

Maria de Lurdes Coelho de Figueiredo

DO DOMÍNIO DA EXPRESSÃO ESCRITA À ESCRITA CRIATIVA

Abordagem experimental numa turma do 8º ano de Português

Relatório de Estágio orientado pela Doutora Cristina Mello
e apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

DO DOMÍNIO DA EXPRESSÃO ESCRITA À ESCRITA CRIATIVA

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	DO DOMÍNIO DA EXPRESSÃO ESCRITA À ESCRITA CRIATIVA
Autor	Maria de Lurdes Coelho de Figueiredo
Orientador	Doutora Maria Cristina de Almeida Mello
Júri	Presidente: Dra. María Luisa Aznar Juan Vogais : 1. Doutora Isabel Maria do Poço Lopes 2. Doutora Maria Cristina de Almeida Mello
Identificação do Curso	Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Francês nos Ensinos Básico e Secundário
Área científica	Línguas , Literaturas e Culturas
Especialidade	Português- Francês
Data	05-07-2013
Classificação	15 valores



AGRADECIMENTOS

À Doutora Cristina Mello, minha orientadora da Faculdade, e à professora Lurdes Fonseca, minha orientadora da Escola, um muito obrigada do coração!

À FLUC e à Escola Secundária de Tondela, por todo o seu contributo para que este estágio se concretizasse.

Às turmas a que fui assistir na Escola Secundária de Tondela.

Ao 8º D da Escola Secundária de Tondela o meu apreço sincero! Sem ele, este estágio seria, com certeza, diferente.

Às minhas colegas de Seminário na FLUC, pelo espírito de equipa e companheirismo.

Um agradecimento muito especial à minha família!

ÍNDICE

ÍNDICE.....	2
RESUMO	3
INTRODUÇÃO.....	5
I - O CONTEXTO GEOGRÁFICO, CULTURAL E SOCIOEDUCATIVO.....	9
1. O contexto envolvente: dados geográficos, históricos e culturais	9
2. A escola.....	10
2.1. A sua história.....	11
2.2. O Projeto Educativo	12
2.3. A orgânica da escola	12
2.4. Serviços e espaços	13
2.5. O corpo docente	13
2.6. O corpo discente	14
3. A turma em que desenvolvi a prática pedagógica.....	15
II - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	17
III - O TEMA MONOGRÁFICO	21
1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	21
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	23
2.1. A expressão escrita.....	23
2.2. O ensino da escrita	24
2.3. A criatividade e a escrita criativa	27
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA.....	29
3.1. Introdução.....	29
3.2. As atividades desenvolvidas.....	30
4. CONCLUSÃO	38
CONCLUSÃO.....	39
BIBLIOGRAFIA	42
ANEXOS.....	44

RESUMO

Expressões e palavras-chave: Expressão escrita / Escrita Criativa / Aprendizagem da escrita/ Escrita enquanto processo/ Competência / Investigação-ação/ Estudo de caso

No âmbito do estágio supervisionado, na área de Português, desenvolvi um estudo sobre a produção de texto criativo, tendo como contexto uma turma do 8º ano de escolaridade.

Como ponto de partida, identifiquei uma dificuldade evidenciada pelos alunos – o fraco domínio da expressão escrita – e, na ótica de que se aprende a fazer, fazendo, foram elencadas atividades e estratégias conducentes à superação de tal fragilidade.

Baseando-me em estudos no campo da escrita, concluí que a expressão escrita atualmente não é entendida como produto, mas antes como processo faseado, no qual os alunos se devem sentir implicados. Este pressupõe três etapas de produção textual - planificação, redação e revisão.

As atividades sobre a expressão escrita serviram de ponto de partida para a produção de texto criativo. Este era o objetivo principal do trabalho desenvolvido, uma vez que se acredita que ninguém consegue escrever com criatividade se sentir dificuldades ao nível da correção linguística e não dominar os mecanismos de coesão e coerência textual. Partindo do pressuposto que a criatividade se constitui como ferramenta fundamental no processo ensino/aprendizagem da escrita, destaca-se a importância de estratégias apropriadas às necessidades dos alunos. Assim encarada, a escrita deixa de ser mero meio utilizado para fins de avaliação, mas também conteúdo de aprendizagem e competência a desenvolver.

Acresce que não se ensina a escrever de uma só forma: cada turma tem um determinado contexto e cada aluno tem as suas especificidades baseadas em percursos diferentes e realidades distintas.

A reflexão sobre a experiência realizada com esta turma pode servir de apoio a outras atuações pedagógicas.

ABSTRACT

Expressions and key-words: written expression/ creative expression/ learning how to write/ writing as a process/competence / investigation-action / case study

In the context of supervised teacher training in the subject of Portuguese I have developed a study about the production of creative writing in an 8th grade class.

As starting point I identified a difficulty felt by students – the weak awareness of written expression – and in the perspective that you learn to do something by *doing* we set up activities and strategies that could lead to the overcoming of such fragilities.

Basing myself on different studies in the field I concluded that, nowadays, written expression is not regarded as a product but rather as a phased process in which students should feel implicated. This process implies three text production stages – planning, writing and revision.

The activities concerning written expression were the starting point towards the production of creative texts. This constituted the main objective of the developed work once it is believed that no one is able to write creatively when there are difficulties regarding linguistic correction and if the textual cohesion and coherence are not mastered. Considering the principle that creativity establishes itself as a fundamental tool in the writing learning process, we endorse the importance of appropriate strategies according to students' needs.

Regarded as such, writing is no longer a mere means used for evaluation purposes, but also a learning content and competence to develop. Adding to this, we consider that we cannot teach how to write in merely one way: each class has a distinctive context and each student has distinctive realities.

The reflection about the experience undergone in this class may be a support for future pedagogical performances.

INTRODUÇÃO

Não me curvaria diante de qualquer rei ou presidente, mas curvo-me diante do mais simples professor ou professora. Com uma mão eles escrevem no quadro, com a outra mudam o mundo, porque mudam a mente de um aluno.¹

Uma das grandes dificuldades com que me deparei no início do ano letivo foi a definição do tema deste relatório, pois uma vasta panóplia de hipóteses me vieram à cabeça como possíveis temáticas a abordar. Não querendo rejeitar todas as possibilidades nem descurar os temas selecionados pelas minhas colegas, optei por um que, na minha opinião, é dos mais problemáticos nos tempos atuais - o da expressão escrita-, tendo em consideração todas as experiências neste âmbito, mais ou menos positivas, com que os nossos jovens convivem no dia a dia.

Na era atual, os jovens e adolescentes escrevem textos, talvez até com mais frequência do que a desejada, aos amigos e colegas. Mas será que o tipo de escrita que utilizam nessas mensagens contribui para o correto uso da expressão escrita? Será que se apercebem do erro em que caem ao criarem hábitos de escrita cheia de códigos e incorreções? Será que, ainda assim, quando lhes é pedido um texto escrito em português padrão, eles conseguem responder positivamente ao solicitado?

Estas e outras possíveis questões despertaram em mim a curiosidade e, ao mesmo tempo, a vontade de detetar possíveis lacunas ao nível da expressão escrita, bem como de os ajudar a colmatá-las, dentro do possível, dado o pouco tempo disponível para o fazer. Não pretendo apenas detetar possíveis falhas na escrita dos alunos, nem tão pouco pesquisar os motivos que os levam a cometê-las, mas sim, a partir das mesmas, levá-los a superá-las através de exercícios práticos, visando o último trabalho a propor a escrita criativa. Sabia, à partida, que não seria tarefa fácil, mas concretizável.

Não poderia, no entanto, propor-me a abordar tal temática sem fazer uma interpretação atenta dos programas de Português, sobretudo os do terceiro ciclo, tendo em conta o público-alvo deste projeto, uma turma do oitavo ano.

Os Programas de Português do Ensino Básico, elaborados por uma equipa de especialistas, coordenada pelo Professor Carlos Reis, contemplam a expressão escrita como uma das competências essenciais a serem desenvolvidas. A título de exemplo, na secção dedicada ao 3º ciclo², na sua página 113, no que concerne à expressão escrita, faz-se referência ao trabalho que é suposto já ter sido desenvolvido nos anos anteriores e esclarece-se que se deve aprofundar esse trabalho, “apoiando os alunos na apropriação de mecanismos textuais cada vez mais complexos em que utilizam a linguagem escrita para pensar, para

¹ CURY, Augusto (2011). *O Semeador de Ideias*, Lisboa, Planeta, pp.150.

² REIS (Coordenador) et ali (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação, pp.113.

comunicar e para aprender” e acrescenta-se³ que “Ao desencadear a produção de múltiplos textos ora regulados por modelos ora em termos mais pessoais e criativos, possibilitar-se-á a tomada de consciência de que a escrita não é um processo linear e o reconhecimento de que a combinação e manipulação intencional de diferentes formatos levam a novas configurações e efeitos”.

Os resultados esperados projetam as expectativas pedagógicas, não descurando o princípio da progressão inerente a cada ciclo, mas sobretudo à transição de ciclos. No que concerne à expressão escrita, são elencados os seguintes saberes que o aluno deve vir a evidenciar:

- ✓ “Escrever para responder a necessidades específicas da comunicação em diferentes contextos e como apropriação e partilha do conhecimento.
- ✓ Recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.
- ✓ Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adaptando as convenções próprias do género selecionado.
- ✓ Produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas.
- ✓ Produzir textos em português padrão, recorrendo a vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintática, manifestando o domínio de mecanismos e de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando corretamente regras de ortografia e de pontuação”.⁴

Os resultados esperados vêm a ser clarificados no mesmo documento⁵, configurados em descritores de desempenho, os quais não transcrevo, por entender que a introdução já vai longa e seria informação redundante.

Também não posso deixar de referir a leitura das *Metas curriculares de Português⁶ - 3º Ciclo*, que, embora não se encontrem ainda em vigência, já estão elaboradas e divulgadas e apontam, também elas, para descritores de desempenho no âmbito da expressão escrita em todos os anos de escolaridade: 7º, 8º e 9º.

Indo um pouco mais longe, preocupei-me, também, com a preparação para a prova final do 9º ano – “meta final de ciclo” respeitante ao Português-, a qual inclui dois itens de resposta extensa: a parte C do Grupo I - texto expositivo de 70 a 120 palavras (geralmente sobre a peça de Gil Vicente estudada ou sobre um dos episódios de *Os Lusíadas*) - e o grupo III - texto de tipologia diversa, de 180 a 240 palavras.

“De grão a grão enche a galinha o papo” é um provérbio bem português que se adapta perfeitamente à situação de aprendizagem da escrita, pois os professores devem partir do

³ REIS (Coordenador) et ali (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação, pp.114.

⁴ REIS (Coordenador) et ali (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação, pp.117.

⁵ REIS (Coordenador) et ali (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação, pp.126-128.

⁶ *Metas Curriculares de Português, 3º Ciclo (2012)*. Lisboa. Ministério da Educação.

princípio de que não podem trabalhar nem exigir muito de cada vez, mas programar atividades facilitadoras de aprendizagens e conducentes a progressos lentos, certamente, mas verificáveis a curto, médio ou longo prazo.

Foi nesta ótica que me propus empreender tal missão: a de ver os alunos progredirem, lenta mas eficazmente ao nível da expressão escrita: primeiro, através de textos mais funcionais, de acordo com o programa para o oitavo ano, e, finalmente, através de textos de cariz mais pessoal e criativo. Trata-se, portanto, de um projeto-ação. Ou seja, através do estudo que pretendo fazer, o meu objetivo principal é recolher dados sobre a evolução dos alunos ao nível da produção escrita. Os vários tipos de texto usados são o meio utilizado para tal empreendimento.

As atividades de escrita levadas a cabo com os alunos e a evolução verificada são apresentadas na parte do trabalho destinada ao tratamento do tema monográfico. No entanto, o meu relatório contempla outros aspetos inerentes ao meu estágio, sendo o mesmo dividido em três grandes partes: Introdução; Corpo do trabalho, dividido em parte I (O contexto), parte II (Reflexão crítica sobre a prática pedagógica) e parte III (O tema monográfico - Do domínio da expressão escrita à escrita criativa – e as práticas pedagógicas do ensino-aprendizagem da escrita levadas a cabo); e Conclusão. Parte do mesmo é realizada com base nas minhas vivências pessoais enquanto professora, mas também recorrendo a estudos no campo da escrita. Considero de importância capital sobretudo alguns trabalhos de Maria Luísa Álvares Pereira, Flora Azevedo, José António Brandão de Carvalho, e Luís Filipe Barbeiro, porque neles fui beber algumas ideias e orientações não só para a parte teórica, mas também para a concretização de atividades com os alunos. Na Introdução, defino o tema monográfico, justificando a minha opção, e apresento a estrutura do meu relatório.

Quanto ao corpo do trabalho, na primeira parte (O Contexto) abordo aspetos relacionados com algumas especificidades do concelho de Tondela e das suas gentes, da escola e da comunidade escolar.

Na segunda parte, teço algumas considerações sobre o meu estágio pedagógico, partilho reflexões e descrevo a minha ação enquanto estagiária na Escola Secundária de Tondela.

A terceira parte é aquela a que dedico mais tempo. Esta subdivide-se em várias temáticas, a saber, o tratamento do tema monográfico “Do domínio da expressão escrita à escrita criativa”, as atividades de expressão escrita levadas a cabo na turma a que estive afeta, bem como o tratamento dos resultados obtidos e as conclusões que daí tirei; e ainda uma reflexão sobre a evolução dos discentes na competência visada de escrita.

Não me proporia tratar este tema, se não acreditasse na possível evolução dos alunos. De facto, para mim, a escrita é uma atividade cognitiva complexa, mas suscetível de ser aprendida. Ensina-se, portanto, através de um trabalho sistemático, de forma racional e instrumentada; e a sua aprendizagem exige prática, persistência, exercício intelectual e domínio de técnicas. Defendo, ainda, que o produto escrito -o texto- resulta de processos cognitivos do escrevente, que implicam três fases bem distintas e que devem ser observadas: a planificação, a textualização e a revisão. O estudo realizado foi desenvolvido em oficinas de escrita, onde não só se escreve e avalia, mas também se reflete sobre o que se escreve, individualmente e em grupo, e se faz auto e heterocorreção.

Porque acredito que “se aprende a fazer, fazendo” e que “não se ensina uma competência (...) devem ser criadas condições, situações, que permitam ao sujeito construir e desenvolver a sua competência”⁷, foram várias as atividades de produção escrita propostas ao longo do ano e estou convencida de que os progressos relativos à mesma servirão de incentivo para a produção voluntária de novos textos escritos, entre eles, evidentemente, textos criativos.

