do texto a comunidade educativa do colégio e o local de publicação o *website* da instituição. A título de exemplo, analisam-se duas produções escritas iniciais e finais de dois grupos (C e D) que optaram pelos episódios *A chacina* (cf. anexo 16.1) e *O mundo dos mortos* (cf. anexo 16.2).

No que respeita à planificação, dos dois grupos apenas o grupo C entregou a grelha preenchida, o que revela que algumas alunas continuavam a descurar esta fase da escrita. Relativamente à textualização, a principal falha detetada em algumas produções iniciais e em particular na produção do grupo C (cf. anexo 16.1) foi a confusão entre a síntese e a reportagem. Apesar das alunas terem evidenciado um bom domínio das marcas de género, na etapa anterior, verificou-se a tendência de alguns grupos redigirem uma síntese do episódio selecionado, desviando-se do objetivo e do plano de texto próprios da reportagem, pelo que foi necessário advertir estes grupos, na revisão da produção inicial. Quanto à pontuação, observaram-se no texto do grupo D (cf. anexo 16.2) falhas de uso dos dois pontos e das aspas para assinalar o discurso direto, no corpo da reportagem. No texto do grupo C, o corpo da reportagem estava inicialmente concentrado num único bloco, pelo que foi necessário dividi-lo em quatro parágrafos, tendo em conta os diferentes momentos do texto. Verificaram-se também repetições de palavras como “pretendentes” e “e”, na mesma frase ou em frases contíguas, o que afetava a coesão lexical e a coesão interfrásica. Nos dois textos foram detetados erros ortográficos pontuais sobretudo de acentuação e, no caso do texto do grupo C, uso indevido de maiúscula. Quanto à utilização de recursos visuais, tratando-se de um género multimodal, ambos os grupos utilizaram imagens alusivas ao episódio escolhido, sendo que a produção final do grupo D me pareceu mais apelativa do ponto de vista gráfico.

Durante a revisão da produção inicial, foram feitas sugestões de reformulação com vista ao melhoramento de aspetos formais e de conteúdo, sobretudo os já mencionados aspetos de linguagem. Ambos os grupos se mostraram dispostos a melhorar os seus textos,

aplicando as sugestões referidas. No caso do grupo C, a produção final evidencia uma significativa melhoria, uma vez que o texto se aproxima mais do género reportagem.

A última etapa consistiu na apresentação oral das reportagens escritas. De modo a facilitar uma possível avaliação da mesma, foi construída uma grelha de avaliação oral (cf. anexo 15.7), com base na grelha construída para o percurso anterior. Esta etapa não decorreu como desejável, pois apenas dois dos cinco grupos conseguiram apresentar – o que se deveu a falhas de internet e faltas de presença por parte de algumas alunas. Neste sentido, decidimos não avaliar a componente da oralidade neste percurso didático.

A implementação deste percurso foi globalmente positiva, não obstante as dificuldades evidenciadas na oficina de escrita e os desafios próprios do E@D. A proposta de escrita permitiu aprofundar a leitura de *A Odisseia*, servindo como veículo para a redescoberta do texto e para “construir uma leitura mais viva e pessoal” (Niza *et alii*, 2011, p. 30) do mesmo. À semelhança do percurso anterior, verificou-se que teria sido mais pertinente construir uma grelha para a avaliação da escrita. Considerou-se ainda importante continuar a reforçar a técnica de planificação no percurso seguinte, pois vários pares e grupos continuaram a apresentar alguma resistência em relação à mesma.

4.1.3. Comentário a partir do poema *Do vale à montanha*

O último percurso didático (cf. anexo 17.1), também construído a partir de um MDG (cf. anexo 4), teve como objetivo a apropriação do género comentário de texto literário e foi aplicado parcialmente *online*, tendo a última etapa decorrido presencialmente. A abordagem deste género está prevista nos documentos curriculares, pretendendo-se que a sua escrita seja exercitada não só no 7.º ano, mas também no 8.º e no 9.º ano. Este é um género em que os alunos tendem a revelar dificuldades, parte delas associadas à incompreensão do texto-fonte alvo de comentário. A sua escrita pode tornar-se mais desafiante precisamente por ser um género de difícil delimitação relativamente a outros, como a crítica, o artigo de opinião ou a síntese (Palma, 2019).

O *percurso didático* iniciou com a explicação das várias etapas e dos respetivos objetivos. Seguidamente, foi feita a revisão de vários aspetos da poesia lírica com recurso à projeção de diapositivos (cf. anexo 17.2), pois o texto objeto de comentário seria um poema e as alunas não tinham ainda contactado com o texto poético, no 7.º ano. A revisão revelou-se útil, uma vez que mostraram conhecimentos pouco consistentes relativamente às noções de versificação e de sujeito poético.

Posteriormente, procedeu-se à leitura e à análise de um poema de Fernando Pessoa, utilizado na etapa seguinte para a explicitação do género em estudo. Foi feita a leitura da nota biográfica do autor por duas alunas e uma primeira leitura, em silêncio, do poema *Viajar! Perder países!*, seguida da leitura, em voz alta, por quatro alunas. Depois, foi solicitada a escrita de palavras-chave sobre o poema, no caderno – tarefa a partir da qual se iniciou a análise do texto em diálogo vertical. Foram considerados os aspetos de conteúdo, forma e os recursos expressivos, tendo sido também explorado o tema da viagem (cf. anexo 17.2). Algumas alunas mostraram-se dispersas e pouco participativas, chegando a assumir não terem especial interesse pelo texto poético. De modo a estimular o seu entusiasmo, sugeri a criação de um vídeo-poema para a leitura expressiva do texto, ideia que foi muito bem acolhida. Disponibilizou-se um guião para a atividade (cf. anexo 17.3) e atribuiu-se um verso a cada aluna. Foi ainda pedido que enviassem uma imagem alusiva ao seu verso. A atividade realizou-se na última aula lecionada (cf. anexo 17.4).

A etapa seguinte consistiu na explicitação, em diálogo vertical, do género em estudo²⁶, do seu contexto de produção, plano de texto e marcas linguísticas, a partir de um *texto mentor* construído por mim – o que facilitou o seu acompanhamento. Uma vez que dispunha apenas de quatro aulas para a aplicação do percurso, não foi possível realizar a análise comparativa de vários *textos mentores*. Neste sentido, avançámos para a oficina de escrita que iniciou com a explicação e exemplificação das várias fases envolvidas na escrita de um comentário de texto, com base numa ficha informativa criada para o efeito (cf. anexo 17.5). Esta etapa foi importante, porque o género comentário não tinha sido ainda abordado em aula. Também a exemplificação de uma planificação se revelou pertinente, pois nos percursos anteriores o seu cumprimento foi bastante irregular.

Compreendidas as principais marcas de género, procedemos à audição e à leitura expressiva do poema *Do vale à montanha*, de Fernando Pessoa, à luz das estratégias de Sim-Sim (2007) para o ensino da compreensão de poesia. O poema serviu de texto-fonte para a escrita do comentário. A reação das alunas relativamente à audição da música *Cavaleiro Monge* de Tom Jobim foi muito positiva, contribuindo para estabelecer empatia com o texto, explorar o ritmo, a sonoridade e facilitar a memorização de alguns versos.

Seguidamente, foi disponibilizado o guião para a escrita (cf. anexo 17.6), tendo-se procedido à sua explicação detalhadamente. Construíram-se duas versões, uma delas

²⁶ Os diapositivos para a explicitação do género comentário de texto foram construídos com base em Jorge & Ribeiros (2013), Palma (2019) e Gonçalves & Carrilho (2020), bem como no MDG criado previamente.

com adaptações, pois a escrita do comentário foi individual e a turma tinha várias alunas que beneficiavam de medidas do RTP, pelo se reduziram o número de tópicos de análise e o limite de palavras. Foi também necessário prestar um maior acompanhamento a estas alunas durante todo o processo de escrita. Como dispúnhamos de um número limitado de aulas, as três fases de escrita foram realizadas como trabalho de casa. No entanto, ocorreram tutorias individuais, semanalmente, em que se monitorizaram as fases de planificação, textualização e revisão. De modo a facilitar esse acompanhamento, foi criada uma grelha de controlo de produções escritas (cf. anexo 17.7), as quais serão analisadas adiante. Construiu-se ainda uma grelha de avaliação, tendo em conta a dimensão processual da escrita e as características do género em estudo (cf. anexo 17.8).

Na última aula lecionada, realizou-se a leitura expressiva do poema *Viajar! Perder países!* (cf. anexo 17.4), durante a qual se procedeu à gravação de um vídeo-poema para divulgação na sessão trimestral de 7.º ano. Foi desafiante fazê-lo, devido às falhas de internet e à falta de concentração de algumas alunas. Ainda assim, o produto final foi bastante satisfatório e a turma estabeleceu uma relação muito positiva com o texto.

A última etapa consistiu na implementação da oficina de escrita. A observação da grelha de controlo de produções escritas (cf. anexo 17.7) mostra que, não obstante o tempo dedicado à planificação nos três percursos, um número considerável de alunas não a cumpre. No entanto, algumas delas revelaram um bom domínio da técnica, o que influenciou positivamente a textualização. Foi interessante constatar o progresso de várias alunas, que reviram os seus textos diversas vezes até obterem uma versão final, revelando resiliência e vontade de melhorar a escrita. A título de exemplo, analisam-se as produções iniciais e finais de um aluna (E) que tinha a versão 1 do guião (cf. anexo 18.1) e de outra (F) que tinha a versão 2 (cf. anexo 18.2).

A aluna E revelou-se muito empenhada nas três fases da oficina de escrita, entregando atempadamente a planificação e as diferentes versões do texto. Cumpriu com sucesso a planificação e apresentou duas versões da mesma. No caso da aluna F, foi necessário insistir para que entregasse a planificação e a primeira versão do texto, o que se deveu sobretudo às dificuldades sentidas na compreensão da tarefa. A planificação entregue revela lacunas e inconsistências no seu preenchimento, deixando antever alguns problemas de coerência e de construção frásica, na fase seguinte. Quanto à textualização, a produção inicial da aluna E revela uma boa compreensão do género estudado, apesar das repetições de vocábulos e falhas de pontuação, como a ausência dos dois pontos antes

das citações, a ausência das aspas, no título dos textos e nas citações, e o não afastamento do texto relativamente à margem da folha para assinalar os parágrafos. A aluna E aplica a estrutura própria do género comentário, divide o texto em introdução, desenvolvimento e conclusão, recorrendo a organizadores textuais para demarcar as diferentes partes. Analisa o poema, tendo em conta os tópicos dados, e apresenta o seu ponto de vista, através do uso de expressões apreciativas. A produção final mostra uma evolução e a aplicação das sugestões de melhoria ao nível da linguagem e do conteúdo. No que se refere à produção inicial da aluna F, observam-se anomalias referentes à coerência de algumas ideias, à estruturação do texto e à construção frásica, o que afeta a coesão textual. Verificam-se falhas de pontuação, especialmente no que respeita ao uso de vírgulas e de aspas (para assinalar as citações dos versos), bem como o não afastamento do texto em relação à margem da folha, para marcar os parágrafos. Observa-se ainda o incumprimento de alguns tópicos dados para análise, como os recursos expressivos e a análise formal. A aluna também não utilizou expressões apreciativas para expressar o seu ponto de vista crítico sobre o poema. Uma vez que a revisão da produção inicial foi feita presencialmente, foi possível explicar os aspetos a melhorar. Face às dificuldades verbalizadas pela aluna em aplicar as sugestões de melhoria, procedeu-se à revisão textual em colaboração com a mesma, o que resultou na reescrita do texto inicial.

Em suma, a implementação deste percurso trouxe desafios, sobretudo na etapa da oficina de escrita, que implicou um trabalho contínuo e personalizado com cada aluna, de modo a colmatar as falhas identificadas. Nem sempre foi fácil suscitar o seu interesse relativamente aos conteúdos do percurso, como o texto poético, pelo que foi necessário adotar diferentes estratégias de leitura, recorrendo a materiais apelativos. Considera-se que teria sido útil dedicar uma aula à escrita colaborativa de um comentário, de modo a consolidar os conhecimentos sobre o género. Seria ainda benéfico realizar uma oficina de gramática, para trabalhar as principais falhas de ortografia e de pontuação detetadas.

4.2. Da leitura à escrita no 10.º ano – *percursos didáticos*

No 10.º ano, foram implementados três *percursos didáticos* principais para a apropriação dos géneros comentário, roteiro literário e relato de viagem, a par de outras atividades letivas, apresentadas sucintamente no último subcapítulo. À semelhança do 7.º ano, os percursos, inspirados em Jorge (2019), iniciaram com atividades de leitura e de análise de *textos mentores*, literários e não literários, e culminaram em oficinas de escrita,

baseadas na conceção de uma *dimensão processual*, proposta por Hayes & Flower (1980). Estas oficinas foram realizadas em grupo, a pares e individualmente, à luz das propostas didáticas para a escrita de Barbeiro & Pereira (2007) e Niza, Segura & Mota (2012).

4.2.1. Comentário a partir de um episódio do programa *Literatura Aqui*

O primeiro *percurso didático* incidiu sobre o género comentário e partiu da construção prévia de um MDG (cf. anexo 5), tal como é proposto por Schneuwly & Dolz (1999) e Jorge (2019). À semelhança do percurso aplicado no 7.º ano, a sua construção teve como base Jorge & Ribeiros (2013), Palma (2019) e Gonçalves & Carrilho (2020).

O comentário é um género cuja abordagem é prevista pelos documentos curriculares para o 3.º CEB, não sendo contemplado no Ensino Secundário. No entanto, é comum surgirem nos manuais e no exame nacional da disciplina questões em que é pedido que se comente um determinado aspeto de um texto, pelo que acaba por ser um género cuja escrita é requerida. Optou-se por construir um *percurso didático* para a sua apropriação, pois tinha sido abordado superficialmente no ciclo anterior. Também por ser amplamente trabalhado na disciplina de Literatura Portuguesa, durante o IB, prevendo-se que se escrevam comentários sobre textos literários ou outras manifestações artísticas.

O percurso iniciou com a explicação das suas diferentes etapas e dos respetivos objetivos, com recurso à projeção de diapositivos (cf. anexo 19.2). Em seguida, procedeu-se à explicitação, em diálogo vertical, das marcas de género, nomeadamente do contexto de produção, dos aspetos organizacionais e das marcas linguísticas, acompanhados de exemplos. No seguimento desta etapa, considerou-se oportuno rever os marcadores discursivos para facilitar a oficina de escrita, pois o seu uso seria mobilizado na estruturação do texto. Como forma de sustentar a explicitação das marcas de género, utilizou-se uma ficha de sistematização de conteúdos (cf. anexo 19.3), acompanhada de um *texto mentor* exemplar de um comentário de texto literário – o que facilitou a sua compreensão, permitindo que as alunas focassem a atenção no que estava a ser explicado.

A etapa seguinte consistiu na análise, em grupo, de três *textos mentores* exemplares do género comentário (cf. anexo 19.4). Uma vez que é um género fruto de diversas atividades sociais, podendo ser produzido e circular em vários contextos (Palma, 2019), optou-se por selecionar três tipos de comentários para análise (cf. anexo 19.5): um comentário escrito sobre um tema da atualidade, publicado num jornal *online*; a transcrição de um comentário oral de pendor político e um comentário de texto literário.

Inicialmente, as alunas revelaram alguma dificuldade no preenchimento da grelha, nos campos referentes aos deícticos e à estrutura do texto pelo que foi necessário auxiliar na identificação da informação, sobretudo com os grupos que tinham os textos A e B. A correção foi feita oralmente, tendo sido apresentada a informação dos textos pela portavoz de cada grupo. As alunas de ambas as turmas revelaram um bom desempenho, apresentando motivação e um ritmo de trabalho constante.

Seguidamente, avançámos para a oficina de escrita²⁷, realizada a pares, que iniciou com a visualização de um episódio do programa *Literatura Aqui*, alusivo ao tema da viagem na literatura. Foi entregue um guião para a escrita do comentário (cf. anexo 19.6), com as respetivas grelhas de planificação e revisão. A professora Sofia ajudou-me a formar os pares de forma equilibrada, juntando alunas com diferentes desempenhos ao nível da expressão escrita. Foi explicada a importância de tirar notas durante a visualização do programa, bem como de realizar a planificação com base na grelha fornecida. No entanto, como se pode constatar através da grelha de observações das produções escritas (cf. anexo 19.7), várias alunas não apresentaram planificação. No caso do 10.º A, as três fases de escrita foram realizadas em aula, pelo que foi possível acompanhar as alunas, esclarecendo dúvidas, nomeadamente na planificação e na estruturação do texto. Alguns pares visualizaram o episódio uma segunda vez a partir dos seus *tablets*, de modo facilitar a planificação. Analisam-se, a título de exemplo, duas produções iniciais e finais (cf. anexos 20.1 e 20.2) de alunas das duas turmas.

O grupo A planificou o texto com base na grelha fornecida, preenchendo todos os campos, e mobilizou essa informação durante a fase de textualização. Já o grupo B não entregou a grelha de planificação. Quanto à textualização, a produção inicial do grupo A revela mais fragilidades comparativamente à do grupo B, que respeita as marcas do género proposto, aborda o tema sem desvios e produz um discurso coerente, num registo de língua adequado, mobilizando informação pertinente, embora pudesse ter utilizado mais expressões apreciativas para marcar o seu ponto de vista crítico sobre o episódio – o que não aconteceu devido ao limite de palavras estipulado. Já o grupo A, apesar de escrever um texto de acordo com o género solicitado e abordar o tema alvo de comentário, mobiliza pouca informação pertinente, focando-se demasiado na importância da leitura. O repertório lexical e o registo de língua utilizados nem sempre são os mais adequados,

²⁷ Uma vez que dispunha apenas de duas aulas para a implementação do percurso na turma 10.º B, a oficina de escrita foi conduzida pela professora Sofia Quintana. No entanto, acompanhei a fase de revisão textual, que decorreu através de tutorias *online*.

verificando-se más escolhas lexicais e a repetição de expressões ao longo do texto. Em relação à organização e coesão textuais, também o grupo B revela um maior domínio dos mecanismos de coesão frásica e interfrásica em relação ao grupo A, apesar de ambos nem sempre assinalarem devidamente os parágrafos. Embora o grupo B use pontualmente marcadores discursivos para estruturar as diferentes partes do texto, a construção frásica apresenta algumas falhas. Observam-se alguns erros ortográficos, sobretudo no texto do grupo A, parte deles erros de acentuação (grupo A) e uso indevido de maiúscula (grupo B). Verificam-se também falhas ao nível da pontuação, sobretudo no texto A, em que ocorrem frases sem ponto final e inconsistência na aplicação das regras de citação.