Ao longo deste Relatório, todos os capítulos e subcapítulos são encabeçados com uma citação, retirada de fontes diversas, que me parece adequada à situação. Trata-se de uma espécie de reflexão pessoal.

As suas fontes, bem como as de todas as citações que vou inserindo no *corpus* do trabalho, aparecem sempre em nota de rodapé. Algumas das fontes não serão mencionadas na bibliografia geral, porque apenas serviram para uma reflexão pontual.

⁷ TRINDADE, Graça & RELVÃO, Madalena (2011). “O Sustentável Desafio da Escrita”, in *Novos Desafios do Ensino do Português*, Santarém, Escola Superior de Educação.

subdividido em 26 freguesias e é hoje a seguir a Viseu o concelho com maior densidade populacional e com maior urbanismo do distrito.

O município é limitado a norte pelo município de Vouzela e pela parte sul de Oliveira de Frades, a nordeste por Viseu, a sueste por Carregal do Sal, a sul por Santa Comba Dão, a sudoeste por Mortágua e a oeste por Águeda.

Na região de Tondela encontram-se ainda alguns focos de vestígios arqueológicos, que nos permitem situar em diferentes cenários a vida das populações pré-históricas. Através destes vestígios poderemos tentar compreender o “modus vivendi” dos habitantes que, desde sempre vêm suscitando a curiosidade dos investigadores.

Percorrer o Concelho de Tondela é, verdadeiramente, partir à descoberta da história nas suas mais belas vertentes - a arte, as paisagens e as gentes - pois em cada lugar existem marcas de outros tempos dignas de serem admiradas: imponentes solares, igrejas, capelas, pontes, moinhos de água, pelourinhos, vestígios arqueológicos, etc.

É hoje um concelho de paisagem rural, mas fértil em iniciativas, projetos e concretizações, criando uma modernidade respeitosa de um passado e de uma memória que não deixa morrer tradições que ainda moldam o barro negro de Molelos ou os cestos de Nandufe.

Além disso, Tondela não perde o ritmo do seu desenvolvimento, também sustentado na Cultura e na Arte, baseado numa criatividade ímpar, corporizado na ACERT, no teatro Trigo Limpo e num grande número de grupos teatrais espalhados pelas freguesias.

A Escola Secundária de Tondela, inserida neste meio, é, assim, um forte alicerce de contribuições para um desenvolvimento que se quer partilhado, na inovação, na criatividade, na modernidade e no respeito por um passado cultural enriquecedor, que deve ser preservado.

2. A escola



2.1. A sua história

A Escola Secundária de Tondela é um estabelecimento de ensino relativamente recente, sito na cidade de Tondela, tendo surgido no período de alargamento generalizado da escolaridade a que se assistiu a partir da revolução de 25 de abril de 1974.

No entanto, esta escola surge na sequência de várias experiências de implantação de instituições escolares em Tondela, que são significativas em termos históricos. História de Portugal e a local ditaram o seu percurso que passa a ser sumariamente descrito.

Em outubro de 1937, após insistentes esforços para a criação de uma escola de ensino secundário em Tondela, por iniciativa privada, é criado em Tondela o Colégio Grão Vasco, que passa a chamar-se Colégio Tomaz Ribeiro a partir de 1938.

Alguns anos mais tarde, em 1951, devido à lei que obrigava à separação dos sexos nas escolas, o Colégio Tomaz Ribeiro passa a aceitar apenas alunos do sexo masculino e é fundado o colégio feminino de Santa Maria, em Tondela.

Em 1971/72 dá-se início ao ensino do Ciclo Preparatório público e oficial em Tondela, com a criação da Escola Preparatória Dr. Cândido de Figueiredo, em pavilhões pré-fabricados

Em 1975/76, com a queda do Estado Novo, a existência e sobrevivência dos colégios privados é posta em causa. Neste ano, com a venda do colégio feminino ao Estado, é aí instalada, em pavilhões pré-fabricados, a primeira Escola Secundária de Tondela, com 239 alunos.

Em 1976/77 a frequência dispara para 400 alunos e atinge 1000 alunos logo no ano letivo seguinte, 1977/78.

Em 1987, o constante crescimento da população escolar e a necessidade de instalações e equipamentos mais adequados às exigências do ensino impõem a construção de uma nova escola - os atuais 6 pavilhões.

Projetada para cerca de 800 alunos, a frequência mantém-se sempre superior a um milhar em cada ano letivo, tendo atingido um pico máximo em 1994/95 com quase 1600 alunos. A escola passa a lecionar também o 3.º ciclo do ensino básico, bem como cursos noturnos (ensino recorrente).

Entre 1991 e 2001 o concelho de Tondela perde cerca de cinco mil habitantes. O número de alunos matriculados na escola reflete esta evolução demográfica, diminuindo para cerca de mil.

A atual escola Secundária de Tondela enquanto estabelecimento de ensino público tem já, portanto, alguns anos de existência, remontando à década de 70.

O Agrupamento de Escolas de Tondela Tomaz Ribeiro foi criado por despacho do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar em 28 de junho de 2012, o qual agrega o Agrupamento de Escolas do Caramulo, o Agrupamento de Escolas de Campo de Besteiros e a Escola Secundária de Tondela, sendo esta a Escola Sede do Agrupamento.

Em três de julho deste mesmo ano, foi nomeada a Comissão Administrativa Provisória (CAP) constituída por um Presidente - Júlio de Melo Cabral Valente -, um vice-

presidente - Luís Filipe Rodrigues da Costa - e três vogais - João Pedro Gonçalves Oliveira Valente da Cruz, Célia Maria Figueiredo Arede e Luís João de Figueiredo.

Embora tratando-se de uma escola inserida num Agrupamento de Escolas, vou limitar a caracterização à Escola Secundária de Tondela, onde me encontro a realizar o estágio pedagógico.

2.2. O Projeto Educativo

O Projeto Educativo da Escola Secundária de Tondela identifica sete grandes objetivos: I. Formar cidadãos esclarecidos, responsáveis, autónomos e criativos; II. Pautar o processo educativo pela qualidade, inovação e rigor; III. Promover a inclusão e a igualdade de oportunidades atendendo à diversidade dos alunos; IV. Maximizar a cooperação entre os diversos intervenientes no processo educativo; V. Organizar e gerir a dinâmica da escola, considerando critérios pedagógicos e o contexto sociocultural; VI. Dinamizar a comunicação interna e a comunicação com o exterior e VII. Preservar e otimizar os espaços e os equipamentos escolares.

2.3. A orgânica da escola (órgãos)

Os órgãos de administração e gestão são o Conselho Geral, a Comissão Administrativa Provisória (visto o Agrupamento ter sido criado apenas este ano), o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

O Conselho Geral é o órgão de direção estratégica da Escola, sendo responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade e assegurando a participação da comunidade educativa, nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo. O conselho geral é composto por 19 membros com a seguinte distribuição: a) sete representantes de docentes; b) dois representantes do pessoal não docente; c) dois representantes dos alunos do ensino secundário; d) três representantes dos pais e encarregados de educação; e) dois representantes do município e f) três representantes da comunidade local.

A Comissão Administrativa Provisória (CAP) é constituída por um Presidente, um vice-presidente e três vogais. A CAP é o órgão de administração e gestão da Escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

Entre muitas outras funções, compete ao presidente da CAP submeter à aprovação do Conselho Geral o projeto educativo elaborado pelo Conselho Pedagógico.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação, supervisão e orientação educativa da Escola, nos domínios pedagógico-didático, da orientação e do acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

O Conselho Pedagógico é composto por vários elementos com a seguinte distribuição: a) o Presidente da CAP, que o preside; b) os Coordenadores dos Departamentos Curriculares; c) os Coordenadores dos Diretores de Turma; d) os Coordenadores da Avaliação

Interna e da Qualidade; e) o Coordenador de Projetos e Atividades; f) o Coordenador do Programa de Educação para a Saúde (PES); g) o Representante do Pessoal não Docente; h) Coordenador da Biblioteca; i) Representante dos Serviços de Psicologia e Orientação e j) os Diretores de Instalações.

Nenhum dos membros do Conselho Geral pode ser membro do Conselho Pedagógico.

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativa e financeira da Escola, nos termos da legislação em vigor. O Conselho Administrativo é composto pelo Presidente da CAP, que preside, pelo vice-presidente, por um dos vogais e pelo chefe dos serviços de administração escolar, ou quem o substitua.

2.4. Serviços e espaços

As atuais instalações da Escola Secundária de Tondela compreendem vinte e sete salas de aula (normais), cinco laboratórios experimentais, duas salas de desenho, cinco salas de informática, uma sala para grandes grupos, dois gabinetes de trabalho, um gabinete de ensino especial, um gabinete de serviços de psicologia e orientação (SPO), uma sala de professores, uma secretaria, uma biblioteca/ um centro de recursos, um refeitório, um bufete, uma sala de convívio, um centro de formação da associação de escolas, quatro espaços desportivos e dois balneários.

2.5. O corpo docente

A Escola Secundária de Tondela conta com 84 docentes do 3º ciclo e Ensino Secundário, pertencendo a grande maioria ao quadro do Agrupamento. Os docentes estão distribuídos em **Departamentos** curriculares.

Os Departamentos curriculares são constituídos pelos professores das disciplinas ou de agrupamentos de disciplinas de acordo com o quadro que se segue:

DEPARTAMENTO	GRUPOS DE RECRUTAMENTO
LÍNGUAS	300, 320, 330, 340 e 350
MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS	500, 510, 520, 540 e 550
CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	290, 400, 410, 420, 430, 530(Secretariado)
EXPRESSÕES	530 (Eletrotecnia, Mecanotecnia, Artes e Tecidos), 600 e 620, 910, 920, 930

2.6. O corpo discente

Dos 1716 alunos distribuídos pelas vinte escolas e pelos vários níveis de ensino do Agrupamento (Jardim de Infância, 1ºCEB⁹, 2ºCEB, 3º CEB e Secundário), a Escola Secundária de Tondela conta com 651 alunos, sendo 297 do 3ºCEB e 354 do secundário.

Uma parte bastante significativa de alunos desta escola enfrenta problemas socioeconómicos, pelo que 79 alunos beneficiam do Escalão A¹⁰ do Serviço de Ação Social Escolar (SASE) e 149 do escalão B¹¹.

Outro aspeto digno de salientar é o facto de alguns alunos terem declarado não tomarem o pequeno almoço em casa, facto pelo qual, no âmbito do Programa Escolar de Reforço Alimentar (PERA) a escola oferece o pequeno almoço grátis a esses elementos.

Relativamente às Necessidades Educativas Especiais, existem 20 alunos nesta escola, distribuídos pelas turmas do 3º ciclo e do secundário. Os professores do Ensino Especial congratulam-se pelo facto de poderem apoiar os alunos em questão, pois, regra geral, são elementos meigos, afáveis e com vontade de progredir. No entanto, as contingências inerentes à organização dos horários e à sobrecarga horária que é “imposta” aos alunos com Necessidades Educativas Especiais são fatores por vezes dificultadores do desenvolvimento das competências esperadas.

Quanto às ocupações maioritárias dos alunos, uma grande maioria deles ajudam os pais nas tarefas caseiras e também nas outras atividades familiares, inclusive as agrícolas. Além disso, aparecem como atividades preferidas dos alunos jogar no computador, ver televisão, ouvir música, fazer desporto e alguns (poucos) referem, ainda, gostar de ler.

Além dessas atividades, destaca-se o grupo de teatro “Na Xina Lua”, que é constituído por alunos e ex-alunos da Escola Secundária de Tondela que, demonstrando sempre muita energia, são atores, figurinos, adrecistas, entre muitas outras funções desempenhadas. Aberta à comunidade escolar desde 2000, esta “equipa” de estudantes e professores tem realizado - com o apoio da ACERT- vários espetáculos para o público em geral, numa vertente de teatro comunitária. Desde 2007 que este grupo de teatro participa no projeto PANOS - palcos novos, palavras novas. Um projeto da Culturgest que alia o teatro escolar/juvenil às novas dramaturgias, inspirando-se no programa Connections do National Theatre de Londres.

No que concerne às expectativas de prosseguimento de estudos, é importante ressaltar que embora alguns alunos não prossigam estudos no ensino superior, todos - ou a esmagadora maioria - completam o 12ºano ou equivalente, não se verificando casos de abandono escolar.

⁹ 1º Ciclo do Ensino Básico.

¹⁰ O Escalão A é atribuído a alunos cujo abono de família corresponde ao Escalão 1 e o Escalão B é atribuído a alunos cujo abono de família corresponde ao Escalão 2.

Os alunos do **Escalão A** têm direito na escola ao almoço grátis, a um subsídio anual para livros, o qual varia consoante o ano de escolaridade (143, 20 euros para o 8º ano) e a um subsídio no valor de 15 euros para material na reprografia da escola. Além disso, os alunos do 3º Ciclo têm direito a 20 euros anuais para visitas de estudo.

¹¹ Os alunos do **Escalão B** têm direito a pagar apenas 50% nas senhas para almoço na escola e a 50% dos restantes valores que foram mencionados para o escalão A.

3. A turma em que desenvolvi a prática pedagógica

Começo por referir que realizei este estágio pedagógico em nome de um sonho antigo que não tive oportunidade de concretizar antes. Contrariamente à maioria dos professores estagiários, que realizam os estágios pedagógicos por necessidade, a fim de virem a entrar no mercado de trabalho, eu já realizei um estágio pedagógico e sou professora do quadro do Agrupamento de Escolas de Nelas. Encontrava-me, portanto, numa situação privilegiada relativamente aos meus colegas, porque não sinto o “peso” da avaliação, pois não pretendo submeter-me ao concurso de professores. Sinto, todavia, o “peso” da responsabilidade de fazer bem, pois se no que concerne à prática pedagógica propriamente dita, a experiência é uma mais valia, as outras responsabilidades que detenho enquanto profissional (professora), mãe e dona de casa complicam um pouco a minha tarefa, sobretudo na realização das pesquisas e dos trabalhos a desenvolver. A falta de tempo tem sido um inimigo, embora não me tenha, nunca, impedido de cumprir as minhas responsabilidades.

Falando do estágio pedagógico na Escola Secundária de Tondela, a turma a que estou adstrita - 8ºD - é constituída por 20 alunos (onze do sexo masculino e nove do sexo feminino), situados na faixa etária entre os 12 e os 14 anos.