Relativamente à revisão, no caso do grupo B ocorreu presencialmente, tendo sido um processo célere, uma vez que a produção inicial não apresentava muitos aspetos de melhoria. O grupo reviu e entregou a segunda versão, tendo em conta as sugestões, mas não preencheu a grelha de revisão. Quanto ao grupo A, a revisão da produção inicial decorreu em colaboração com as alunas, através de uma tutoria *online*. Foram apresentadas e explicadas as principais falhas, tendo-se procedido à reescrita em conjunto com as alunas, que aceitaram e aplicaram as sugestões de melhoria. Após a revisão dos textos produzidos por todos grupos, entreguei e expliquei um modelo de comentário ao episódio visualizado (cf. anexo 19.8), de modo a facilitar a apropriação do género.

Concluindo, a aplicação deste *percurso didático* revelou-se muito enriquecedora tanto para mim como para as alunas, que evidenciaram uma postura de interesse e motivação em relação às tarefas propostas. A oficina de escrita permitiu, não só trabalhar o género comentário, de modo a preparar as alunas para a disciplina de Literatura Portuguesa, como também obter uma visão geral dos principais aspetos a melhorar no seu processo de escrita, servindo assim como diagnóstico. A planificação foi considerada desnecessária pela maioria das alunas, que inicialmente não reconhecia a importância de planificar de modo mais consistente os seus textos, pelo que foi necessário dedicar algum tempo a esta etapa, tal como propõem Barbeiro & Pereira (2007). Durante a fase de revisão verificou-se que o limite de palavras estipulado no guião de trabalho não foi o mais adequado, pois todos os pares ultrapassaram o número máximo de palavras. De um modo geral, as alunas evidenciaram ter apreendido as principais marcas do género comentário, aplicando os conhecimentos nas suas produções escritas. Foi ainda interessante observar o desempenho das alunas enquanto trabalhavam a pares, tendo demonstrado uma atitude de cooperação e de ajuda mútua.

4.2.2. Roteiros literários camoniano e pessoano

A construção e a aplicação do *percurso didático* para a apropriação do género roteiro literário revelou-se, desde o início, um desafio aliciante. Uma vez que não é considerado um *género escolar*, não constando nos documentos curriculares para o Ensino Secundário, a literatura e as propostas didáticas em torno do roteiro literário são escassas, o que implicou algum trabalho de pesquisa e de observação de textos exemplares do género. O trabalho de pesquisa²⁸ e observação e o *percurso didático* construído previamente para o roteiro no 7.º ano serviram de sustentáculo para a construção do MDG (cf. anexo 6), a partir do qual se desenvolveu este percurso.

Optou-se por trabalhar este género no 10.º ano por ter sido abordado de forma superficial nos ciclos anteriores, à semelhança do comentário. Também por ser um género que permite estabelecer relação com o tema da viagem, sendo o seu principal objetivo o de possibilitar ao destinatário o itinerário para uma viagem física ou imaginária. A participação no projeto *Mira Ciência* motivou ainda esta escolha, servindo de espaço de comunicação, onde a escrita foi instrumento de exploração não só de autores portugueses, mas também da realidade circundante, permitindo a interação com o contexto cultural, histórico e social onde as alunas habitam e estudam (Pires & Carvalho, 2013).

O percurso (cf. anexo 21.1) iniciou, presencialmente, com a explicitação de cada etapa e dos seus objetivos. As alunas das turmas A e B ficaram bastante motivadas com a possibilidade de incluir uma saída de campo para pesquisa de informação e a apresentação oral dos seus textos à comunidade educativa. A etapa seguinte consistiu na explicitação das marcas do género roteiro literário através da projeção de diapositivos (cf. anexo 21.2). No seguimento desta etapa, foi feita a análise de *textos mentores* exemplares do género em estudo em suporte audiovisual, com a colaboração das alunas, tendo sido explorados o contexto de produção, a organização e as marcas linguísticas. Como forma de consolidação de conhecimentos, visualizámos ainda um episódio do programa *Nada Será como Dante sobre a Rota Literária de Cascais*. As alunas participaram ativamente, colocando questões sobre os autores e os locais presentes nos roteiros analisados.

Seguidamente, avançámos para a oficina de escrita em grupo. Uma vez que já conhecia melhor a turma, formei os grupos, respeitando algumas preferências das alunas.

²⁸ A bibliografia teórica que sustentou esta etapa, para além da proposta didática de Pires & Carvalho (2013) para a escrita do roteiro paisagístico, incidiu na área do turismo literário, nomeadamente nos trabalhos de Monteiro (2016) e de Ribeiro (2020).

Foi entregue um guião para a escrita de roteiros literários referentes a Luís de Camões e a Fernando Pessoa (cf. anexo 21.3) com os objetivos, o destinatário do trabalho e listas de referências bibliográficas. Selecionaram-se Camões e Pessoa por se tratarem de autores canónicos da literatura portuguesa, estudados durante o Ensino Secundário. Depois, entreguei o segundo guião (cf. anexo 21.4) com a explicitação das etapas de escrita, acompanhadas das grelhas de monitorização de pesquisa, planificação e revisão. As alunas iniciaram a oficina com a pesquisa e o registo de informação. Nesta fase, a minha intervenção foi bastante importante, pois ajudei os grupos a selecionar as fontes de informação, evitando que utilizassem conteúdos sem rigor científico. Previa-se que esta fase incluísse uma saída de campo para se pudessem visitar os locais a incluir nos roteiros, recolher informação e captar imagens, no entanto, o confinamento resultante da situação pandémica impediu a sua concretização, levando a que alguns grupos o fizessem de forma autónoma e outros utilizassem diversas ferramentas digitais, como o *Google Earth*.

Os grupos preencheram a primeira grelha do segundo guião, de modo a garantir que a fase de pesquisa tinha decorrido com sucesso e, seguidamente, avançaram para a planificação. Pude observar que alguns grupos não preencheram a grelha de planificação, avançando de imediato para a fase de textualização, com base nas pesquisas feitas. No entanto, verifiquei também que, durante a textualização, as alunas consultavam esta grelha como forma de organizar o trabalho, pelo que a mesma se revelou útil. Foi muito frequente solicitarem a minha ajuda, questionando-me sobretudo acerca da estruturação do texto e da sua combinação com os recursos audiovisuais – o que era expectável, pois o roteiro literário é um género multimodal cujo plano de texto é flexível, por natureza, podendo gerar dúvidas aquando da sua escrita. A disponibilização de guiões de trabalho, por si só, não é suficiente para garantir o sucesso da escrita, é essencial “que o professor observe, acompanhe e apoie a produção dos alunos, privilegiando as dinâmicas de trabalho em que estes possam interagir entre si, com o professor, com outros textos, com os contextos.” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 62). Também na fase de revisão textual a minha intervenção, juntamente com a professora Sofia, se revelou importante. Embora as alunas tivessem feito a revisão da produção inicial em conjunto, com base na grelha de revisão, foi necessário intervir, sugerir alterações de conteúdo e forma e proceder à correção linguística. Seguidamente, analisam-se, a título de exemplo, um roteiro literário camoniano, produzido pelas alunas do 10.º B (cf. anexo 22.1), e um roteiro literário pessoano, construído pelas alunas do 10.º A (cf. anexo 23.1) – selecionados para

apresentação no *Mira Ciência*. Os roteiros são compostos por um guião e pelos diapositivos utilizados na etapa de apresentação oral.

Quanto ao respeito pelas marcas de género, ambos os grupos cumprem com sucesso este critério, embora as alunas que construíram o roteiro pessoano o façam mais adequadamente, utilizando de forma equilibrada informação cultural e turística, articulada com elementos biográficos e textos do escritor selecionado, enquanto o roteiro camoniano apresenta excesso de elementos biográficos e pouca informação cultural e turística. Como é possível observar a partir dos diapositivos preparados para a apresentação oral (cf. anexos 22.2 e 23.2), ambos os roteiros utilizam recursos audiovisuais, sendo que o roteiro pessoano contém maior diversidade de recursos (mapas, músicas, vídeos e fotografias). As alunas construíram ainda um folheto, que evidencia a diversidade de recursos visuais usados (cf. anexo 23.3). Os dois roteiros apresentam informação pertinente, revelando um trabalho de pesquisa aprofundado e rigoroso ainda que com falhas pontuais e, de um modo geral, um uso da linguagem cuidado e adequado ao destinatário. No que respeita à organização e coesão textual, nos dois roteiros foi necessário acompanhar a fase de organização das várias partes do texto, uma vez que as alunas apresentavam dificuldades na organização dos diferentes tipos de informação (cultural, turística e biográfica), sendo a tendência inicial a de escreverem biografias. Nas duas produções iniciais observa-se, em alguns momentos, uma articulação inconsistente das diferentes partes do texto – aspeto que foi bastante melhorado após a revisão, em colaboração com as alunas. Verificam-se, em algumas frases dos dois textos, falhas na ordem das palavras, na concordância e na utilização da pontuação, nomeadamente das vírgulas, bem como a ausência de marcadores discursivos, em alguns momentos, o que afeta a coesão frásica e interfrásica. Quanto à ortografia, ainda que os textos tenham sido redigidos numa folha de texto digital, ambos apresentam erros como o uso indevido de maiúsculas e minúsculas e erros de acentuação. Verificou-se ainda no roteiro camoniano inconsistências ao nível da utilização das regras de citação.

Após a revisão textual, realizada colaborativamente, as alunas construíram a partir da produção final os diapositivos para a apresentação oral²⁹, que se realizou *online*. De modo a facilitar a avaliação desta etapa, construí uma grelha de avaliação (cf. anexo 21.5). Constatei, durante a discussão das apresentações orais com a professora Sofia, que teria

²⁹ É interessante observar que, embora as alunas que produziram o roteiro camoniano não tenham entregado a grelha de planificação, apresentaram, durante esta etapa, uma memória descritiva das várias fases do trabalho (cf. anexo 22.3).

sido útil criar também uma grelha para a avaliação da componente escrita. No final do percurso, foi pedido às alunas que escrevessem uma breve reflexão sobre a escrita e a apresentação dos roteiros literários (cf. anexos 22.4 e 23.4).

Concluindo, a aplicação do percurso decorreu com sucesso, muito embora os desafios levantados, sobretudo, pelo confinamento, que implicou que parte do acompanhamento prestado durante as fases de textualização e revisão decorresse *online*. Foi muito positivo observar a construção dos roteiros em grupo, tanto em aula como à distância. Criou-se um bom ambiente de partilha e cooperação entre nós professoras e as alunas, que evidenciaram criatividade e resiliência, face às dificuldades inerentes não só ao confinamento, mas ao próprio processo de escrita do género em causa.

4.2.3. Relato de viagem

O último *percurso didático* foi aplicado para a apropriação do relato de viagem, no final do 3.º período, o que se deveu ao facto de ser um género cuja abordagem é habitualmente feita durante a lecionação da unidade referente a *Os Lusíadas*, tendo em conta a planificação anual do colégio. A sua escolha foi norteadas pelas diretrizes dos documentos curriculares, que preveem que se trabalhe o género no domínio da leitura. Também por permitir explorar o tema da viagem de múltiplas formas.

À semelhança dos percursos anteriores, a sua construção partiu da elaboração prévia de um MDG (cf. anexo 7), com base na análise de um *corpus* de textos exemplares do género relato de viagem, bem como no trabalho de Silveira (2019). Teve como principal objetivo, para além da apropriação do género em estudo, trabalhar individualmente problemas inerentes ao processo de escrita³⁰ detetados nos percursos anteriores, como a elaboração da planificação, a estruturação do texto em partes, a coesão frásica e interfrásica e o uso da pontuação.

O percurso iniciou com uma visita de estudo em que as alunas percorreram a *Rota dos escravos pela Lisboa do século XVI* (cf. anexo 24.1), conduzidas por uma guia especialista na temática. A atividade revelou-se bastante pertinente, uma vez que anteriormente tinha sido trabalhado o *género textual* roteiro, pelo que possibilitou a

³⁰ Alguns destes problemas de escrita, detetados durante os dois percursos anteriores, foram trabalhados por mim e pela professora Sofia em aulas lecionadas no decurso de unidades como *A Crónica de D. João I*, a Lírica camoniana e *Os Lusíadas* – através da escrita de respostas de interpretação em colaboração com as alunas e da resolução de exercícios de gramática, como a divisão e a classificação de orações coordenadas e subordinadas e exercícios sobre coesão textual.

consolidação dos conhecimentos adquiridos, através de um contexto específico de uso. Foi explicado que a visita de estudo seria o ponto de partida do percurso, o qual culminaria na escrita de um relato de viagem inspirado no tema da visita, pelo que seria importante a tomada de notas. As alunas do 10.º A e B envolveram-se de forma muito positiva com a atividade, colocando questões à guia e mostrando-se especialmente interessadas pelos temas da escravatura e dos descobrimentos portugueses.

As restantes etapas do percurso foram aplicadas em sala de aula (cf. anexo 24.2). Na segunda etapa foi feita a explicitação das marcas de género, através da projeção de diapositivos (cf. anexo 24.3). Foi lido e analisado um excerto de *Viagens e outras viagens*, de António Tabucchi, tendo sido explorados o contexto de produção, a estrutura e as marcas de linguagem. De modo a facilitar a análise, realizada em diálogo vertical, o texto foi entregue em suporte de papel (cf. anexo 24.4).

Seguidamente, procedeu-se à leitura e análise, em grupo, de *textos mentores* exemplares do género em estudo presentes na *Antologia de Relatos de Viagens* (cf. anexo 24.5), criada por mim. Os textos, de escritores portugueses e estrangeiros, foram escolhidos por se considerarem bons exemplares do género, explorando o tema da viagem de variadas formas. Apenas um deles, *História Trágico-Marítima*, é contemplado pelo *Programa e Metas Curriculares* [do] *Ensino Secundário* para abordagem no 10.º ano. No entanto, considera-se importante que o professor, tendo em conta os objetivos da aprendizagem, aposte na diversidade textual, procurando dar a conhecer textos de diferentes géneros, literários e não literários, de autores portugueses e estrangeiros menos conhecidos, conforme propõem Amor (2003) e Reis *et alii* (2009). Assim, cada grupo selecionou um relato de viagem da antologia e procedeu à sua análise, com base na grelha de análise comparativa disponibilizada (cf. anexo 24.6). Embora as alunas tenham participado ativamente na análise colaborativa do primeiro *texto mentor* e tenham relevado interesse pela antologia, mostraram-se dispersas e com um ritmo de trabalho mais lento do que o habitual durante esta atividade, o que se deveu ao cansaço próprio do final do ano letivo. Foi necessário motivar os grupos, sobretudo no 10.º B, auxiliando na identificação das sequências narrativas e descritivas e das marcas linguísticas – aspetos considerados mais difíceis. A correção foi feita através da projeção da grelha e do seu preenchimento pela porta-voz de cada grupo. Em ambas as turmas, foi demonstrado especial interesse pelo excerto selecionado para análise de *Viagem à volta do meu quarto*, de Xavier de Maistre, tendo havido alunas motivadas para a sua leitura integral.

A última etapa consistiu na oficina de escrita, cujo objetivo era o de construir individualmente um relato de viagem³¹, com base na visita de estudo realizada. Foi distribuído um guião (cf. anexo 24.7) com instruções para a escrita, acompanhado de grelhas de planificação e de revisão. De modo a alargar o leque de opções, foram sugeridos três temas. As fases de planificação, textualização e, no caso de algumas alunas, revisão decorreram em sala de aula. Uma vez que nos percursos anteriores, foram reveladas inconsistências na fase de planificação, dedicámos algum tempo à sua escrita, sendo que algumas alunas contaram com a minha colaboração, bem como de outras colegas que revelavam maior domínio desta técnica. Este trabalho colaborativo permitiu a partilha de ideias e de anotações registadas na visita de estudo. Durante a textualização, várias alunas assumiram sentir alguma desmotivação, falta de criatividade e dificuldade na organização das ideias, tendo-me sido pedido que pusesse música – com a permissão da professora Sofia, o 10.º A escreveu ao som de Rodrigo Leão. Também durante a textualização foi necessário intervir, auxiliando na mobilização de informação recolhida na primeira etapa e na organização das ideias. Como dispúnhamos de um número limitado de aulas, a conclusão da textualização foi feita em casa. A revisão da maioria dos textos aconteceu individualmente, através de tutorias presenciais e *online*. Houve textos em que se verificou a necessidade de maior intervenção, tendo sido apresentadas propostas de reformulação, considerando os aspetos a melhorar. Como é possível verificar através da grelha de controlo de produções escritas (cf. anexos 24.8 e 24.9), alguns textos passaram por várias reformulações, o que resultou em duas e três versões até que se chegasse à produção final. Constata-se que, apesar do tempo dedicado à planificação, várias alunas não entregaram a grelha. Houve ainda, sobretudo do 10.º B, quem não tivesse entregado nenhuma versão dos textos. Uma vez que a oficina seria avaliada sumativamente, construí uma grelha de avaliação para o relato de viagem escrito (cf. anexo 24.10), que utilizei juntamente com a professora Sofia durante a correção dos textos. A título de exemplo, analisam-se quatro produções escritas (cf. anexos 25.1 a 25.4) de alunas do 10.º A e B.

As diferentes produções escritas cumprem a fase de planificação, através do preenchimento da grelha fornecida. Embora a aluna A (cf. anexo 25.1) o faça de modo incompleto, as restantes revelam um bom domínio da técnica, redigindo os seus textos com base na mesma. Quanto à fase de textualização, as quatro produções escritas

³¹ Foi inicialmente explicado que, caso houvesse tempo, os seus relatos de viagem seriam compilados e publicados em formato *e-book*, para posterior divulgação à comunidade educativa – o que acabou por não acontecer, dadas as limitações associadas ao final do ano letivo.

apresentam várias versões, sendo que no caso da produção B contém três versões, o que é revelador de um trabalho de revisão consistente. De um modo geral, as alunas respeitam as marcas de género, escrevendo relatos de viagem em que alternam sequências narrativas e descritivas, com as diferentes partes do texto (título, introdução, desenvolvimento e conclusão) relativamente bem demarcadas e articuladas, à exceção da aluna A – cuja produção inicial não apresenta título e é parca em sequências descritivas, focando-se demasiado na narração dos acontecimentos. As quatro alunas mobilizam conhecimentos da visita de estudo e, no caso da aluna C, utiliza recursos visuais – o que é comum em alguns relatos de viagem, pois trata-se de um género multimodal. No que respeita ao tema e à pertinência da informação, as produções C e D revelam uma boa progressão temática, contendo um repertório lexical diversificado e um registo de língua adequado, tendo em conta o tema escolhido. Já a produção A contém ligeiros desvios relativamente ao tema selecionado e um repertório lexical mais pobre. No caso da produção B, embora haja um esforço por incluir sequências narrativas e descritivas e usar informação obtida durante a visita, apresenta excesso de sequências descritivas e mobiliza, por vezes, informação pouco pertinente, verificando-se partes do texto pouco coerentes, em que ocorrem más escolhas lexicais. Quanto à organização e coesão textuais, embora os textos apresentem melhorias relativamente aos percursos anteriores, no caso das produções A e B verificam-se ainda a repetição desnecessária de palavras, alguns problemas de concordância entre sujeito e predicado e no uso de preposições, bem como frases demasiado longas, em que ocorrem falhas nas cadeias de referência e na pontuação. Observa-se também a não marcação dos parágrafos na produção A. relativamente à ortografia, verificam-se alguns erros, sobretudo de uso indevido de maiúscula e minúscula e de acentuação, principalmente nos textos A e B.