MAPA DAS FREGUESIAS DO CONCELHO DE TONDELA¹²



Quanto à sua área de residência, nove elementos vivem em **Tondela**, quatro em **Tonda**, dois em **Vila Nova da Rainha**, um em **Ermida**, um em **Lobão da Beira**, um em **S. Ovaia de Baixo** (na freguesia de Canas de Santa Maria), um em **S. Miguel de Outeiro** e um em **Campo de Besteiros**.

Do facto de os alunos viverem em localidades tão díspares se depreende que os trabalhos de grupo a serem realizados fora da escola deverão ser evitados.

Num inquérito aplicado aos alunos, todos referiram ter condições de estudo em casa, possuir computador, alguns com internet e impressora. Porém, quando se perguntava sobre a ocupação dos tempos livres, a maioria mencionou a televisão em primeiro lugar, seguida do

¹² <http://www.flickr.com/photos/9480263@N02/2526897493/> (consulta feita em 30-10-2012)

computador (jogos) e dos jogos de consola; só quatro referiram como passatempo a leitura e três declararam estudar.

No que concerne às habilitações literárias dos pais, a esmagadora maioria possui um grau de escolaridade bastante baixo, entre o primeiro e o terceiro ciclo, um pai e seis mães completaram o 12º ano e um pai e duas mães são detentores de um curso superior.

Talvez o baixo nível de escolaridade associado às escassas oportunidades de trabalho dos pais justifique algumas carências económicas, pois dois alunos beneficiam do escalão A do SASE e sete do escalão B.

Estes alunos são, na sua maioria, pouco ambiciosos, contentando-se com modos de vida ligados à terra e ao que daí possam vir a retirar ou com profissões que não exigem um nível superior de escolaridade. Destacam-se, no entanto, alguns casos de alunos que pretendem tirar um curso superior. Isso nota-se, também ao nível do desempenho escolar da turma, que, pautando-se pelo relativamente fraco aproveitamento, apresenta alguma heterogeneidade no desempenho escolar.

No geral são alunos pouco motivados para o trabalho, demonstrando hábitos de estudo bastante irregulares.

Das dificuldades gerais que estes alunos demonstram, destaca-se a expressão escrita, pois quase bloqueiam quando se lhes sugere uma atividade de expressão escrita e ao resolvê-la são evidentes as suas lacunas nos vários domínios: lexical, sintático e semântico, implicando a coesão e coerência textual, etc.

Acresce ainda que dois dos elementos que constituem esta turma têm Necessidades Educativas Especiais, pelo que são mais dependentes da orientação, da atenção e da ajuda dos professores.

Também relevante é o facto de oito dos elementos terem beneficiado de um Plano de Recuperação no ano anterior. Das disciplinas em que apresentam mais dificuldades, oito referiram ter obtido nível inferior a três a Matemática, seis a Inglês e cinco a Português e a Francês, além de outras disciplinas mencionadas, cujo número de níveis inferiores a três está abaixo dos números apresentados.

Não quero, apesar do panorama descrito, deixar de salientar alguns aspetos bastante positivos destes alunos, como o bom comportamento geral da turma e o carácter dócil dos elementos que a constituem.

II - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

“A minha pátria é a língua portuguesa”¹³

Esta frase, sobejamente conhecida, de Bernardo Soares, salienta o amor que ele nutria pela sua língua e o valor que lhe atribuía.

De facto, a nossa língua é um valor que devemos amar, cultivar, preservar e valorizar no dia a dia, quer através de atos de fala verbais (expressão oral), quer da expressão escrita. Por outro lado, parafraseando um excerto de um artigo da *Revista Portuguesa*¹⁴, a forma como nos expressamos (oralmente ou por escrito) está ligada à imagem que exteriorizamos de nós próprios e, ao selecionarmos as palavras adequadas a cada contexto, damos mostras do nosso universo de referência, do lugar social que ocupamos e de onde procedemos, das nossas preferências ideológicas e até do nosso gosto estético.

Além disso, o bom domínio da nossa língua abre-nos portas para o sucesso na vida em sociedade - prestígio social, profissional ou outro - e garante-nos bons desempenhos nos diversos papéis para que somos solicitados.

Enquanto estagiária, dando cumprimento ao disposto no Plano Anual de Formação da Área de Português, em conformidade com o Regulamento de Formação de Professores da FLUC e o Plano Anual Geral de Formação para o ano letivo 2012-2013, e cumprindo a legislação que regula a formação inicial de professores (Portaria nº 1097/2005 de 21 de outubro e Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro), as atividades didático-pedagógicas foram concretizadas na turma 8ºD da orientadora, embora tenha assistido a aulas da orientadora também noutras turmas.

Antes, ainda, de iniciar a prática pedagógica, fui confrontada com a necessidade de planificar a longo e médio prazo, prevendo estratégias diversificadas e materiais criativos, inovadores e adequados aos conteúdos a lecionar e às competências a desenvolver, tendo em conta as características académicas da turma, a faixa etária dos alunos e os seus interesses e expectativas.

Tal tarefa foi realizada com muito agrado, pois era já uma forma de organizar o processo didático-pedagógico, considerando as dimensões de preparação, ação e avaliação.

No que concerne aos planos de aula (planificações a curto prazo), os mesmos foram sempre pensados e elaborados com muita antecedência e cuidado, procedendo à pesquisa de informação atempada, à busca e elaboração dos recursos didáticos mais adequados a cada situação e ao público-alvo, à conceção das estratégias mais adaptadas e prevendo o correto uso do tempo e das novas tecnologias da informação e comunicação.

¹³ PESSOA, Fernando/ Bernardo Soares (2013). *O Livro do Desassossego*, Porto, Porto Editora, pp.260.

¹⁴ *Revista de Língua Portuguesa* (setembro de 2010). In www.uniformg.edu.br (consulta feita em 04-05-2013)

O Plano Individual de Formação foi traçado no início do ano e respeitado ao longo do mesmo, tendo sido feitas alterações pontuais na lecionação de aulas a serem assistidas pela orientadora da FLUC, por imposição da agenda daquela. As restantes atividades foram sempre desenvolvidas de acordo com o previsto.

Todo o percurso traçado e seguido no âmbito do estágio pedagógico teve em conta uma série de fatores, entre os mais importantes, os Programas de Português, as sugestões metodológicas, as competências a desenvolver, a filosofia de escola e o seu Regulamento Interno, bem como as orientações emanadas pelas orientadoras da escola e da FLUC.

No que à lecionação diz respeito, foram planeadas e lecionadas oito aulas de 90 minutos, na turma da orientadora a que fui afeta – 8º D –, ao longo do ano, de acordo com o PIF, de forma a trabalhar conteúdos temáticos, linguísticos e culturais o mais abrangentes possível.

Por outro lado, lecionei duas aulas seguidas, em janeiro, com o objetivo de dar à orientadora da escola a oportunidade de verificar como eu era capaz de fazer um correto encadeamento das atividades, fazendo a sequência lógica dos conteúdos e, sobretudo, a forma como estabelecia a ligação entre as duas aulas.

Nunca foram escolhidos conteúdos ou temas a trabalhar, respeitando-se, portanto, as planificações a longo e médio prazo. Assim sendo, no primeiro período, as três aulas que me coube lecionar versaram sobre três textos diferentes do género jornalístico: a reportagem, a entrevista e a notícia.

Em todas elas, na planificação (plano de aula), previ e elaborei os materiais adequados aos conteúdos a trabalhar e aos alunos, com muita antecedência, fazendo uso de vários recursos didáticos, entre eles a utilização das TIC. Os meus planos de aula, tal como os materiais que construí, foram sempre considerados adequados e nunca foram alvo de alterações pela orientadora.

A concretização das aulas surtiu sempre de acordo com o previsto, os objetivos foram cumpridos e a turma aderiu sempre com facilidade e empenho às atividades que propus.

Penso que o clima de à vontade e de entreajuda que propiciei na aula e a minha relação de empatia com a turma em muito facilitaram o processo de ensino-aprendizagem, e em particular, o desenrolar das atividades e o desenvolvimento das competências nos alunos.

Desta forma, a turma correspondeu sempre, mostrando-se atenta, interessada e participativa, mesmo os elementos que demonstravam mais dificuldades. Aliás, ninguém se podia alhear, ainda que por momentos, das atividades, porque as solicitações particularizadas e rotativas foram uma prática constante da minha parte. Para que isso acontecesse naturalmente, desde muito cedo tive a preocupação de os conhecer pelos seus nomes, de forma a fazê-los sentirem-se mais envolvidos e responsabilizados.

Considero, portanto, ter conseguido cativá-los com uma postura afetuosa sem, no entanto, deixar ultrapassar os limites do respeito, contribuindo para a valorização de atitudes e comportamentos que promovam valores como a honestidade, o respeito e a solidariedade.

As críticas às aulas por mim lecionadas, quer feitas pela orientadora da escola, professora Lurdes Fonseca, quer pela da FLUC, Doutora Cristina Mello, foram sempre positivas e construtivas, pois as imperfeições notadas foram muito poucas e sem constituírem

prejuízo para o sucesso dos alunos. Nunca me foram apontadas falhas graves, ou dignas de registo. De qualquer forma, abracei sempre novas propostas e desafios, procurando melhorar o meu trabalho. Aceitei todas as críticas que me foram dirigidas e aproveitei-as, de forma construtiva, para reformular a prática pedagógica.

O cumprimento do tempo estabelecido para a realização de cada atividade foi sempre uma preocupação minha e uma dificuldade inicial dos alunos, a qual foi sendo superada. Os discentes foram-se habituando ao ritmo que lhes era imposto e aprenderam a respeitá-lo. Também este facto é motivo de satisfação para mim, pois na vida académica e social todos os indivíduos são confrontados com “timings” para desempenhar determinada atividade e é bom que saibam respeitá-los, para proveito, leia-se, sucesso próprio.

Quanto às competências dos discentes, apercebi-me, logo no início do ano, de algumas fragilidades a vários níveis, como o da interpretação e da expressão, sendo, sobretudo, notória a sua enorme dificuldade na expressão escrita, o principal “calcanhar de Aquiles” da turma.

Propus-me, portanto, desde o início do ano, trabalhar e desenvolver esta competência nos discentes, a qual serviu de base ao desenvolvimento do meu tema monográfico “Do domínio da expressão escrita à escrita criativa”, pois acredito que ninguém consegue produzir bons textos criativos, se a sua competência escrita for insatisfatória. As lacunas sentidas contribuem para uma baixa autoestima do indivíduo e inibem-no de escrever, fatores que, por sua vez, conduzem à “recusa involuntária” de escrever textos/textos criativos. Sem descurar outras competências, norteiei, portanto, o meu trabalho, de forma a desenvolver nos alunos a expressão escrita, como trampolim para a escrita criativa.

No que à competência da expressão escrita diz respeito, o ensino-aprendizagem assume-se como um processo educativo de grande importância, lento e trabalhoso, porque implica aquisições de ordem diversa e aprendizagens múltiplas de índole linguística.

Nesta perspetiva, fui propondo atividades de produção escrita variadas - nas aulas que lecionei e em algumas da responsabilidade da minha orientadora -, de acordo com os textos trabalhados e a partir dos mesmos. Além disso, fui ativando, trabalhando e testando a compreensão de conteúdos linguísticos que considero conducentes a uma expressão escrita correta, como funções sintáticas, conetores intra e interfrásicos, etc. Nada foi feito ao acaso. As atividades/ estratégias, bem como os materiais que criei e os conteúdos que selecionei, em função das planificações previamente elaboradas e na sequência dos trabalhados pela minha orientadora, foram engendradas com muito carinho, amor, responsabilidade e empenho, visando o envolvimento dos discentes e o desenvolvimento das diversas competências, sendo prioritária a da expressão escrita.

No que concerne às tarefas levadas a cabo neste âmbito, posso subdividi-las em três secções: A primeira produção de texto escrito – Reportagem sobre o Concelho de Tondela-realizada individualmente, serviu de diagnose das principais dificuldades dos discentes; seguiram-se três propostas em tandem (já fazendo recurso de alguma criatividade), com o objetivo de trabalhar a expressão escrita, desenvolvendo-a e aperfeiçoando-a; finalmente, já no âmbito da escrita criativa, foram propostos dois textos, a serem realizados, de novo, individualmente.

O ciclo apresentado pareceu-me o mais adequado, pelo facto de considerar que o indivíduo aprende mais e melhor com o outro e sente-se menos inibido no envolvimento e nos compromissos que estabelece. A segunda fase de textos pareceu-me, portanto fundamental, tendo em vista os desígnios que me propus. Não menos importante foi a forma como dirigi todo o processo e fomentei as auto e heterocorreções, com recurso a dicionários, gramáticas, prontuários e fichas informativas, tendo por base um código de correção (Anexo 1) que criei e utilizei. Na minha ótica, tal estratégia é eficiente, porque sendo os próprios alunos a corrigirem as suas lacunas, a reflexão é inerente ao ato e isso facilita as aprendizagens. Seguiu-se sempre a fase de reescrita, agora corrigida e aperfeiçoada.

Posso garantir que, se os alunos sempre aderiram com muita facilidade a todas as atividades que propus, não menos verdade é que os progressos foram evidentes.

No âmbito do PIF, foram levadas a cabo, com sucesso, todas as atividades que me propus e outras, que entretanto surgiram, organizadas pela escola, pois considero que todas elas contribuíram para o desenvolvimento integral dos alunos.

A nível de relações interpessoais, considero-me pessoa com grande capacidade relacional, pelo que mantive um clima harmonioso com professores, funcionários e alunos.

Em jeito de conclusão, posso referir que o ato de “ensinar” é uma tarefa árdua e, ao mesmo tempo, gratificante, que exige do professor não só o domínio do saber (conjunto de conhecimentos respeitantes à sua área pedagógica), mas também do saber fazer (as técnicas necessárias à transmissão dos conhecimentos visando o desenvolvimento das competências nos alunos), o saber ser (as suas características pessoais) e o saber estar (as suas relações interpessoais). Por outro lado, parece-me pertinente, aludir que no que respeita à educação, a Comissão Internacional, coordenada por Jacques Delors, num Relatório¹⁵ apresentado à UNESCO, considera que, no século XXI, a educação se deve organizar em torno de quatro pilares de aprendizagem, a saber: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Tal pretensão reforça a conceção do indivíduo enquanto um todo que vive em sociedade e onde as vertentes do saber ser e do saber conviver assumem uma importância de relevo na sociedade moderna.

Quero declarar, finalmente, que todos os momentos na escola e as atividade inerentes ao estágio foram de entusiasmo e gratificação total. Apesar da minha já longa experiência profissional, considero que a mesma não foi impeditiva de manter espírito de abertura a novas propostas e formas de atuar!

¹⁵ DELORS, Jacques (1999). "Educação: Um Tesouro a Descobrir", in <http://pt.wikipedia.org> (consulta feita em 08-05-2013)

III O TEMA MONOGRÁFICO

1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

“ A escrita é uma costura de pensamentos, bainhas bem alinhadas, pontos elegantes, vincos só nos sítios próprios. Mas nenhuma peça de costura tem só o lado de fora e sem o avesso e o que por lá vai não haveria bordados nem fantasias. Tal como na escrita, onde é preciso revirar para encontrar a arte do ponto.”

Maria Lúcia Lepecki¹⁶

A minha saudosa professora de Teoria da Literatura não deixava nada ao acaso, nem descuidava pormenor algum. Linda e profunda esta citação! Original a metáfora utilizada: compara a arte de escrever à de costurar! Os pormenores são importantes e nem sempre fáceis de encontrar. Tudo requer minúcia, cuidado, zelo, aplicação e implicação. Daí a escrita ser um ato difícil, como tantos autores o classificam.

Nele estão implícitas não só as dificuldades sentidas pelos escreventes, mas também o conceito de arte, que implica não apenas saberes, mas também trabalho, minúcia e persistência do artista. Não corresponderá, no entender desta sábia nos meandros da escrita e da literatura, o avesso do bordado a todo o esforço realizado durante o ato de escrever, inclusive o rascunho, as várias fases na produção escrita?

Não é por acaso que este pequeno excerto tem sido citado em documentos diversos, entre eles trabalhos académicos e blogues.

Também eu me inspirei nele, para o estudo que pretendo levar a cabo.

Visando não só a identificação das principais dificuldades manifestadas pelos discentes ao nível da expressão escrita, mas também ajudá-los a colmatá-las, considero que a metodologia que se afigura mais adequada a esta tarefa fica a dever-se a dois tipos de investigação: a) o estudo de caso

e b) a investigação-ação.

Segundo Ponte, o estudo de caso configura

“uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.”¹⁷

Daqui sublinho o carácter particular, específico da situação/problema que me propus tratar, procurando compreendê-la e descobrir o que nela há de mais essencial. No entanto, o projeto que me propus levar a cabo não se confina apenas a este tipo de investigação, porque *de per si* não serve os meus propósitos, uma vez que neste tipo de investigação, os estudos podem ser *exploratórios*, *descritivos* ou *analíticos*, isto é, permitem obter observação preliminar acerca do objeto de interesse/ problema, descrever o caso em apreço ou, ainda, problematizar o objeto, construindo uma nova teoria ou confrontando-a com outras já

¹⁶ LEPECKI, M. L. (2001). “A Vida Íntima das Palavras”, in *Super Interessante*, n.º 40, agosto.

¹⁷ PONTE, J. P. (1994). “O Estudo de Caso na Investigação e Educação Matemática”, in *Quadrante*, Vol.3, n.º1, janeiro-junho.

existentes. Neste tipo de pesquisa, o investigador não pretende modificar a situação e não lhe é, portanto, possível manipular ou alterar as potenciais causas do comportamento dos participantes/ alunos ou mesmo o comportamento em estudo.

Dadas as contingências relativas ao estudo de caso, se numa primeira fase se me deparou como eficaz, logo percebi que teria de utilizar também a metodologia investigação-ação. De facto, esta iria servir os meus objetivos, visto que, segundo R. Arends¹⁸,

“A Investigação-Ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.”

Trata-se, portanto, de uma metodologia que, por um lado, pretende obter resultados melhores naquilo que se faz, e, por outro, conduzir ao aperfeiçoamento daqueles com quem se trabalha, permitindo, assim, a participação de todos os implicados, neste caso, professora estagiária e alunos. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão e a sua finalidade, segundo Cembranos¹⁹, centra-se na “superação da realidade atual”.

O meu estudo contempla trabalhos realizados individualmente, mas também trabalhos de pares, pois considero, tal como Vygotsky, que os indivíduos aprendem e desenvolvem competências com os outros. De facto, um dos conceitos mais importantes, que preenchem as obras deste cientista bielorusso é o da “Zona do desenvolvimento proximal, que se relaciona com a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que, embora não consiga realizar sozinha, é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa (adulto, criança mais velha ou com maior facilidade de aprendizagem, etc.)”²⁰. Acatando a lição deixada por aquele cientista, segundo o qual o sujeito aprende com o outro, propus três tarefas de produção de texto escrito, realizadas em tandem, que me serviram de trampolim para o trabalho final - texto criativo realizado individualmente. Em alguns grupos fiz alternar os parceiros, sempre na perspetiva de que dessa estratégia resultassem aprendizagens novas e enriquecedoras. Além disso, considero que a partilha é um valor inquestionável e transversal a todos os aspetos na nossa vida em sociedade.

Sabia, à partida, que os textos surgiriam com qualidade superior a todos os níveis, pois, se por um lado resultavam dos saberes e das vivências de dois indivíduos, estes sentir-se-iam, por outro, mais espontâneos, menos inibidos, mais motivados e embrenhados no trabalho, porque apoiados um no outro, mutuamente.

Como trabalhos individuais propus um no início do projeto, para diagnose, e um no final, para verificação dos progressos efetivamente realizados, pois para análise de resultados, o trabalho individual é, a meu ver, mais rigoroso, mais fiável e cumpre os objetivos que me propus.

¹⁸ http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf (consulta feita em 20-03-2013)

¹⁹ http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf (consulta feita em 20-03-2013)

²⁰ http://pt.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky (consulta feita em 20-02-2013)

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A expressão escrita

“ (...) sendo a escrita, na história do homem, a sua forma de transmissão de conhecimento organizado, a sua «memória», ela tende também a uma maior especialização e complexidade. Como tal, nas sociedades letradas, é a forma socialmente valorizada, pelas suas potencialidades, e a que se impõe como referência normativa”.

Lídia Amor²¹

Se, por um lado, é posta em evidência a importância da escrita como forma de transmissão do conhecimento organizado, e resistente à passagem do tempo, também é, por outro, a forma socialmente valorizada e a que se impõe como referência normativa. Tais pressupostos remetem, implicitamente, para as diferenças entre as expressões escrita e oral, e as características que cada uma encerra, sobrevalorizando o uso da escrita nas sociedades letradas. De facto, estando a expressão oral, naturalmente, ao alcance de todos, o bom uso da expressão escrita é apenas propriedade de alguns.

Corroboro inteiramente os pressupostos supramencionados e, na mesma linha de pensamento de Rei, entendo que escrever é uma tarefa árdua e ao, mesmo tempo, nobre, porque “ (...) o ato de escrever é um ato custoso, consumidor de energia física e psicológica. (...) É que o texto escrito é um prolongamento de nós próprios e o ato de escrever um momento de confronto connosco mesmos”²².

Quase invariavelmente, na atualidade, um dos principais pontos críticos do ensino do Português é, precisamente, o ensino da expressão escrita e o baixo nível de proficiência evidenciado pelos alunos no que respeita a esse domínio. Mesmo partindo do pressuposto de que a culpa de tal lacuna não é apenas da escola, porque o facto de os alunos, geralmente, não gostarem de escrever ultrapassa os seus limites - residindo antes na esfera do social e do audiovisual -, a ela compete contrariar a tendência da “fuga” à produção de texto escrito, ensinando os alunos a escreverem e avaliando essa evolução. Tal prática, a meu ver, repercute-se quer na autoestima do docente, quer na do discente, porque, considero, tal como Rei, que “como crédito, tem o professor o facto de que todo o ato de escrita, conseguido, deixa um sentimento de gratificação e de confiança, que surpreende, por vezes, o próprio escrevente.”²³

²¹ AMOR, Emília (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*, Lisboa, Texto Editora, pp.110.

²² REI, José Esteves, in DIAS, Minervina (2006). *Como Abordar... A Escrita Expressiva e Lúdica*, Porto, Areal Editores, pp.8.

²³ REI, José Esteves, in DIAS, Minervina (2006). *Como Abordar... A Escrita Expressiva e Lúdica*, Porto, Areal Editores, pp.8.

2.2. O ensino da escrita

“Ora, atualmente (...), é possível observar como os textos programáticos e outros textos orientadores do comportamento didático dos professores de língua materna delineiam princípios e orientações (...), principalmente ao aceitarem que a aprendizagem e o desenvolvimento da competência do uso escrito pressupõem um ensino explícito, sistemático e uma prática frequente e supervisionada em que se contemplem as diferentes variáveis que entram em jogo na composição textual; tarefa a executar; destinatário do discurso; técnicas e estratégias envolvidas em produtos escritos de diferentes graus de complexidade...”

Maria Luísa A. Pereira e Flora Azevedo ²⁴

Na ótica das autoras e também no meu entender, a expressão escrita deve ser encarada enquanto processo e não como produto. Se há algumas décadas apenas se valorizava o texto escrito, acabado - o produto -, atualmente, o mesmo não acontece. Atualmente, os documentos oficiais norteadores da ação dos professores ditam que a competência da expressão escrita é uma das vertentes a serem desenvolvidas e trabalhadas de forma sistemática e metódica. Assim sendo, a produção de texto escrito deve ser encarada e abordada de acordo com as três fases apresentadas e defendidas por Lídia Amor, Maria Luísa Álvares Pereira, Luís Filipe Barbeiro, entre outros.

“A competência escrita passa pelas operações mentais, hierarquicamente organizadas, controladas e aí processadas pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objetivos de natureza mais geral ou mais concreta”²⁵.

Carvalho refere-se indubitavelmente à escrita enquanto processo e à complexidade que o ato encerra.

Segundo Amor, consideram-se três grandes etapas do processo: “uma fase de pré-escrita, uma de escrita e outra de pós-escrita”, - ou seja, a planificação, a textualização e a revisão. Cada uma destas fases requer tipos específicos de aprendizagem: a) aprendizagem da planificação; b) aprendizagem da textualização e c) aprendizagem das operações de revisão.

No primeiro tipo de aprendizagem trata-se da identificação do tipo e do objetivo da comunicação e respetiva adequação às características do público visado.

A fase da textualização é aquela a que tradicionalmente se dá mais atenção, pois o processo de escrita passa por mecanismos interiorizados, automatizados pelo sujeito. Ou seja, existe um conjunto de regras, que devem ser seguidas na construção de um texto, que o sujeito interiorizou. Trata-se, por exemplo, de regras linguísticas ou de coesão textual (concordância verbal, correto encadeamento de frases,...) e pragmáticas ou coerência textual: (adequação ao contexto situacional, conhecimento que temos do mundo...).

Nesta perspetiva, o ensino da escrita deve respeitar processos e regras textuais definidos por diversos autores.

²⁴ PEREIRA, Maria Luísa Álvares & AZEVEDO, Flora (2003). *Como Abordar... A Produção de Textos Escritos*, Porto, Areal Editores, pp.5.

²⁵ CARVALHO, José António Brandão (2000). “Tipologias do escrito: A sua abordagem no contexto do ensino-aprendizagem da escrita na aula de Língua Materna”, in *II Jornadas Científico Pedagógicas do Português*, Coimbra, Universidade de Coimbra, pp. 144.

Segundo Mateus et al.²⁶, o conceito de coesão recobre “todos os processos de sequencialização que asseguram uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” e os processos de coesão incluem elementos de várias categorias gramaticais e recursos estilísticos (conectores, pronomes, advérbios, substitutos lexicais, elipse...). Quando a coesão de um texto se joga ao nível da macroestrutura, a mesma passa a denominar-se coerência global de sentido.

Amor²⁷ cita M. Charolles²⁸ para elencar as quatro regras essenciais da produção textual, a saber:

- “ 1) regra da repetição: para que um texto seja coerente, deve comportar, no seu desenvolvimento linear, elementos de estreita concorrência;
- 2) regra da progressão: para que um texto seja coerente, é necessário que o seu desenvolvimento seja acompanhado de um acréscimo semântico constantemente renovado;
- 3) regra da não-contradição: para que um texto seja coerente, é necessário que o seu desenvolvimento não introduza nenhum elemento semântico contradizendo um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou dedutível desta por inferência;
- 4) regra da relação: para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é necessário que os factos que eles denotam, no mundo representado, estejam articulados, isto é, sejam percebidos como congruentes, no tipo de mundo reconhecido por aquele que avalia o texto”.

Na minha opinião, os pressupostos enunciados não pretendem negar o saber reflexivo fornecido pelas categorias gramaticais, mas antes conferir-lhe sentido e utilidade imediata. De facto, o ato de escrever exige não apenas concentração, empenho, persistência e criatividade, mas também saberes relativos ao funcionamento da própria língua e reflexão sobre as várias vertentes da mesma, a qual se afigura, ao mesmo tempo, como veículo e objeto de estudo: escreve-se em Português, utilizando-se a própria língua. Na mesma linha de sentido, Fonseca²⁹ defende que

“articular de forma mais explícita e intencional o «íntimo da gramática» com a pedagogia da escrita obriga a alargar a reflexão gramatical e à explicitação das funções textuais das categorias gramaticais. Uma explicitação que é, em muitos casos, indispensável à caracterização das categorias gramaticais e à compreensão do seu funcionamento”.

Quanto à aprendizagem das operações de revisão, trata-se de um trabalho que se reveste de grande exigência, uma vez que a revisão se deve exercer nos vários planos da estruturação do texto, sendo recomendado o recurso a estratégias diversificadas, trabalho individual e de grupo. Além disso, deve promover-se a auto e heteroavaliação recursiva das

²⁶ MATEUS, Maria Helena et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Editorial Caminho, pp.89.

²⁷ AMOR, Emília (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*, Lisboa, Texto Editora, pp.117-118.

²⁸ CHAROLLES, Michel (1991). « Le Résumé du Texte Scolaire. Fonctions et Principes d'Élaboration », *Pratiques*, 72, Metz, CRESEF, pp. 54-76.

²⁹ FONSECA, Fernanda Irene (1992: 244), “A Urgência de uma Pedagogia da Escrita”, *Mathesis*, Centro Regional de Viseu da Universidade Católica Portuguesa.

produções, de forma a anular a falta de distanciamento crítico (que afeta o sujeito relativamente aos seus próprios textos) e de forma a promover o trabalho colaborativo.

A revisão, individual ou em grupo, visa a correção das imperfeições ao nível da coesão e da coerência textual, é certo, mas também a promoção do desenvolvimento da capacidade de escrever. É mais um momento de reflexão sobre a própria língua que propicia o bom uso da mesma, pois o indivíduo é confrontado com situações que tem que resolver e aprende a lidar com elas, refazendo os produtos da escrita.