No que concerne à fase de revisão, conforme se constata na grelha de controlo das produções escritas, algumas alunas não reviram os seus textos, sendo que outras o fizeram de forma rigorosa, demonstrando vontade de melhorar, como as alunas cujas produções foram analisadas. A revisão textual ocorreu num ambiente de proximidade e cooperação, em que foram identificados e explicados os aspetos a melhorar, pois considera-se que é importante potenciar as incorreções para uma maior tomada de consciência do erro e não como forma de penalização, como propõem Niza, Segura & Mota (2011). No caso de alguns textos, foi necessário proceder à sua reescrita juntamente com as alunas, como o caso da aluna A.

O último percurso didático implementado foi particularmente exigente, tanto para mim como para as alunas que, apesar do cansaço em alguns momentos, conseguiram ainda encontrar motivação para a escrita, produzindo relatos de viagem bastante criativos. Foi desafiante rever e corrigir atempadamente os textos, o que implicou de ambas as partes tempo extra letivo. Constatei, no final do percurso, que teria sido benéfico aplicar exercícios específicos para solucionar problemas detetados nos textos de várias alunas, o que não aconteceu devido às limitações de tempo. Verifiquei ainda com a última oficina de escrita a evolução das alunas que, de modo geral, passaram a encarar a escrita como processo, revelando maior fluência, à vontade e autonomia nas suas diferentes etapas.

4.3. Outras atividades letivas para o 10.º ano

Para além dos três *percursos didáticos* implementados com as duas turmas de 10.º ano, foram ainda lecionadas aulas no âmbito das unidades didáticas referentes à poesia trovadoresca, à *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes, à poesia lírica camoniana e a *Os Lusíadas* (cf. anexo 11), durante as quais se procurou trabalhar os cinco domínios da disciplina e explorar o tema da viagem, sempre que se revelou oportuno.

No início do 1.º período, a professora Sofia abordou o *género textual* apreciação crítica oral e, de modo a familiarizar as alunas com o tema da viagem, que seria explorado ao longo do ano, solicitou a leitura e a apresentação oral de livros alusivos ao mesmo. Neste sentido, foi-me pedido que construísse o guião de orientação para o trabalho, com uma lista de livros de literatura de viagem, assim como uma grelha de avaliação (cf. anexo 26). Após as apresentações, foi feita a discussão e a análise comparativa das grelhas preenchidas para cada aluna. Esta atividade foi bastante pertinente, pois proporcionou a leitura de obras de literatura portuguesa e estrangeira, bem como a oportunidade de treinar a competência da oralidade, permitindo conhecer melhor cada aluna.

Também no 1.º período, lecionei duas aulas ao 10.º A em que apresentei um *Roteiro pelas Cantigas Medievais Galego-Portuguesas* (cf. anexo 27.1), que consistiu na contextualização histórico-literária e na explicitação das características gerais dos géneros dos cancioneros, através da projeção de diapositivos (cf. anexo 27.2) e da visualização de breves excertos dos programas *Literatura Agora* e *Literatura Aqui* sobre a poesia trovadoresca. Seguiu-se a leitura e a análise, em diálogo vertical, de algumas cantigas de amigo e de amor presentes na antologia criada para o efeito (cf. anexo 27.3). As cantigas escolhidas versam sobre a ausência e a saudade – tópicos que relatei com

o tema da viagem. Por fim, as alunas resolveram individualmente uma ficha de trabalho (cf. anexo 27.4), que foi corrigida oralmente.

No seguimento do estudo da *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes, lecionei três aulas (cf. anexo 28.1) às turmas 10.º A e B no 2.º período, em que foi feita a análise de excertos do capítulo 115, com recurso à projeção de diapositivos (cf. anexo 28.2). Estas aulas decorreram em modalidade de E@D, via plataforma digital *Zoom*, pelo que foi necessário adequar estratégias de ensino e materiais didáticos. Uma vez que as alunas tinham anteriormente demonstrado dificuldades na compreensão do texto literário em estudo, bem como no período histórico em que o mesmo foi produzido, foi necessário reforçar, em primeiro lugar, a sua contextualização histórica e literária. Em segundo lugar, procedemos à leitura e à análise de excertos do referido capítulo tendo sido dada especial atenção ao vocabulário – apontado como um entrave à compreensão do texto. As alunas não dispunham dos excertos no manual, pelo que foi necessário construir uma ficha com o texto, acompanhada de um questionário de interpretação (cf. anexo 28.3). O questionário foi resolvido individualmente e corrigido através da projeção e da escrita das respostas com a colaboração das alunas. Esta atividade foi uma oportunidade para a explicitação e o treino de algumas falhas detetadas nos dois primeiros *percursos didáticos*, nomeadamente falhas quanto à coesão frásica e interfrásica, pontuação, ortografia e utilização das normas de citação. Seguidamente, explorámos o *género textual* apreciação crítica escrita, ainda que de forma mais superficial relativamente aos géneros trabalhados nos três percursos apresentados. A oficina de escrita, realizada a pares, tinha como objetivo a produção de uma apreciação crítica sobre a obra estudada, respeitando a dimensão processual da escrita. Foi disponibilizado um guião (cf. anexo 28.4), a partir do qual se explicitaram as principais marcas do género em estudo, acompanhado de três *textos mentores* exemplares do mesmo e grelhas de planificação e revisão. A correção foi feita *online* com a professora Sofia, através da partilha e edição conjunta dos textos – prática que se revelou interessante, pois possibilitou a discussão de pontos de vista sobre as falhas detetadas.

No 2.º período, foi tempo ainda de abordar as *Rimas* de Camões (cf. anexo 29.1), tendo sido lecionadas aulas a ambas as turmas, em modalidade de E@D. Inicialmente, foi feita a contextualização histórico-cultural, através da projeção de diapositivos (cf. anexo 29.2), em que se utilizaram recursos multimédia, como excertos de documentários e uma entrevista ficcionada sobre a vida e a obra de Camões, a partir dos quais se realizou uma

ficha de trabalho (cf. anexo 29.3). Após a contextualização, foi feita a leitura e a análise de um conjunto de redondilhas e de sonetos em que se exploraram temas como a natureza, o olhar, os ideais de beleza da mulher e a saudade. Com base nas propostas de Sim-Sim (2007) e Silva *et alii* (2011), implementaram-se estratégias de leitura, à luz das características do texto poético, para facilitar a compreensão dos textos e estimular as competências leitora e literária – nomeadamente estratégias de monitorização que possibilitaram prever, identificar, sintetizar e clarificar determinados aspetos nos poemas. As estratégias incluíram a leitura silenciosa para fruição estética do texto poético e a leitura oralizada para fruição da sonoridade e do ritmo. No decurso destas aulas, foram aplicadas fichas de trabalho (cf. anexos 29.4 a 29.6), a partir das quais se analisaram individualmente e a pares os poemas *Na fonte está Leanor*, *Verdes são os campos* e *Se Helena apartar*, tendo sido feita na última ficha um exercício de análise intertextual (cf. anexo 29.6). Foram também trabalhados conteúdos gramaticais, como as funções sintáticas, a divisão e a classificação de orações e os campos lexical e semântico. Na última aula lecionada, apresentei ainda o tema da viagem (física e psicológica) nas *Rimas* de Camões – o que implicou algum trabalho de leitura e pesquisa em diversas fontes documentais. No final da unidade didática, as alunas apresentaram oralmente um poema de Camões, relacionando-o com outra manifestação artística, com base nas orientações do guião construído por mim (cf. anexo 29.7). Esta atividade foi avaliada sumativamente, através de uma grelha de avaliação (cf. anexo 29.8).

As alunas mostraram-se motivadas e participaram durante estas aulas, ainda que se sentisse uma quebra no seu rendimento, havendo momentos em que alguns elementos da turma estavam mais dispersos e pareciam não cumprir de forma consistente as tarefas propostas. No entanto, foi surpreendente o seu desempenho na apresentação oral, resultando em trabalhos criativos, que revelaram a mobilização dos conteúdos lecionados.

Na unidade didática dedicada a *Os Lusíadas*, as aulas lecionadas (cf. anexo 30.1), à distância e presencialmente, visaram a exploração do género épico e de algumas estâncias de cantos previstos pelos documentos curriculares. Inicialmente, procedeu-se à contextualização histórico-cultural da obra, à caracterização do género épico e à análise da estrutura externa e interna, com recurso à projeção de diapositivos (cf. anexo 30.2), que incluíram recursos multimédia como pequenos vídeos e mapas. No seguimento da abordagem do género épico, foi aplicada uma ficha de trabalho para a leitura e a análise de um texto informativo sobre a génese de *Os Lusíadas* (cf. anexo 30.3), que foi resolvida

a pares e corrigida através da projeção e escrita das respostas, em suporte digital. Como forma de introduzir o estudo de *Os Lusíadas*, foi realizada uma atividade de leitura expressiva e relação intertextual (cf. anexo 30.4), em que cada aluna selecionou um verso de *Os Lusíadas para gente nova* de Vasco Graça Moura, leu expressivamente e relacionou com *Os Lusíadas*, com base nos conhecimentos sobre a obra, adquiridos no 9.º ano. Seguidamente, foram analisadas a *Proposição* e a *Invocação* a partir do manual da disciplina, tendo sido resolvidos, individualmente e a pares, os respetivos questionários de interpretação, bem como exercícios gramaticais para a identificação de classes de palavras, identificação de funções sintáticas e divisão e classificação de orações.

Por fim, ainda no âmbito do estudo de *Os Lusíadas*, foram lecionadas duas aulas em que, por sugestão da professora Sofia, explorei o episódio *A grande máquina do Mundo*, relacionando-o com o tema da viagem. Uma vez que a obra se trata de uma narrativa épica e se pretendia testar o conhecimento das alunas, distribuí previamente uma ficha informativa (cf. anexo 30.5) para revisão das categorias da narrativa. De modo a facilitar a compreensão do episódio, lemos e analisámos na aula anterior um excerto de *Os Lusíadas para toda a família* de José Luís Peixoto, relativo ao mesmo episódio (cf. anexo 30.6). Foi também feita a leitura, em voz alta, do texto enciclopédico sobre o conceito de *Máquina do Mundo* (cf. anexo 30.7), acompanhada de imagens referentes às várias concepções do Sistema Solar (cf. anexo 30.8). Seguidamente, contextualizei o episódio (cf. anexo 30.2) e avançámos para a leitura e análise do texto, em diálogo vertical, através do manual. A etapa seguinte consistiu na formação de equipas, às quais se atribuiu o nome de uma figura mitológica e um orbe de *A grande máquina do Mundo*. As alunas preencheram uma grelha com campos referentes a cada orbe (cf. anexo 30.9). O exercício foi corrigido através da projeção e do preenchimento da ficha em suporte digital, pela porta-voz de cada equipa. Na última etapa, as mesmas equipas resolveram um questionário de interpretação sobre o episódio, em formato *Kahoot* (cf. anexo 30.10), tendo sido prometido um prémio à equipa vencedora. As alunas revelaram-se bastante entusiasmadas, envolvendo-se na dinâmica destas aulas, sobretudo na última atividade. O seu ritmo de trabalho constante permitiu a realização de diversas tarefas. Foi ainda possível constatar que a realização de atividades de carácter mais lúdico e interativo, estimulou o interesse destas alunas, contribuindo de forma positiva para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos literários, encarados *a priori* como menos cativantes.

Capítulo 5. Atividades extracurriculares

De modo a enriquecer a práxis pedagógica e contribuir para a dinâmica escolar, foram realizadas atividades para além das inicialmente previstas no plano de PES, que incidiram, sobretudo, nos conteúdos programáticos.

No âmbito do concurso literário *Contos do Rio*, promovido pelo colégio a nível nacional, foi-me solicitado, em setembro, que contribuísse para a atualização e revisão do seu regulamento e que seleccionasse um conjunto de livros para premiar os vencedores da 4.^a edição. Esta seleção teve em conta o nível de escolaridade dos alunos, os documentos curriculares vigentes e as sugestões do *Plano Nacional de Leitura* para 2020. Em consonância com o tema do colégio para o ano letivo 2020/2021, *Made in Portugal*, escolhi o tema *Saudade* para a 5.^a edição do concurso – escolha que foi bem acolhida pelo Departamento de Línguas e Expressões e pela Direção. Colaborei também na divulgação do concurso internamente, junto de algumas turmas, e para outras escolas do país, por *e-mail*. No final do ano letivo, a professora Sofia, responsável pela organização, convidou-me para integrar a equipa de professoras encarregues pela seleção de contos, pelo que contribuí também para a leitura, revisão e seleção de textos de alunos dos 2.^o e 3.^o ciclos.

Durante a *Pausa de outono*, foi-me sugerido que desenvolvesse atividades alusivas ao tema *Made in Portugal* com outras turmas, uma vez que o 10.^o ano se encontrava na *Travessia do Conhecimento* (um ciclo de conferências). Neste sentido, promovi junto dos 5.^o e 6.^o anos a atividade *Pão por Deus*, que consistiu na explicação da origem desta tradição portuguesa, na resolução de uma ficha de atividades de carácter lúdico e na visualização de curtas-metragens. As alunas cantaram e tocaram a música *Pão por Deus* do Galo Gordo, junto dos alunos da Creche, Infantil e 1.^o CEB (cf. anexo 31).

No decurso do estudo de Fernão Lopes, organizei e moderei em fevereiro a conferência *online* acerca da *Crónica de D. João I*, com a professora Ângela Malheiro, autora do canal de YouTube *Bumba na História*. Posteriormente, procedi à divulgação da atividade no *website* e nas redes sociais do colégio (cf. anexo 32).

Por fim, no 3.^o período, ocorreu a participação no projeto *Mira Ciência* através da apresentação dos roteiros literários camoniano e pessoano e ainda da apresentação do trabalho *A melancolia em Albrecht Dürer e em Luís de Camões*, por parte de alunas de ambas as turmas do 10.^o ano. (cf. anexos 22, 23 e 33). Estes trabalhos foram desenvolvidos no âmbito dos *percursos didáticos* anteriormente apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a escrita são duas competências estruturantes no processo de aprendizagem do aluno, que impactam o seu desempenho acadêmico. A disciplina de Português é entendida como o lugar privilegiado para o treino destas competências, sendo esperado que, através dela, sejam lançadas as sementes da sua contínua aprendizagem, formando cidadãos mais capacitados para interagirem na Sociedade da Informação e do Conhecimento. Sendo os *gêneros de texto* produto de diversas atividades sociais e, simultaneamente, meio através do qual se estabelece a comunicação, o seu processo de ensino-aprendizagem revela-se crucial para a formação do aluno, uma vez que servem de importantes instrumentos para o exercício ativo da cidadania.

Conforme se verificou durante esta Prática de Ensino Supervisionada, a maturação das competências da leitura e da escrita requer dedicação e tempo e implica investir na sua didatização, através de um trabalho estratégico para o seu treino, em articulação com os *gêneros de texto*, atendendo ao perfil dos alunos e ao contexto pedagógico. A sua operacionalização pressupôs, para além do uso de dispositivos didáticos adequados, a criação de um ambiente propício à aprendizagem, tendo-se considerado essencial fomentar relações de proximidade e cooperação com as alunas, o que contribuiu para desbloquear alguns receios relativamente ao ato da escrita. Com base na proposta didática de Niza, Segura e Mota (2011), considerou-se igualmente importante integrar, sempre que oportuno, as atividades de escrita em projetos comunicativos, de modo a estimular a criatividade e dar visibilidade aos textos, alargando o circuito das produções escritas para além da sala de aula.

Constatei que a atividade de escrita, por natureza processual, implicou perseverança e tempo para que as etapas de planificação, textualização e revisão fossem adequadamente exercitadas e acompanhadas por mim, sob orientação da professora Sofia. Procurei ainda treinar o domínio da escrita, sobretudo a dimensão compositiva/textual, para além dos momentos de avaliação, conforme propõem Barbeiro & Pereira (2007). Verifiquei que o cumprimento dos conteúdos programáticos e dos objetivos contemplados nos documentos curriculares limita, muitas vezes, o tempo letivo necessário para proporcionar experiências de leitura e escrita diversificadas e atrativas para os(as) alunos(as). Neste sentido, foi necessário encontrar a flexibilidade e a criatividade necessárias para contornar estas limitações.

A realização da PES e a escrita do presente relatório permitiram refletir em torno das problemáticas inerentes às didáticas da leitura e da escrita, através dos *gêneros textuais*. Foi possível observar e experienciar os múltiplos desafios que o exercício destas competências, sobretudo da escrita, levanta tanto para os alunos como para os professores. Ainda que o ambiente em que decorreu esta PES se tenha revelado bastante propício ao ensino-aprendizagem dos conteúdos programáticos, possibilitando a implementação dos *percursos didáticos* com sucesso, deparei-me com os obstáculos habitualmente sentidos pelo(a) professor(a) de língua materna, bem como com as dificuldades decorrentes do contexto pandémico vivenciado. O confinamento levou à necessidade de adaptação ao ensino à distância, uma adaptação desafiante que se quis rápida e que implicou repensar estratégias de ensino e readequar materiais didáticos, pondo à prova habilidades e competências, nomeadamente ao nível das TIC.

A ideia pré-concebida de que as obras de leitura obrigatória são desinteressantes, associada à crença, de parte significativa das alunas, de que a leitura é uma atividade pouco aliciante³², motivaram a criação de diversas atividades para estimular o gosto pela leitura e o conhecimento de textos e de autores, para além dos indicados nos documentos curriculares. Perante as dificuldades evidenciadas e a desmotivação sentida relativamente ao exercício da escrita, foi necessário dedicar tempo a este domínio, construindo *percursos didáticos* para o ensino da escrita em articulação com os *gêneros escolares*, em que se adotou uma abordagem processual da escrita, de acordo com o modelo de Hayes & Flower (1980). Enquadraram-se ainda, sempre que possível, as atividades de leitura e escrita em projetos comunicativos, de forma a estimular o interesse e a criatividade das alunas e divulgar os seus trabalhos junto da comunidade educativa.