De acordo com Rei³⁰, “o aperfeiçoamento (dos textos) deverá acontecer até que as nossas ideias apareçam claras, completas e a comunicar, através de retoques e emendas”. Estas palavras pretendem relevar a persistência, a importância da correção e até a reescrita do texto, se preciso for.

Esta perspetiva do ensino da escrita e a sua valorização enquanto processo é, atualmente, uma realidade nos manuais escolares - enquanto elemento regulador da prática pedagógica-, nos quais, de uma forma geral, as atividades de escrita são bastante diversificadas e de acordo com os temas e a estrutura dos textos trabalhados - utilitários ou literários.

Neste sentido, no manual do oitavo ano adotado na escola onde me encontro a realizar o estágio pedagógico, há frequentemente propostas de atividades de escrita, com indicação das etapas do processo, sempre que a atividade é a construção de um texto criativo, baseado em modelos trabalhados.

Em suma, a escrita deixou de ser apenas um veículo de transmissão de conhecimentos, como era entendida até há alguns anos, geralmente para avaliação, mas também objeto de ensino-aprendizagem.

³⁰ REI, José Esteves (1996). *Retórica e Práticas da Produção Textual na Sociedade e na Escola. Contributos Para a Didática da Escrita: No final do Ensino secundário- Início do Superior, Tese de Doutoramento, Vila Real, pp. 613-614.*

2.3. A criatividade e a escrita criativa

“ A criatividade é o princípio dos princípios da Educação Moderna”.³¹

O que se entende, então, por criatividade?

Trata-se de um conceito difícil de definir, que é usado em situações diversificadas, de forma difusa e superficial, sendo a sua percepção problemática e com vertentes múltiplas.

O dicionário online da Língua Portuguesa - *Priberam*³², apresenta como definições para “criatividade”:

“1. Capacidade de criar, de inventar; 2. Qualidade de quem tem ideias originais, de quem é criativo.3. [Linguística] Capacidade que o falante de uma língua tem de criar novos enunciados sem que os tenha ouvido ou dito anteriormente”.

Embora um pouco vagas as definições apresentadas, permito-me concluir que qualquer texto pode ser criativo, desde que nele se denote originalidade, inovação e invenção.

Já no Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora³³, figura a seguinte definição:

“1. Capacidade de produção do artista, do descobridor e do inventor, que se manifesta pela originalidade inventiva; 2. Faculdade de encontrar soluções diferentes e originais face a novas situações”.

Sendo o conceito “criatividade” vasto e difícil de definir com precisão, tão ou mais problemática se afigura a definição de “escrita criativa.

Pesquisando nos manuais de Português em vigor, concluí que os mesmos não exibem uma definição para “escrita criativa”, mas todos utilizam esta denominação sem um critério bem definido, abarcando as atividades enunciadas sob esta denominação diferentes tipos de produção de texto escrito. A maior parte das vezes, essas solicitações vêm no seguimento de diferentes modelos trabalhados em aula.

Excluem-se, sobretudo, desta denominação, os exercícios de resposta curta a questionários, bem como os lacunares, os de associação de elementos, os vocabulares, os de interpretação e análise textual, bem como os gramaticais.

A “criatividade” tem sido tema de estudos e trabalhos académicos, não se tendo, no entanto, chegado ainda a resultados conclusivos sobre uma definição clara e sem ambiguidades.

Na sua Tese de Mestrado, Cachada³⁴ cita os conceitos que vários autores apresentam para “criatividade”. No entanto, feita a sua análise, os mesmos não passam de tentativas de definição. Segundo a própria,

“o conceito de criatividade- multifacetado, complexo, abrangente de características que partilham fronteiras com outros conceitos, e decorrentemente, revestido de pluralidade e de controvérsia nas leituras que permite – tem emergido, nos últimos

³¹ MARIN,R. in, SANTOS, A. M. R. e BALANCHO, M. J. (1992). *A Criatividade no Ensino do Português*, Lisboa, Texto Editora, pp.5.

³² <http://www.priberam.pt/dlpo/> (consulta feita em 26-03-2013)

³³ Dicionário da Língua Portuguesa (2013). Porto, Porto Editora.

³⁴ CACHADA, M. C. B. S. (2005). *A Escrita Criativa em Contexto Escolar*, Tese de Mestrado, Universidade do Minho, pp.15.

anos, como um alvo de renascido investimento atual, sobretudo no campo da educação”.

Oberlé, citado por Cachada, define criatividade como “um processo que permite ao indivíduo ou grupo a elaboração de um produto novo ou original, adaptado às condicionantes e às finalidades”.

Destaco o ênfase dado ao “produto novo ou original”, não descurando, também, a importância atribuída, ainda que implicitamente, à perspectiva processual do texto escrito. Nesta perspectiva incluem-se, não só as dimensões cognitiva e metacognitiva, mas também as fases que tenho vindo a enunciar na produção de texto escrito e que obrigam o escrevente a planificar, escrever, e aperfeiçoar o texto. Tais etapas impelem-no a formular hipóteses alternativas, experimentar e modificar, até considerar o seu texto coeso e coerente.

Amor³⁵ não fala em escrita criativa, mas antes em “escrita recreativa ou extensiva” e, na sua perspectiva, “... escrever é sempre reescrever sobre textos próprios ou alheios”.

Na mesma linha de pensamento, Houdart –Merot³⁶ entende que

« ... qui dit écriture d'invention dit aptitude à l'invention dans l'élaboration des exercices, invention qui se nourrit, bien sûr, de l'observation passionnée de l'invention des écrivains.»

Partilho a opinião desta autora, ao considerar que a escrita criativa é todo o tipo de texto escrito, exceto o comentário, e que pode ser produzido a partir de textos literários, ou seja, a partir da leitura e da interpretação de outros textos. A escrita é, portanto, um ato de reescrita, que assenta em modelos lidos e /ou interpretados.

Para Peças³⁷, “ O ato de escrita e a relação com o escrito pode educar-nos a reflexão e educar a sensibilidade, permitindo que se cumpra melhor o potencial criativo que em nós habita” e, segundo Beaudot³⁸, “(...) laisser la porte ouverte à l'imagination c'est laisser une certaine liberté à l'élève pour s'exprimer”. Daqui se conclui que a leitura influencia positivamente a escrita e esta pode ser construída a partir daquela, a qual serve de base à produção de novos textos escritos.

Mas como definir, então escrita criativa ?

Não havendo definições claras sobre o assunto, alguns aspetos apontados são dignos de relevo: o ato de escrever ou reescrever textos, a importância da imaginação, a escrita como reescrita, a alusão a modelos, a liberdade de expressão, a reflexão, a capacidade de criar, de inventar, a originalidade,...

³⁵ AMOR, Emília (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*, Lisboa, Texto Editora, pp.131.

³⁶ HOUDART-MEROT, V. (2004). *Réécriture et Écriture d'Invention au Lycée*, Paris, Hachette Éducation, pp.9.

³⁷ PEÇAS, Américo (1993). *A Escrita e a Leitura*, in DIAS, Minervina(2006), *Como Abordar... A Escrita Expressiva e Lúdica*, Porto, Areal Editores, pp.56.

³⁸ BEAUDOT, Alain (1980). *La Créativité à l'École*, in DIAS, Minervina(2006), *Como Abordar... A Escrita Expressiva e Lúdica*, Porto, Areal Editores, pp.48.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA

3.1. Introdução

“ ... a formação para a escrita implica tomar consciência de que escrever é difícil, exige apuro técnico, disciplina e autocontrole, capacidade de distanciamento crítica. Escrever é sempre reescrever sobre os textos próprios ou alheios.”³⁹

Não podendo, nem querendo, apagar o meu passado, nem, portanto, esquecer algumas estratégias de atuação que se têm revelado úteis e profícuas, e, partilhando da ideia subjacente ao excerto supracitado, propus algumas produções escritas a serem realizadas individualmente, mas também algumas em pares. O primeiro texto, individual, serviu de diagnóstico; os três seguintes, elaborados em pares, visaram o desenvolvimento de competências várias, essencialmente a da expressão escrita; o quinto e o sexto, novamente realizados individualmente, pretenderam fechar o ciclo, e fornecer feedback dos progressos realizados pelos discentes.

Partindo do princípio de que a primeira e as duas últimas produções serviriam o meu objetivo de verificar progressos individuais, não excluí, todavia, a hipótese da realização de trabalhos em pares, pois o meu conhecimento empírico e a minha experiência profissional ditou-me que essa estratégia seria mais prazenteira aos discentes, mas também seria facilitadora de aprendizagens, porque a partilha (de dúvidas, de experiências, de saberes, de soluções...) tem-se revelado proveitosa nas diferentes áreas do saber.

Além disso, como defendem Pereira e Barbeiro,

« A interação que ocorre **na escrita colaborativa** permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. Quando ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo. A colaboração reflete-se, por outro lado, na vertente emocional –igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita – e no reforço do sentimento de participação».⁴⁰

Com as várias produções que propus, pretendi desenvolver nos alunos, em primeiro lugar, a motivação para a escrita como “trampolim” para a escrita criativa. Além disso, foi sempre minha preocupação resolver problemas pontuais sobre a expressão escrita e proporcionar momentos de reflexão sobre essa competência e o desenvolvimento da mesma nos discentes, com recurso a dicionários, prontuários, fichas de sistematização dos conteúdos lecionados, de forma a conseguir que os seus textos viessem a resultar com a coesão e a coerência desejadas.

³⁹ AMOR, Emília (1993). *Didática do Português*, Lisboa, Texto Editora, pp.131.

⁴⁰ BARBEIRO, Luís Filipe e PEREIRA, Luísa Álvares (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*, Lisboa, ME, pp 10.

3.2. As atividades desenvolvidas

“ Todas estas contribuições têm vindo, pois, a desmoronar o mito didático, e não só, da capacidade de escrita como dom inato, restrito a uns quantos iluminados, e a pensar essa capacidade como trabalho sistemático, que exige prática, exercício intelectual e certas técnicas”⁴¹

Das muitas atividades que foram levadas a cabo ao longo do ano na turma da orientadora que me coube lecionar, selecionei as que passo a elencar, divididas em três grupos.

- ✓ Diagnose (trabalho individual): Elaboração de uma reportagem.
- ✓ Três trabalhos de pares para desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão escrita : Redação de uma entrevista; Redação de uma notícia; Redação de uma carta.
- ✓ Escrita criativa: (dois trabalhos individuais): Produção de um texto narrativo, a partir da análise do conto “ O Tesouro” e produção de um texto livre, sobre a problemática do amor, ou a falta do mesmo, nas crianças do concelho de Tondela, a partir da interpretação de vários poemas.

Como já tive oportunidade de referir anteriormente, a turma apresentava características peculiares, pelo facto de serem alunos oriundos de localidades diferentes e afastadas, algumas delas, de Tondela, pelas origens sociais diferentes, pelos interesses vários demonstrados, pelas expectativas relativamente ao futuro, pelo diferente contexto familiar e socioeconómico de cada um, etc. Tais fatores interferem, naturalmente, nas aprendizagens e no envolvimento de cada elemento nas atividades, formando um grupo-turma heterogéneo, com o qual a tarefa do docente se torna ainda mais complicada, pois este sente-se obrigado a atender a cada situação como sendo única.

Foi nesta ótica que sempre trabalhei com a turma, preocupando-me com os ritmos e as características individuais de cada um. Desde cedo me apercebi que, das muitas dificuldades que a maioria dos alunos apresentava, havia uma que se destacava e, portanto, merecia mais atenção da minha parte: a expressão escrita.

Estava, em parte, definido o tema do meu trabalho monográfico e, por inerência, o tipo de tarefas em que deveria insistir ao longo do ano (exercícios de expressão escrita). Não satisfeita com esse tema, usei sonhar um pouco mais alto, não limitando o meu estudo à escrita mais orientada, mas também à produção de textos criativos.

Para iniciar tal empreendimento, teria de arranjar forma de diagnosticar as características individuais dos alunos, no que concerne à expressão escrita.

Para lograr tal desiderato, a partir da interpretação e exploração de uma reportagem sobre a forma como Portugal é visto no estrangeiro, fabriquei alguns textos sobre o Concelho de Tondela - a terra deles- trabalhámo-los na aula e, com a ajuda de informações precisas

⁴¹ PEREIRA, Luísa Álvares (2002). *Das Palavras aos Atos*, Lisboa, Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional, pp.47.

sobre o Concelho, propus a primeira atividade de expressão escrita - Redação de uma reportagem sobre o Concelho de Tondela (ANEXO 2.1).

A este propósito, parece-me importante esclarecer que o meu objetivo não era fazê-los sentirem-se inibidos, pelo facto de não saberem o que escrever, mas antes perceber as suas reais dificuldades ao nível do expressão escrita, pelo que lhes forneci informação bastante e útil à elaboração da tarefa que lhes era proposta.

Citando Trindade e Relvão⁴², porque concordo com elas, “a sustentabilidade da competência da escrita não crescerá por acaso nem ao acaso. É preciso tomar opções conscientes e refletidas, no que se refere a estratégias didáticas e pedagógicas”. Essas estratégias devem ser facilitadoras das aprendizagens e do desenvolvimento das competências, pois à luz dos Programas de Português do Ensino Básico⁴³, nem só os conteúdos devem ser transmitidos e trabalhados nas aulas e assimilados pelos discentes, também as competências devem ser igualmente desenvolvidas. No que à competência da expressão escrita diz respeito, são elencados alguns fatores de sustentabilidade, dos quais gostaria de relevar o trabalho laboratorial (que promovi ao longo do ano) e o processo trifásico da escrita: A planificação, a textualização e a revisão.

Numa primeira fase, os discentes fizeram a planificação, por tópicos, dos assuntos que iriam tratar; depois foi o momento da redação, tendo-se seguido, finalmente, o da correção individual. Os alunos foram “obrigados” a mostrar o esquema do texto (o plano) antes de passarem à fase da escrita e, após esta, que foi também a que ocupou mais tempo, os discentes foram aconselhados e incentivados a ler o texto e a proceder a pequenas alterações e/ou correções.

Este trabalho foi realizado na aula, em oficina de escrita, tendo demorado mais tempo do que eu tinha previsto, tais eram as dificuldades evidenciadas pela maioria dos elementos da turma! Foi, portanto, terminado na aula seguinte.

Da primeira leitura que fiz aos textos, inferi a necessidade de arranjar uma estratégia que, em futuros textos a propor, envolvesse os discentes na auto e heterocorreção, partindo do princípio de que o sujeito aprende a fazer, fazendo. Para proceder ao aperfeiçoamento dos textos, criei, portanto, um código de correção (ANEXO 1), que personalizei e adaptei a partir de uma grelha da autoria de AZEVEDO⁴⁴.

Não me parecendo necessário apresentar cópia dos textos, passo a transcrever algumas passagens dos mesmos, que mereceram a minha reflexão e correção.

“Mas também não é só os museus pois a cultura não passa so por ai, existem muitas outras coisas pois uma delas é a estatua do soldado descunhecido que servio de omenagem aos combatentes da guerra . Aconcelho a vir ver o nosso património pois é mais do que aqui falamos.”

“Quando o Caramulo se comesou...”;

⁴² TRINDADE, Graça e RELVÃO, Madalena (2011). “O sustentável desafio da escrita” In *Novos Desafios do Ensino do Português*, Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém, pp.103.

⁴³ REIS (Coordenador) et ali (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação.

⁴⁴ AZEVEDO, Flora(2000). *Ensinar e Aprender a Escrever- Através e para além do Erro*, Porto, Porto Editora. In PEREIRA, Luísa Álvares &AZEVEDO, Flora (2003). *Como Abordar a Produção de Textos Escritos*, Porto, Areal Editores, pp.52.

" .. arte ropestre...";

"Nem sempre conhecer alguma localidade é conhecer lojas tal como se pensa, na verdade e conhecer os modos de vida , monumentos, arte e museus de qual nos vamos falar"

"Em Tondela isistem vários museus e entre eles destaco-se ...";

"As suas peças começaram a ter algum reconhecimento, e foram vistas por os habitantes , e aquela casa começou a ficar pequena para tanta gente, até que se mudaram para a casa onde é hoje a ACERT, e recebeu alguma ajuda da Câmara de Tondela";

" Tondela nos dias de hoje tem algum destaque porque tem o clube desportivo que lhe dá algum destaque";

"... segundo a lenda avia uma mulher que no cimo dos montes vigiava os mouros e ao avistar o prigo tocava a sua trompa e o povo rionia-se para o infrentar...";

"O museu do caramulo é mais conhecido por a sua exposição de muitas variedades de carros antigos e muitas outras exposições";

"... como a casa do Sr. Dr. Pina, com muitos azulejos antigos que emblesam a casa impunente e belíssima.

Agora não em Tonda mas sim em Tondela existe um museu chamado Terra de Besteiros no centro histórico de Tondela";

" Na quinta da Ribeira fazem lá compotas. Na quinta da Ribeira faziam lá pão mas agora já não fazem...";

" À nomes de artistas como Pablo Picasso...";

" Quinta de S. Pedro hisiste lá uma piscina, animais e vinhas..."

"... por todos os habitantes aucolicos...";

"Nos pinhais de Tonda existem muitos coelhos e perdises pelo qual eu vou lá apanhalos";

" Existe uma mina ao pé da minha casa pouco conhecida, os antigos disem que era dos mouros. ";

" Tambem no mesmo museu existe automóveis antigos. O Museu de Terras de Besteiros falamos sobre a historia de Tondela.";

" O conselho de Tondela...";

"Além disso ao percorrermos o conselho de Tondela podemos descobrir a sua história , a arte, paisagens, a população, locais, solares, igrejas e capelas, pontes, moinhos...";

" Quem não conhece Tondela não sabe o que perde pois, momentos Historicos deslombantes.";

" Em Tondela situace o museu de...".

Dos excertos transcritos se pode deduzir que não exagero quando afirmo que estes alunos, na sua maioria, manifestam, ou manifestavam, sobretudo no início do ano, muitas lacunas ao nível da expressão escrita, que apresento no quadro síntese sobre as falhas detetadas nos vários descritores (ANEXO 2.2) que selecionei, por me parecer corresponderem os aspetos fundamentais na produção de texto escrito: ortografia, riqueza do vocabulário adequado ao tema, pontuação, correção gramatical (construção frásica, concordância, flexão verbal, pronominalização, etc.) e articulação das ideias (distribuição de parágrafos, coerência e coesão).

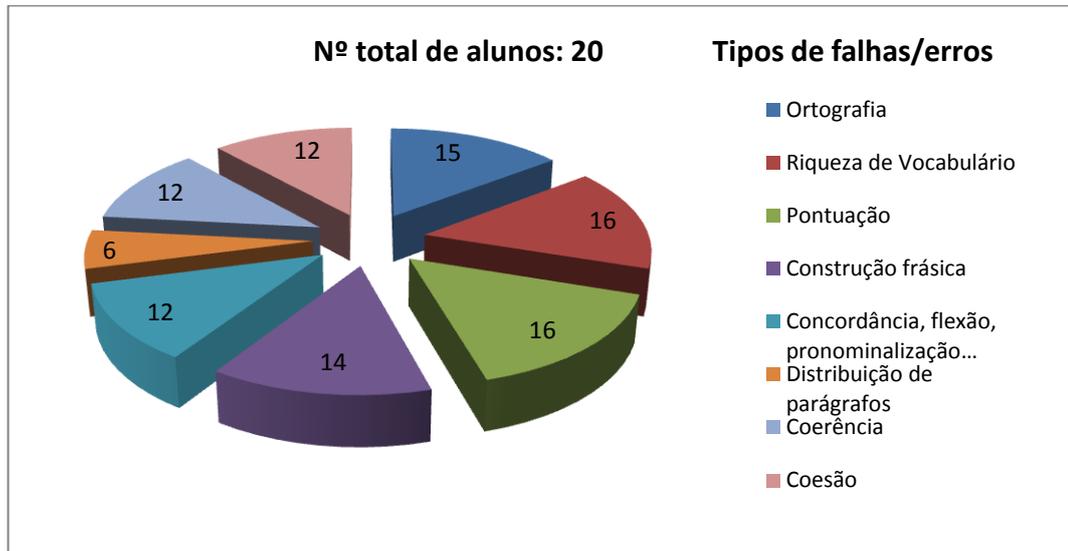


Gráfico 1 - Principais falhas detetadas no primeiro texto escrito produzido individualmente

Dos vinte alunos que constituem esta turma, um número muito reduzido (quatro elementos) não manifestou dificuldades acentuadas ao nível da expressão escrita. De facto, na produção do texto escrito, o indivíduo deve convocar uma lista de saberes, que se organizam de modo a formar um todo coeso e coerente. Tal tarefa não é fácil, nem o bom domínio da expressão escrita se consegue num curto espaço de tempo. Porém esta competência - expressão escrita - desenvolve-se com o treino e muita persistência. Portanto, não desisti de ajudar estes alunos, procurando estratégias, através de leituras na área e buscando, também, alguma inspiração à minha experiência profissional.

Este primeiro texto foi devolvido aos discentes com correções a duas cores: a vermelho a sinalização das falhas/ dos erros e a verde as proposta de correção apresentadas.

Os alunos analisaram o código de correção (cf. ANEXO 1) que lhes foi entregue, foram confrontados com os seus próprios textos e as falhas cometidas e copiaram para o caderno diário os textos, agora corrigidos e/ou aperfeiçoados.

A partir de exemplos concretos e alargando a outras situações, recorrendo à pedagogia do erro, foram realizados exercícios úteis e práticos sobre regras de pontuação, de ortografia, de acentuação, etc. que considerei de utilidade imediata e futura.

Passando à segunda fase do meu projeto, foram desenvolvidas atividades de acordo com o programa e as planificações, mas sem nunca descurar o meu objetivo principal – o desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência da expressão escrita nos discentes, como trampolim para a escrita criativa . Neste âmbito, e de acordo com a perspectiva de Vigotsky⁴⁵, pareceu-me importante, para o desenvolvimento da expressão escrita, o trabalho em tandem, partindo do princípio de que, parafraseando o já citado cientista bielorusso, existe diferença entre o que a criança (leia-se indivíduo- pré-adolescente ou adolescente) consegue realizar

⁴⁵ http://pt.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky (consulta feita em 13-04-2013)

sozinha e o que consegue aprender ou aprender a fazer quando ajudada por alguém mais experiente ou competente (com menos dificuldades).

Seguiram-se, então, três propostas de produção de textos de tipologia diferente, a serem realizados em pares.

Cada um dos textos (ANEXOS 3.1, o primeiro, e 4.1, o segundo. O terceiro texto foi escrito em papel de carta e as orientações foram dadas verbalmente) surgiu devidamente integrado nas planificações, previamente elaboradas e a partir de modelos trabalhados, e os discentes socorreram-se do recurso ao manual, aos cadernos diários e a todas as fichas gramaticais, formativas e informativas, que lhes haviam sido entregues. Além disso, foram sempre recordadas e respeitadas as três fases de produção de texto e esclarecidas algumas dúvidas pontuais no decurso dos trabalhos.

Houve uma notória diminuição nas falhas de redação aos vários níveis, sobretudo a partir do segundo trabalho de pares, como se pode verificar pelas fichas de verificação de falhas (ANEXOS 3.2, 4.2 e 5.2), dado que resultavam das competências e dos saberes acumulados de dois indivíduos. Serviu esta segunda fase, relembro, para o aperfeiçoamento da expressão escrita, como ponto de partida para a escrita criativa, realizada individualmente.

No primeiro trabalho de pares- produção de uma entrevista-, realizado em 14 de novembro, erros ortográficos (“Crestiano”, “enteresse”, “coloberação”, “propicional” ...), frases decalcadas do discurso oral (“já fez o seu pé de meia é que o futuro é incerto?”), falta de acentuação (“Antonio”, “ja”, “milhoes”, “pe”...), troca de maiúsculas por minúsculas (“espanha”, “real Madrid”...) e erros gramaticais (“O que mais gosta”...) foram as principais falhas detetadas.

Embora continuassem a verificar-se erros e/ou falhas nas segunda e terceira tarefas de produção escrita a serem elaboradas em pares, os resultados foram francamente satisfatórios e todo o trabalho desenvolvido produtivo!

Os alunos foram posteriormente confrontados com os seus textos e alguns de colegas, onde tinha sido já aposto o referido código de correção. Cabia-lhes, a eles, agora, procederem às correções e aos aperfeiçoamentos necessários, através da estratégia de correção e heterocorreção. Quanto a esta última, parece-me igualmente ajustada, uma vez que o indivíduo, quando confrontado com a correção das suas própria falhas, mais dificilmente consegue o afastamento necessário para a fazer.

Esta fase pareceu-me particularmente importante e produtiva, uma vez que, na fase da correção e heterocorreção, os alunos, além de procederem a correções com a ajuda do já referido código de correção, consultaram em dicionários, prontuários e todas as fichas informativas de que dispunham.

Como foi gratificante ver o entusiasmo que demonstraram, sobretudo quando folheavam os dicionários! Além da palavra que procuravam, paravam, de vez em quando, para ler outros vocábulos constantes das páginas que consultavam.

Seguiu-se a terceira fase do projeto que me propus levar a cabo: a produção de mais dois textos, agora criativos, a serem realizados individualmente.

O primeiro – produção de um texto narrativo/ conto (ANEXO 6.1), obedecendo a uma estrutura por mim fornecida e explicada – surgiu na sequência de uma aula que lecionei,

estando presentes as duas orientadoras (a da Escola e a da FLUC), na qual foi concluída a abordagem prevista ao conto “ O Tesouro”, de Eça de Queirós.

Como conteúdos trabalhados nessa aula e direcionados para a produção de texto, saliento a estrutura do conto, lembrando as categorias da narrativa, e os conectores frásicos e interfrásicos, tendo sido explorados a partir do texto em análise e explicados, com o suporte de uma ficha informativa que construí para o efeito.

Feita a leitura dos textos e o levantamento das principais lacunas, através do preenchimento da ficha para o efeito (ANEXO 6.2), as principais falhas resultaram no seguinte gráfico.

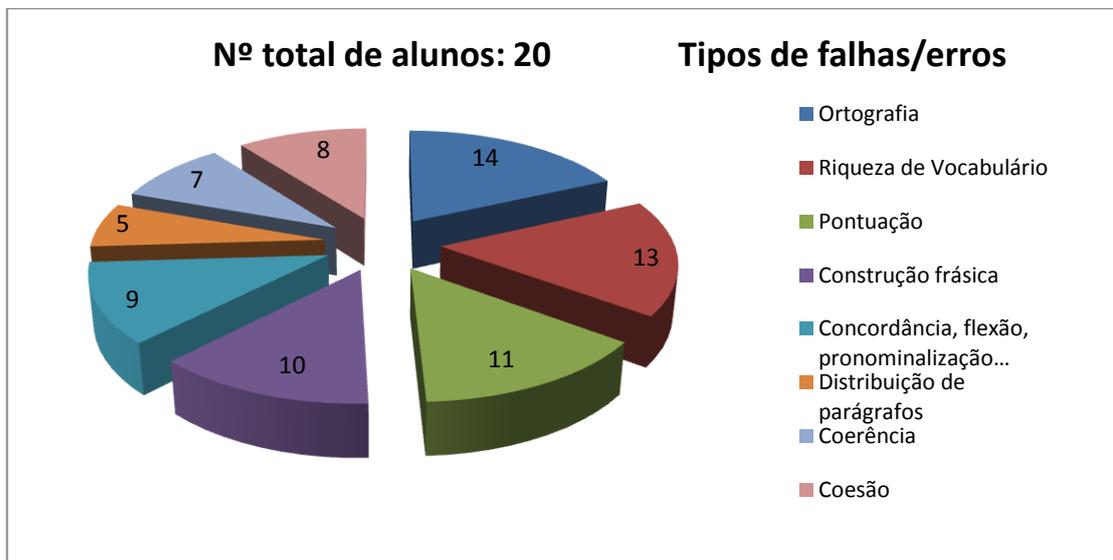


Gráfico 2 - Principais falhas detetadas no segundo texto escrito produzido individualmente

As conclusões são bem claras e representam motivo de satisfação, pois apesar de os textos evidenciarem ainda algumas falhas linguísticas, os mesmos exibem uma extensão muito maior do que as primeiras produções escritas dos alunos. Isso significa não apenas evolução ao nível da expressão escrita, no que concerne à riqueza de vocabulário, do domínio de técnicas de redação, dos conceitos de coesão e coerência, etc., mas também a perda do medo de falharem, um maior à vontade na atividade de escrita e na aventura à escrita criativa.

No que concerne à última atividade de escrita proposta - produção de um texto criativo, sobre a problemática do amor, ou a falta do mesmo, nas crianças e nos jovens do concelho de Tondela e as consequências que daí advêm - (ANEXO 7.1), a temática surgiu da leitura e interpretação de documentos variados (na última aula que lecionei) alusivos ao tema em questão.

Sendo um tema do agrado dos alunos, discutido e trabalhado na aula, nas várias aceções da palavra e do sentimento em causa, os alunos, mais uma vez, aderiram muito bem à atividade, que foi realizada como trabalho de casa.