O ensino-aprendizagem da escrita dos diferentes *gêneros de texto* foi realizado com recurso ao *percurso didático* de Jorge (2019). Ainda que se tenham considerado aspetos da *sequência didática* de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) e da *sequência de ensino* de Pereira & Cardoso (2013), por serem metodologias concebidas para o ensino da escrita em articulação com os *gêneros textuais*, optou-se pelo *percurso didático* devido à sua maior flexibilidade em relação aos outros dispositivos, possibilitando incluir atividades de diferentes domínios. Neste sentido, foram inicialmente criados *modelos didáticos de género* para cada *género textual* abordado no 7.º e no 10.º ano, que nortearam

³² Ainda que, nos inquéritos aplicados, parte significativa das alunas afirmasse ter hábitos de leitura, verificou-se na prática que muitas delas preferiam realizar outras atividades, em detrimento da leitura.

a construção de cada um dos *percursos didáticos* e das respetivas atividades, realizadas por módulos.

Embora o trabalho desenvolvido no decurso da PES, com as turmas de 7.º e 10.º ano tenha incidido na leitura e na escrita, procurou-se incluir a oralidade, a educação literária e a gramática nos *percursos didáticos* construídos, uma vez que se reconheceu, *a priori*, que uma abordagem integral dos cinco domínios é essencial no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Português. Optou-se por abordar o comentário, o roteiro, a reportagem e o relato de viagem por se tratarem de *géneros escolares* previstos pelos documentos curriculares, à data vigentes, para o 7.º e para o 10.º ano, permitindo a articulação com a temática da viagem real e imaginária – comum à maioria dos textos explorados. A seleção dos géneros comentário e roteiro no 10.º ano prendeu-se ainda com o facto de terem sido trabalhados mais superficialmente nos ciclos anteriores. No caso do comentário, a sua abordagem foi particularmente útil, pois é um género que as alunas exercitarão bastante na disciplina de Literatura Portuguesa, sendo comum a escrita de comentários sobre textos literários ou outras manifestações artísticas. No entanto, concluiu-se que o conteúdo selecionado (um episódio de *Literatura Aqui* sobre o tema da viagem na literatura) para a escrita do comentário foi um pouco complexo para estas alunas, pelo que se poderia ter optado por um texto alusivo ao mesmo tema.

A aplicação dos *percursos didáticos* permitiu identificar alguns problemas inerentes ao processo de escrita, sobretudo durante as oficinas de escrita. Procurou-se solucionar estas falhas nos percursos que se seguiram e, no caso do 10.º ano, em unidades didáticas sucedentes, através da escrita de pequenos textos e de respostas de interpretação colaborativamente, bem como de exercícios gramaticais sobre coesão textual e divisão e classificação de orações, por exemplo. No caso do 7.º ano, apesar de ter sido feito um trabalho individualizado de revisão e explicitação das falhas encontradas, sobretudo no último percurso, concluiu-se que teria sido benéfica a realização de oficinas de gramática para reforçar aspetos como a ortografia, a pontuação e a coesão textual. Verificou-se que as alunas do 7.º e do 10.º ano não tinham o hábito de planificar nem de rever os textos, focando-se na escrita como produto final. Assim, foi necessário exercitar estas técnicas em todos os percursos, disponibilizando os instrumentos de suporte necessários e monitorizando a sua utilização. Constatou-se ainda que, nas várias turmas, as alunas apresentavam diferentes graus de domínio da escrita, pelo que se optou por realizar oficinas, não só individualmente, mas também de forma colaborativa. Considera-se que

a escrita não tem de ser necessariamente um exercício solitário, pelo contrário, a modalidade de escrita colaborativa trouxe diversas vantagens nas várias etapas do processo, sobretudo na planificação e na revisão, permitindo que as alunas se ajudassem mutuamente, através da reflexão e da partilha de ideias.

O tema da viagem, real e imaginária, transversal à maioria dos textos literários e não literários abordados ao longo dos *percursos didáticos*, deu aso a atividades de leitura e de escrita muito interessantes, permitindo, não só a fruição estética de textos canónicos da literatura de viagens portuguesa e estrangeira, mas também atividades de leitura expressiva. Possibilitou ainda a realização de oficinas de escrita que puseram à prova a criatividade, o espírito de entreajuda, a capacidade de investigação e a resiliência das alunas, resultando em trabalhos originais, que revelam a apropriação dos *géneros escolares* explorados e uma progressiva evolução das competências da leitura e da escrita.

Por fim, importa ainda referir que os *percursos didáticos* que aqui se apresentam, bem como as propostas e materiais didáticos construídos aquando da lecionação das unidades didáticas no 10.º ano, não são isentos de lacunas, nem pretendem ser modelos. São fruto de leituras diversas, de reformulações constantes e de um trabalho de investigação e reflexão, cujo objetivo principal foi o de prestar um contributo para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em torno dos *géneros de texto*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amor, E. (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.

Alçada, I. (2020). *LER – Leitura e Escrita: Recursos*. PNL 2027. Disponível na Internet em: <<https://ler.pnl2027.gov.pt>> [último acesso a 15 de agosto de 2021].

Álvares, M. C., Curado, A. L., & Sousa, S. P. (org.) (2013). *O Imaginário das Viagens*. Vila Nova De Famalicão: Edições Húmus & Centro De Estudos Humanísticos Da Universidade Do Minho.

Araújo, L. (2007). “A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas praticas.” In F. Azevedo (Org.). *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

Balça, Â. & Costa, P. (2017). *Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa*. Ensino Em Re-Vista. Uberlândia, MG, v.24, n.1, p.201-220, jan./jun./2017.

Barbeiro, L. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC.

Ceia, C. (2009). “Competência textual” in *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível na Internet em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/competencia-textual/>> [último acesso a 2 de setembro de 2021].

Coutinho, M. A. (2013). “O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo”. In L. A. Pereira & I. Cardoso (coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17-31). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, M. A. (2018). “Literacia científica e literacia literária: implicações e desafios”. In: M. Gonçalves e N. Jorge orgs., *Literacia científica na escola*. 1.^a ed. [e-Book] Lisboa: NOVA FCSH – CLUNL, pp.28-42. Disponível na Internet em: <https://issuu.com/matildegoncalves5/docs/literacia_cientifica_na_escola> [último acesso a 12 de dezembro de 2021].

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). 1.^a ed. [e-Book] Lisboa: Calameo. Disponível na Internet em: <https://pt.calameo.com/read/005606479fa448551ceba?fbclid=IwAR2qjpK2gmph0uB5LlhwVliHqmy2m-EFrZaTPRC_II8OI821Uvg_deR8t8> [último acesso a 7 de novembro de 2021].

Coutinho, M. A. (2019b). *Texto e(m) Linguística – Teorias, Cruzamentos, Aplicações*. Lisboa: Edições Colibri.

Coutinho, A., & Jorge, N. D. O. (2019). *Ensinar géneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais*. 1.^a ed. [e-Book] Lisboa: Calemeo. Disponível na Internet em: <https://pt.calameo.com/read/005606479fa448551ceba?fbclid=IwAR2qipK2gmph0uB_5LlhwVliHqmy2m-EFrZaTPRC_Ii8OI821Uvg_deR8t8> [último acesso 20 de dezembro de 2021].

Coutinho, M. A.; Leal, A.; Cunha, L.; Jorge, N. (2013). “Géneros de texto e ensino da escrita.” In L. A. Pereira; I. Cardoso (coord.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 183-200). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades leitoras. Leituras do manual de português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Corga, P. (2013). “Uma Viagem à Índia, de Gonçalo M. Tavares: uma cartografia camoniana ou um itinerário contemporâneo?”. In *O Imaginário das Viagens*. Vila Nova De Famalicão: Edições Húmus & Centro De Estudos Humanísticos Da Universidade Do Minho.

Cristóvão, F. (2002). “Introdução – Para uma teoria da Literatura de Viagens”. In *Condicionantes culturais da Literatura de Viagens – Estudos e bibliografias*. Lisboa: Edições Cosmos & Centro de Literaturas de Expressão Portuguesa da Universidade de Lisboa.

Cunha, P. C. R. da R. (2012). Apontamentos teóricos sobre Literatura de Viagens. *Caracol*, (3), 152-173. Disponível na Internet em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i3p152-173>> [último acesso a 17 de dezembro de 2021].

Fraga, M. do C. (2010). O tempo e o espaço: a errância na lírica camoniana. *Floema*, ano VI (7), 43-59. Disponível na Internet em: <<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5028/1/o%20tempo%20e%20o%20espaco%20-%20a%20errancia%20na%20lirica%20camoniana.pdf>> [último acesso a 10 de dezembro de 2021].

Gomes, A. et alii. (Abril, 2000). *Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais*. Comunicação apresentada no IV Congresso Português de Sociologia, Coimbra. Disponível na Internet em: <https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462de53172c7d_1.pdf> [último acesso a 29 de agosto de 2021].

Gomes, I. & Santos, N. L. (2005). “Literacia emergente: «É de pequenino que se torce o pepino!»”. In *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP (Universidade Fernando Pessoa)*, 2, 312-326. Disponível na Internet em: <<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/671/2/312-326FCHS2005-4.pdf>> [último acesso a 18 de agosto de 2021].

Gomes, M. d. C. (2013). *Abordagens à escrita. Do Programa de Português aos manuais escolares do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Gonçalves, C. A., Sardinha, M. G. & Osório, P. (2016). “Literacia familiar no Ensino Básico: competências literárias e representações dos alunos”. In *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: PACTOR.

Gonçalves, M. & Jorge, N. (org.) (2018). *Literacia científica na escola*. 1.ª ed. [e-Book] Lisboa: NOVA FCSH – CLUNL. [Consulta a 2 de agosto 2021]. Disponível na Internet em: https://issuu.com/matildegoncalves5/docs/literacia_cient_fica_na_escola

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.