Os textos conseguidos surtiram de qualidade muito satisfatória, e os progressos verificados, bem como a criatividade demonstrada representam, para mim, motivo de regozijo. Gostaria de relevar que considero ter atingido o meu objetivo: o aperfeiçoamento da proficiência dos alunos na produção de texto criativo.

Não me parece pertinente neste momento incluir gráfico de falhas, embora tenha procedido ao levantamento das mesmas, preenchendo a grelha para o efeito (ANEXO 7.2).

Permito-me incluir alguns excertos de textos dos alunos, optando pelo anonimato dos seus autores.

Além de utilizar aspas, pois trata-se de citações, opto pelo tipo de letra Comic Sans MS, tamanho 10.

- A- "Criança mal amada,
Por dificuldades vai passar,
Abandono...fome
Com a morte mesmo à porta
Não há ninguém para ajudar
Um "tostão" ou um pãozinho
É o que chega para dar
Os pais na droga
A maus caminhos a vão levar
A violência e a revolta
De mãos dadas vão andar"
- B- "Viver e ter de sentir
Passar e ter de ouvir
Os gemidos de uma criança
Que já não tem esperança"
- C- "Para que as crianças e os jovens cresçam felizes e com uma vida social ativa, é preciso que tenham o carinho e a atenção dos pais, como, por exemplo, serem acompanhados nos estudos, nas refeições a horas e não ficarem sozinhos em casa. ..."
- D- "Um dia tomei conhecimento de uma história que me chocou bastante: Estava relacionada com um rapaz que chegou a uma escola onde não conhecia ninguém. Mas, para ele isso não era problema, o pior eram os seus novos colegas, que não o aceitavam, porque ele era diferente, muito diferente. Era gótico, vestia umas roupas esquisitas. Começou a sentir-se sozinho e a perceber que uma única pessoa o percebia: o seu avô. A vida dele era muito complicada: O pai batia na mãe e não aceitava nada do que ela fazia. Os berros do pai aterrorizavam-no e vaziam-no sentir raiva dele e muito, muito ódio.
(...)

Ele voltou a casa e sentiu-se aliviado por ver que estava tudo bem. Mas agora o problema estava na escola. Cada vez mais os seus colegas batiam-lhe e, com o passar do tempo, ele começou a habituar-se à dor e deixava-se bater sem se defender. (...)”

Não me prolongando mais nas citações; parece óbvio que os alunos demonstraram criatividade e “savoir-faire” nos textos que escreveram. Não se limitaram a algumas linhas. Alguns deles ultrapassaram as duas páginas, embora esta regra não se aplique a todos, nem sequer à maioria.

Há, ainda, os alunos que persistem em não querer trabalhar nem empenhar-se com algum afínco nas atividades.

Enfim, receitas milagrosas no ensino não existem. E o ensino/aprendizagem da escrita/escrita criativa não foge à regra.

Tratando-se de um processo lento, pequenos progressos, em alguns alunos, são motivo de satisfação.

4. CONCLUSÃO

“Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena”⁴⁶

Como fui referindo ao longo deste relatório, algumas das principais dificuldades da turma em geral residiam no domínio da expressão escrita, pois além dos muitos erros ortográficos que cometiam, outros talvez não menos graves, lhes podiam ser apontados. Revelavam pobreza de vocabulário, não dominando sinónimos e antónimos, desconheciam as regras básicas de pontuação, falhavam no uso de maiúsculas e minúsculas, evidenciavam lacunas ao nível da construção frásica, desconheciam ou não sabiam aplicar os mecanismos de coesão e coerência e não sabiam construir um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão.

Querer ver estes problemas todos resolvidos seria um projeto demasiado ambicioso e pouco realista da minha parte. Consciente de que tal objetivo não seria de todo concretizável, propus-me, racionalmente, ajudar os alunos a colmatarem algumas das lacunas referenciadas, através de uma abordagem da escrita na sala de aula, centrada no processo e não no produto e baseada numa estratégia facilitadora do procedimento, com recurso a dicionários, prontuários e fichas informativas que lhes forneci sobre os conteúdos abordados, das quais apresento algumas a título de exemplo. (ANEXOS 8 e 9).

Além disso, as propostas de produção de texto escrito foram precedidas de abordagem a textos-modelo e a conteúdos fundamentais para o desenvolvimento de tal competência - expressão escrita, dos quais selecionei dois que apresento em anexo. (ANEXOS 10 e 11).

Dentre esses conteúdos, destaco a análise sintática, porque considero importante para a tomada de consciência sobre a construção de uma frase, os mecanismos de coesão e de coerência, bem como o processo inerente à produção de texto escrito: a planificação (a elaboração do esquema do texto, através de chuva de ideais, de palavras-chave, de tópicos a desenvolver...), a redação do texto, com base na planificação elaborada e a revisão.

Para a fase de reescrita, considero que foi fundamental a estratégia utilizada - a auto e a heterocorreção dos textos, através do recurso a um código de correção criado (cf. ANEXO 1) - pois esta obrigava à reflexão sobre o texto em causa e as falhas cometidas. O trabalho de pares foi uma mais-valia neste empreendimento, a evolução bastante significativa e todo o trabalho desenvolvido gratificante. Tais factos concretizaram-se nas duas últimas de atividades de escrita criativa propostas. Nesses textos notou-se evolução, não apenas em todos os aspetos mencionados como pontos fracos dos alunos, mas também ao nível da criatividade, da originalidade e da extensão dos próprios textos. De facto, a escrita é uma arte e, como tal, aprende-se através do treino: aprende-se a escrever, escrevendo. Sentindo-se o indivíduo - o aluno - mais à vontade ao nível da competência da expressão escrita, mais a sua imaginação se liberta, a sua originalidade se manifesta e as suas ideias vão surgindo.

Terminada a análise sinto-me regozijada pelo facto de se terem verificado progressos significativos e a estratégia dos textos realizados a dois ter servido essa finalidade.

⁴⁶ PESSOA, Fernando (2006). *Mensagem* (“Mar Português”), Lisboa, Editora Planeta DeAgostini, S.A, pp.60.

CONCLUSÃO

“Tout ce que tu feras sera dérisoire, mais il est essentiel que tu le fasses.”⁴⁷

Findo o ano de estágio, não considero terminado o período de aprendizagem. Antes pelo contrário: serviu este para me fazer refletir sobre aspetos importantíssimos da prática docente, que pretendo não descurar futuramente. A este propósito, convoco a constante necessidade de reformulação e de aperfeiçoamento de estratégias e formas de atuar; a importância do trabalho em equipa e da troca de experiências; o espírito de abertura e de partilha; a necessidade de conhecer bem o mundo que nos rodeia, dando especial ênfase ao contexto geográfico e socioeconómico; o saber ouvir e aceitar as críticas e sugestões, ... Considero, pela experiência profissional que já possuo e também pelo muito que aprendi ao longo deste ano de estágio, que a docência é algo que se vai construindo, que nunca se pode considerar um magistério acabado, mas está em constante mutação, transformação e reformulação.

No que às minhas aprendizagens diz respeito, tirei o máximo partido de cada situação, acatando sempre as indicações das orientadoras e aproveitando as críticas construtivas que me foram dirigidas, como ponte para aprendizagens novas e formas de agir ainda mais eficazes.

Considero que na era atual, o professor assume uma multiplicidade de funções, algumas delas bem mais complexas e delicadas do que a de transmitir conhecimentos - como acontecia na escola do passado.

Muito mais do que cumprir tal tarefa, atualmente, o professor deve, antes de mais, contribuir para a formação integral do aluno, fomentando os valores sociais, promovendo a autonomia e a responsabilidade de cada um e desenvolvendo nele as competências desejadas para o verdadeiro sucesso enquanto aluno e enquanto ser humano em todas as suas vertentes.

A este respeito, creio que o sucesso do ensino/aprendizagem está relacionado, em muito, com a relação professor/aluno. Neste sentido, para uma melhor execução deste processo, procurei exercer uma ação pedagógica, visando sempre a consciencialização de futuros cidadãos. Fomentei a prática de regras de bom funcionamento da aula e proporcionei, portanto, um clima de afetividade e de confiança mútua, criando uma relação aberta, com base na partilha e na compreensão e esforcei-me para que os alunos colocassem as suas dúvidas/questões, motivando-os à participação e ao interesse pela disciplina que lecionei. Procurei, sobretudo, ajudar a desenvolver neles as competências básicas, a criatividade e a autonomia, bem como o sentido de responsabilidade. A minha relação com os alunos não se limitou ao espaço da aula, mas também a uma pequena conversa durante os intervalos, nas horas livres, nos convívios organizados na escola, na ida ao teatro, etc ...

Apercebi-me, também, através de atitudes e diálogos, de alguns problemas vividos pelos nossos alunos. Questões relacionadas com integração no grupo/escola, familiares, de

⁴⁷ GANDHI, in <http://www.evene.fr/> (consulta feita em 20-05-2013)

saúde ou outras. Perante isto, procurei criar laços de amizade com os discentes, tentando compreender e ajudar a ultrapassar as suas limitações e os problemas emocionais e procurei ajudá-los e incentivei-os para desempenhos cada vez mais eficazes.

Mas a relação com os alunos e o processo ensino-aprendizagem não se desenrola eficazmente se o professor/ estagiário desconhecer a Escola, o meio geográfico e social em que a escola está inserida, as tradições e as vivências das pessoas da região e das famílias dos alunos em concreto. Daí se justifica conhecer bem a História e o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno, as características das turmas, com as suas especificidades, etc. Essas foram as minhas primeiras preocupações, de que dei conta no primeiro capítulo deste Relatório.

No segundo capítulo fiz uma abordagem sumária, em jeito de reflexão crítica, sobre a minha prática pedagógica ao longo deste ano de estágio, dando ênfase à importância do bom domínio da língua portuguesa – oral e escrita- na sociedade moderna. Também me pareceu pertinente fazer referência à forma como as atividades foram desenroladas, a minha postura face ao ensino-aprendizagem, enquanto mediador de aprendizagens, colocando os alunos como principais agentes, pois acredito que se aprende a fazer, fazendo e se aprende mais e melhor se o indivíduo se sentir ativamente envolvido no processo. Não assumi, portanto, o papel de mero transmissor de conhecimentos.

Desde o início, percebi que uma das principais fragilidades da turma se prendia com a expressão escrita. E isso foi motivo de preocupação para mim. Estava, por conseguinte, delineado o tema da minha monografia: “Do domínio da expressão escrita à escrita criativa”. Procurando não descurar nenhuma das competências a desenvolver nos discentes, privilegiei a expressão escrita, como trampolim para a produção de texto criativo, pois considero que não se consegue escrever um texto criativamente, se o grau de proficiência na expressão escrita não for razoável. Para isso, de acordo com o que defendo no desenvolvimento do tema monográfico, a escrita é encarada como processo e não como produto, ou seja, obedece às etapas de planificação, de redação e de revisão. Tal prática foi do agrado dos alunos, que respeitaram as etapas e se envolveram com alguma entusiasmo no processo, o qual foi favorável ao aperfeiçoamento e ao desenvolvimento da capacidade de escrever.

A este propósito, o projeto foi subdividido em três fases:

- a primeira, correspondeu à produção de um texto individual, para diagnose;
- a segunda fase foram realizados, em pares, três textos escritos, em regime de oficina de escrita, visando a resolução de problemas de escrita;
- a terceira fase do projeto traduziu-se na produção individual de dois textos criativos: o primeiro, um texto narrativo/ conto foi proposto na sequência da análise do conto “O Tesouro”, de Eça de Queirós; e o segundo, um texto livre (narrativo ou poético) foi realizado a partir da análise de excertos de poemas sobre as várias vertentes do amor – amor-paixão, amor de pai/ mãe, amor de filho, amor à Pátria...– e da reflexão sobre a questão da ausência de amor na vida de alguns jovens do Concelho e, quiçá, da turma e das consequências que daí advêm: os valores sociais, ou a falta dos mesmos!...

O estudo de caso e ao mesmo tempo de investigação-ação, que se desenvolveu neste terceiro capítulo, revelou-se eficaz, tendo em conta não só o envolvimento evidente dos alunos nas atividades propostas, mas também os progressos verificados.

A este respeito, considero que os meus conhecimentos teóricos e as leituras que fiz para desenvolver o tema monográfico representaram um ótimo suporte para a minha prática docente, pois foram norteadores do meu trabalho com esta turma maravilhosa que enfrentou as dificuldades, assumindo-as, mas mostrou-se, sobretudo, disponível para ultrapassá-las.

Graças a todo o esforço realizado, a maioria dos alunos evidenciou progressos imensos, salvaguardando alguns casos, é certo, de elementos (poucos, felizmente) que, não se preocupando com a sua formação académica e pessoal, se recusam a trabalhar e, consequentemente a progredir.

Em jeito de síntese do trabalho desenvolvido ao longo do ano, posso concluir, sem espaço para dúvidas, que todos os esforços por mim envidados valeram a pena, quer no que concerne às aprendizagens dos alunos, ao desenvolvimento das suas competências gerais e específicas e à sua formação integral, quer no que às minhas próprias aprendizagens e à minha formação pessoal e profissional diz respeito. Para tal contribuíram as minhas formadoras da escola e da FLUC, a Escola Secundária de Tondela e sobretudo esta massa humana com quem tive oportunidade de ensinar e aprender: o 8ºD.