Justino, D. et alii. (2015). *Investigação em Educação e os Resultados do PISA*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível na Internet em: <https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/PISA_Investigação_em_Portugal_dezembro_2014.pdf> [último acesso a 14 de agosto de 2021].

Langrouva, H. (2011). “Viagem n’*Os Lusíadas*, nas *Rimas* e nas *Cartas* de Camões”. In Aguiar e Silva, V. (coord.). *Dicionário de Luís de Camões* (pp. 961-971). Alfragide: Editorial Caminho.

Leal, A. (2018). “Multimodalidade e multiliteracia: elementos verbais e não verbais nos textos de divulgação científica”. In: M. Gonçalves e N. Jorge orgs., *Literacia científica na escola*. 1.ª ed. [e-Book] Lisboa: NOVA FCSH – CLUNL, pp.43-54. Disponível na Internet em: <https://issuu.com/matildegoncalves5/docs/literacia_cient_fica_na_escola> [último acesso a 10 de novembro 2021].

Leite, I. (2020). “Desenvolvimento linguístico e preparação para a leitura e escrita”. In *Plano Nacional de Leitura 2027*. Disponível na Internet em: <<https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/desenvolvimento-linguistico-e-preparacao-para-leitura-e-escrita>> [último acesso a 18 de agosto de 2021].

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.

Lourenço, V. et alii. (2019). *PISA 2018 – Portugal. Relatório Nacional*. Lisboa: IAVE. Disponível na Internet em:

https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf [último acesso a 15 de agosto de 2021].

Machado, A. R.; Cristóvão, V. L. L. (2006). “A construção de modelos didáticos de géneros: aportes e questionamentos para o ensino de géneros”. In *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão/SC, v. 6 (3), 547-573.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de géneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Martins, S. (2019). *Texto de opinião: a escrita enquanto processo na aula de Português*. (Relatório de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Morais, J. (1997). *A Arte de Ler - Psicologia Cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Niza, I. Segura, J. Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Escrita*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira, A. (2014). *Desenvolvimento da leitura e da escrita, em contexto de lazer*. (Relatório de Mestrado em Educação e Lazer). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Pereira, M. A. (2012). *O código de correção como ferramenta para a promoção da autocorreção e autonomia do aluno no Ensino Básico*. (Relatório de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Porto: Universidade do Porto.

Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e Práticas*: Edições Asa.

Pires, M.; Carvalho, J. B. (2013). “O projeto – Suas potencialidades na criação de “Contextos reais” para a abordagem da escrita na escola”. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4855-4867). Braga: Universidade do Minho.

Reis, C. (2015). *Poesia Trovadoresca: leituras orientadas, 10.º ano*. Porto: Porto Editora.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Saraiva, A. J. & Lopes, O. (2005). *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 5-11.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Glaís Sales Cordeiro e R. Rojo. Campinas: Mercado das Letras.

Silva, A. C. (2017). *Literacia Emergente e Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Webinar DGE. Disponível na Internet em: <<https://blogue.rbe.mec.pt/literacia-emergente-e-aprendizagem-da-2116432>> [último acesso a 18 de agosto de 2021].

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Leitura*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

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

DOCUMENTOS ORIENTADORES

Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direcção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 7.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Português*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).

Direcção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 10.º ano. Ensino Secundário. Português*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE. Disponível na Internet em:

<http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf>. [último acesso a 2 de setembro de 2021].

Martins, G. O. *et alii.* (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Reis, C. (coord.) *et alii.* (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Disponível na Internet em: <<http://www.metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>> [último acesso a 30 de dezembro de 2021].

República Portuguesa. (2020). *Roteiro. 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas*. Disponível na Internet em: <https://www.cnedu.pt/content/noticias/nacional/roteiro_ead_vfinal.pdf> [último acesso a 7 de dezembro de 2021].

Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. [Lisboa]: República Portuguesa. Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS USADAS PARA A CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Aguiar e Silva, V. (2011). “Rimas de Camões”. In Aguiar e Silva, V. (coord.). *Dicionário de Luís de Camões* (pp. 875-880). Alfragide: Editorial Caminho.

Bernardes, J. A. C. (2011). “Renascimento”. In Aguiar e Silva, V. (coord.). *Dicionário de Luís de Camões* (pp. 839-841). Alfragide: Editorial Caminho.

Buescu, M. L. C. (1990). *Literatura Portuguesa Medieval*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carja in Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível na Internet em: [https://www.infopedia.pt/\\$carja](https://www.infopedia.pt/$carja)

Fidalgo, M. (2017). “Comentar revisões e rever comentários: estratégias de (co)produção textual em contexto profissional”. In *Cadernos WGT: Comente o seguinte texto*. Disponível na Internet em: http://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/09/9_Fidalgo_cadernos16WGT.pdf

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

Jorge, N. & Ribeiros, I. (2013). “Oficina. Do comentar ao comentário: atitudes discursivas e género textual”. 5.º *Encontro Internacional de Reflexão sobre a Escrita*. Aveiro: Universidade de Aveiro (comunicação oral).

Lamares, P.; Leal, F. (Apresentadores). (2015). *Literatura Agora* (Episódio 6) [Programa de televisão]. RTP Play. Disponível na Internet em:

<<https://www.rtp.pt/play/p1747/e183864/literatura-agora>> [último acesso a 16 de dezembro de 2020].

Lamares, P.; Leal, F. (Apresentadores). (2015). *Literatura Aqui*. (Episódio 14, Temporada I). RTP Play. Disponível na Internet em:

<<https://www.rtp.pt/play/p1990/e217673/literatura-aqui>> [último acesso a 28 de setembro de 2020].

Lamares, P.; Leal, F. (Apresentadores) (2016). *Literatura Aqui*. (Episódio 17, Temporada 1). RTP Play. Disponível na Internet em:

<<https://www.rtp.pt/play/p1990/e219841/literatura-aqui>> [último acesso a 30 de setembro de 2020].

Lamares, P.; Leal, F. (Apresentadores). (2017). *Literatura Aqui*. (Episódio 33, Temporada III). RTP Play. Disponível na Internet em:

<<https://www.rtp.pt/play/p3081/e313524/literatura-aqui>> [último acesso a 28 de setembro de 2020].

Lamares, P.; Leal, F. (Apresentadores). (2020). *Nada será como Dante* (Episódio 9, Temporada I). RTP Play. Disponível na Internet em:

<<https://www.rtp.pt/play/p6188/e489659/nada-sera-como-dante>>

Lopes, G. V.; Ferreira, M. P. *et alii* (2011-). *Cantigas Medievais Galego Portuguesas [base de dados online]*. Lisboa: Instituto de Estudos Medievais, FCSH/NOVA. Disponível na Internet em: <<http://cantigas.fcsh.unl.pt>> [último acesso a 27 de novembro de 2020].

Lourenço, F. (2011). “Amor”. In Aguiar e Silva, V. (coord.). *Dicionário de Luís de Camões* (pp. 24-27). Alfragide: Editorial Caminho.

Martins, A. (2007). *Como fazer um comentário*. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Disponível na Internet em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/como-fazer-um-comentario/20999>> [último acesso a 8 de dezembro de 2020].

Monteiro, S. S. (2016). *Criação do Distrito Literário de Lisboa*. (Trabalho de projeto submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Empreendedorismo e Estudos da Cultura). Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Palma, T. (2017). *O lugar do comentário na disciplina de Português*. Trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular Linguística do Texto. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Palma, T. (2019). “Comentário”. In M. A. Coutinho & Jorge, N. D. O. (coord.). *Ensinar géneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 92-99). 1.^a ed. [e-Book] Lisboa: Calameo. Disponível na Internet em:

<https://pt.calameo.com/read/005606479fa448551ceba?fbclid=IwAR2qjpK2gmph0uB_5LlhwVliHqmy2m-EFrZaTPRC_II8OI821Uvg_deR8t8> [último acesso a 30 de novembro de 2021].

Prada, E. (2004). *Como fazer o comentário de um texto*. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Disponível na Internet em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/como-fazer-o-comentario-de-um-texto/13451>> [último acesso a 8 de dezembro de 2020].

Reis, C. (2015). *Poesia Trovadoresca: leituras orientadas, 10.º ano*. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, A. M. P. (2020). «*Rota Literária de Cascais*»: um projecto em construção com a Câmara Municipal de Cascais. (Relatório de estágio submetido para a obtenção do grau de mestre em Turismo e Comunicação). Estoril: Escola Superior de Hotelaria e Turismo. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Rocha, M. R. (2019). *Gramática de Português – Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

Roteiro in Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível na Internet em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/roteiro>> [último acesso a 7 de dezembro de 2021].

Saraiva, A. J.; Lopes, O. (2005). *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora. Sérgio, A. (adap.). (2019). *História Trágico-Marítima. Narrativas de naufrágios da época das conquistas*. Porto: Porto Editora.

Silveira, A. (2019). “Relato de viagem”. In M. A. Coutinho & Jorge, N. D. O. (coord.). *Ensinar géneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 55-61). Calameo. Disponível na Internet em:

<https://pt.calameo.com/read/005606479fa448551ceba?fbclid=IwAR2qjpK2gmph0uB_5LlhwVliHqmy2m-EFrZaTPRC_II8OI821Uvg_deR8t8> [último acesso a 27 de dezembro de 2021].

Tabucchi, Antonio (2010). *Viagens e Outras Viagens*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.

Vieira, Y. F.; Cabanas, M. I. *et alii* (2019). *Roteiro da Lírica Medieval* [*base de dados online*]. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Disponível na Internet em: <<http://roteiroliricamedieval.gal>> [último acesso a 5 de dezembro de 2020].