BIBLIOGRAFIA

- AMOR, Emília (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*, Lisboa, Texto Editora.
- BARBEIRO, Luís Filipe e PEREIRA Luísa Álvares (2007). *O Ensino da Escrita: Dimensão Textual*, Lisboa, Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- BARBEIRO, Luís Filipe (2001). “O Processo de escrita e relação com a linguagem”. In *II Jornadas Científico Pedagógicas de Português*, Coimbra, Universidade de Coimbra.
- CACHADA, Maria da Conceição Borges de Sá (2005). *A Escrita Criativa em Contexto Escolar*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade do Minho em 2003, Braga, Universidade do Minho.
- CARVALHO, José António Brandão S. (1999). *O Ensino da Escrita: da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga, Universidade do Minho.
- CARVALHO, José António Brandão S. (2001). “Tipologias do escrito: A sua abordagem no contexto do ensino-aprendizagem da escrita na aula de Língua Materna”, in *II Jornadas Científico Pedagógicas de Português*, Coimbra, Universidade de Coimbra.
- DIAS, Minervina (2006). *Como Abordar... A Escrita Expressiva e Lúdica*, Porto, Areal Editores.
- FIGUEIREDO, Olívia (2005). *Didática do Português Língua Materna*, Porto, Edições Asa.
- FRENCH, Isabel Maria Vieira Batista (2010). *A Escrita em Contexto de Ensino-Aprendizagem - Relatório de Mestrado*, Coimbra, Universidade de Coimbra.
- GONZALEZ, Irma Aurélia (2005). *Instruções de Escrita: Direções de Trabalho e Critérios de Construção Textual*, Coimbra, Universidade de Coimbra.
- HOUDART-MEROT, Violaine (2004). *Réécriture et Écriture d’Invention au Lycée*, Paris, Hachette Éducation.
- MATEUS et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (5ª edição, revista e aumentada), Lisboa, Editorial Caminho.
- PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2002). *Das Palavras aos Atos*, Lisboa, Ministério da Educação- Instituto de Inovação Educacional.
- PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2000). *Escrever em Português: Didáticas e Práticas*, Porto, Edições Asa.
- Ponte, João Pedro (1994). “O estudo de caso na investigação em educação matemática”, in *Quadrante*, 3(1). Lisboa: A.P.M.
- REI, José Esteves (1996) *Retórica e Práticas na Produção Textual na Sociedade e na Escola. Contributos para a Didática da Escrita: No final do Ensino Secundário-Início do Superior*, Vila Real: UTAD. Tese de doutoramento.

- SANTOS, Ana Maria Ribeiro e BALANCHO, M^a José S. (1992). *A Criatividade no Ensino do Português*, Lisboa, Texto Editora.
- TRINDADE, Graça e RELVÃO, Madalena (2011). “O sustentável desafio da escrita” In *Novos Desafios do Ensino do Português*, Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém.

Sitografia:

- MATOS; João Carlos Gonçalves, “Escrita Criativa”, repositorio.esepf.pt/...
- http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf (consulta feita em 27/03/2013).
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tondela> (consulta feita em 20/10/2012).
- <http://212.55.162.100/> (atalho para a página do Agrupamento de escolas de Tondela).

Documentos Oficiais:

- Plano Anual de Formação da Área de Português.
- Regulamento da Formação de Professores da FLUC.
- REIS, Carlos (Coordenador) et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação.
- O Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Tondela.
- O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Tondela.

ANEXOS

CÓDIGO DE CORREÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

SÍMBOLO	ASPETOS A CORRIGIR	EXEMPLOS
	Abertura de parágrafo.	O João respondeu: - <u>Eu acho que...</u>
	Eliminação de parágrafo.	Acho bem. Mas seria melhor se...
	Repetições.	Ele <u>disse</u> que... Ela <u>disse</u> ...
	Troca na ordem das palavras.	Na seguinte manhã...
	Vocábulo a inserir.	O João comprou um ^{VI} <u>x</u> muito bonito
	Vocábulo a substituir.	Não percebia aquela ^{VS} <u>coisa</u> .
	Vocábulo a retirar	Na quinta moram ^{VR} <u>lá</u> cinco pessoas.
	Pontuação a inserir.	Então ^{PI} <u>,</u> muito contente, foi...
	Pontuação a substituir.	Vou estudar ^{PS} <u>,</u> Porque tenho dúvidas.
	Pontuação a retirar.	A Maria e o João ^{PR} <u>,</u> estudam muito.
	Erro ortográfico.	As aulas <u>comessam</u> em setembro.
	Erro de conjugação.	Ontem, eles <u>virão</u> um filme.
	Erro gramatical.	<u>Passado</u> algumas horas...
	Erro de construção frásica.	Foi então que ele <u>despediu-se</u> .

Grelha elaborada a partir de uma de AZEVEDO, Flora (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever- Através e para além do Erro*, Porto, Porto Editora. In PEREIRA, Luísa Álvares & AZEVEDO, Flora (2003:52). *Como Abordar a Produção de Textos Escritos*, Porto, Areal Editores. A grelha apresentada contém alterações da autoria da estagiária.

ANEXO 1

A ESTAGIÁRIA: Lurdes Figueiredo

MUSEU DO CARAMULO - FUNDAÇÃO ABEL DE LACERDA



Uma secção:

- Espólio Grande variedade de categorias e períodos históricos.
- Obras de importantes artistas de renome: Pablo Picasso, Salvador Dali, Miró, Vieira da Silva e Jean Lurçat.
- Coleção de Pintura/escultura/prataria/mobiliário/exemplares arqueológicos dos séculos XVI a XVIII

Outra secção:

- Coleção de automóveis antigos: uma réplica do primeiro automóvel de Karl Benz; um Peugeot de 1899; Um Bugatti 35-B; o Rolls- Royce Phantom III; o Mercedes blindado que esteve ao serviço de Salazar
- Outros

O Museu de Tondela



- Situação geográfica: Centro histórico de Tondela, no antigo solar de Sant'Ana
- Design, criatividade e conteúdos de excelência
- Uso de novas tecnologias multimédia
 - Exposição permanente: Dois pisos

Piso 0:

- A evolução do homem no Concelho - artefactos e arte pré-histórica provenientes de sítios arqueológicos singulares: Arquinha da Moura (Lajeosa do Dão) e estação de Arte Rupestre de Molelinhos (Molelos).
- Romanização e a formação do território das Terras de Besteiros.
- A Fé Humana e a evolução dos seus antigos municípios.

Piso 1:

- História do Século XIX e XX: o desenvolvimento pré-Industrial, a chegada do Caminho de Ferro, o desenvolvimento do Caramulo e o aparecimento dos Sanatórios.
- Atividades ancestrais de autossuficiência humana: a agricultura, o cultivo do linho, a funilaria, a cestaria, o barro negro e a pisoagem do burel com que se fabricavam as tradicionais capuchas.
- Viagem ao passado e ao presente.
 - Um centro de documentação especializado, uma cafetaria, um auditório, uma loja (onde poderão ser adquiridos diferentes produtos da região, bem como diversas publicações de interesse cultural).

Nome do aluno: _____ N.º _____ 8º ano, turma D

O CONCELHO DE TONDELA

Redige uma reportagem sobre o Concelho de Tondela - refere algumas das joias deste Concelho à tua escolha. Na tua reportagem escreve algumas linhas sobre o “Museu do Caramulo” e o de “ Terras de Besteiros”

Não te esqueças de respeitar as três fases da produção de texto escrito: Planificação, redação e revisão. Começa, portanto, por planificar os assuntos de que vais falar (por tópicos), e como os vais desenvolver. Só depois de teres o esquema do teu trabalho definido é que deves começar a escrever o teu texto. No final, não te esqueças de o ler, a fim de detetares possíveis falhas e poderes corrigi-las.

Bom trabalho !

ANEXO 2.1

A ESTAGIÁRIA: Lurdes Figueiredo

Grelha de Avaliação da Expressão Escrita

8º ano, Turma D

1º trabalho realizado (individualmente): Produção de uma Reportagem sobre o Concelho de Tondela

Aluno Nº	Ortografia	Riqueza do vocabulário adequado ao tema	Pontuação	Correção gramatical		Articulação das ideias		
				construção frásica;	concordância flexão verbal; pronominalização, ...	Distribuição de parágrafos	coerência	Coesão
1			X	X				
2	X	X	X	X	X	X	X	X
3	X	X	X	X				
4	X	X	X		X		X	X
5	X	X	X	X	X	X	X	X
6	X	X	X	X	X		X	X
7			X					
8	X	X	X	X	X		X	X
9		X	X				X	X
10	X	X		X	X		X	X
11	X	X	X	X				
12	X	X	X				X	X
13	X	X	X	X	X	X	X	X
14				X				
15			X					
16	X	X	X		X		X	X
17	X	X	X	X	X	X	X	X
18	X	X		X				
19	X	X	X	X	X	X	X	X
20	X	X	X	X	X	X	X	X

NOTAS: - Esta grelha não pretende esgotar todos os aspectos possíveis de análise, limitando-se aos mais relevantes.

- São apenas assinaladas as principais dificuldades dos alunos.

ANEXO 2.2

A ESTAGIÁRIA: Lurdes Figueiredo

Redijam uma entrevista a uma personalidade pública à vossa escolha:

Handwriting practice area with horizontal lines. A small image of a person holding a microphone is located in the bottom right corner of the writing area.

Nome: _____ Nº _____ // Nome: _____ Nº _____

ANEXO 3.1

A ESTAGIÁRIA: Lurdes Figueiredo

Grelha de Avaliação da Expressão Escrita

8º ano, Turma D

1º trabalho (de pares) realizado:

Redação de uma entrevista (14/11/2012)

Aluno Nº	Ortografia	Riqueza do vocabulário adequado ao tema	Pontuação	Correção gramatical		Articulação das ideias		
				constituição frásica;	concordância flexão verbal; pronominalização, ...	Distribuição de parágrafos	coerência	Coesão
1 7			X					
3 5	X	X	X	X	X		X	X
13 19	X	X	X	X	X		X	X
12 15		X	X		X			
8 9	X	X	X	X				
16 6	X	X	X	X			X	X
4 14					X			
2 17	X	X	X	X	X		X	X
11 18	X	X	X	X			X	X
10 19	X	X	X	X			X	X

NOTAS: - Esta grelha não pretende esgotar todos os aspectos possíveis de análise, limitando-se aos mais relevantes.

- São apenas assinaladas as principais dificuldades dos alunos.

ANEXO 3.2

A ESTAGIÁRIA: Lurdes Figueiredo

Redijam uma notícia, de acordo com o esquema apresentado!

Blank writing area with horizontal lines for composing a news article.

Nome: _____ Nº _____ // Nome: _____ Nº _____

ANEXO 4.1

A ESTAGIÁRIA: Lurdes Figueiredo

Grelha de Avaliação da Expressão Escrita

8º ano, Turma D

2º trabalho (de pares) realizado:

Redação de uma entrevista (14/11/2012)

Aluno Nº	Ortografia	Riqueza do vocabulário adequado ao tema	Pontuação	Correção gramatical		Articulação das ideias		
				construção frásica;	concordância flexão verbal; pronominalização, ...	Distribuição de parágrafos	coerência	Coesão
1 7			X					
3 10	X	X	X				X	X
12 9	X	X	X	X			X	X
5 15	X		X		X			X
8 13	X	X	X				X	X
4 6	X	X	X	X			X	X
2 14	X				X			
16 17	X	X			X	X	X	X
11 18	X	X	X	X				X
20 19	X	X	X	X	X	X	X	X

NOTAS: - Esta grelha não pretende esgotar todos os aspectos possíveis de análise, limitando-se aos mais relevantes.

- São apenas assinaladas as principais dificuldades dos alunos.

ANEXO 4.2

A ESTAGIÁRIA: Lurdes Figueiredo

Grelha de Avaliação da Expressão Escrita

8º ano, Turma D

3º trabalho (de pares) realizado

Redação de uma carta informal (10/01/2013)

Aluno Nº	Ortografia	Riqueza do vocabulário adequado ao tema	Pontuação	Correção gramatical		Articulação das ideias		
				construção frásica;	concordância flexão verbal; pronominalização, ...	Distribuição de parágrafos	coerência	Coesão
1 6								
2 7	X	X	X	X				
3 10	X	X	X		X			X
4 16						X		
5 9								
8 12								
11 17	X	X		X				
13 19	X	X	X	X				
14 18								
15 20	X	X	X		X			

NOTAS: - Esta grelha não pretende esgotar todos os aspectos possíveis de análise, limitando-se aos mais relevantes.

- São apenas assinaladas as principais dificuldades dos alunos.

ANEXO 5.2

TEXTO NARRATIVO: CONTO

A ESTAGIÁRIA: Lurdes Figueiredo

- Escreve um texto narrativo (conto), mantendo a estrutura do que acabaste de ler e interpretar.

Para **planificares** o teu texto, preenche o quadro seguinte:

PERSONAGENS: - Quem são? - Quais as suas características físicas e psicológicas?		
ESPAÇO: onde se passa a ação? - geográfico - Físico - Social		
TEMPO: Quando se passa a ação? - Histórico - Da narrativa		
AÇÃO	Situação inicial: Em que situação se encontram as personagens no início da ação	
	Complicação: Com que problema se deparam as personagens	
	Peripécias: Que obstáculos as personagens têm que superar para ultrapassar o problema?	
	Resolução: como é que as personagens resolvem o problema?	
	situação final: Como termina a ação?	
	Moral da história? Qual é o ensinamento que se pretende transmitir?	
NARRADOR: - Quanto à presença: - Participante - Não participante - Quanto à Ciência/Focalização - Omnisciente (detém o conhecimento total da narrativa e controla os acontecimentos, o tempo e as personagens). - Focalização interna (faz a análise exterior e interior das personagens- mímica, silêncios, pensamentos...são importantes) - Focalização externa (as personagens são dadas a conhecer pelos diálogos, pelos gestos, pelas ações)- o narrador não entra nos pensamentos e sentimentos das personagens, não podendo, portanto, dar a entender ao leitor o que vai acontecer. - Quanto à Posição (relativamente ao que conta): - Objetivo (mantém uma posição imparcial, narrando os factos com objetividade). - Subjetivo (emite a sua opinião, faz juízos de valor ...)		
NARRATÁRIO	Qual o público-alvo/ leitor?	

ANEXO 6.1

Grelha de Avaliação da Expressão Escrita

8º ano, Turma D

2º trabalho realizado (individualmente): Produção de texto narrativo/ conto

Aluno Nº	Ortografia	Riqueza do vocabulário adequado ao tema	Pontuação	Correção gramatical		Articulação das ideias		
				construção frásica;	concordância flexão verbal; pronominalização, ...	Distribuição de parágrafos	coerência	Coesão
1								
2	X		X	X		X	X	
3	X	X	X	X				
4	X	X	X		X		X	X
5	X	X	X	X				
6	X			X				
7								
8	X	X	X					
9					X			X
10		X			X			X
11	X		X	X				
12	X	X	X				X	X
13	X	X	X	X	X	X	X	X
14					X			
15		X		X				
16	X	X	X		X		X	X
17	X	X	X	X	X	X	X	X
18	X	X		X				
19	X	X			X	X	X	X
20	X	X	X		X	X		

NOTAS: - Esta grelha não pretende esgotar todos os aspectos possíveis de análise, limitando-se aos mais relevantes.

- São apenas assinaladas as principais dificuldades dos alunos.

ANEXO 6.2

A ESTAGIÁRIA: Lurdes Figueiredo

Como sabes, no concelho de Tondela há crianças e jovens que, embora tenham pais, não recebem destes a atenção necessária, por variadas razões. Há, portanto, crianças e jovens que não têm refeições a horas, que ficam sozinhos em casa, que não são acompanhados nos estudos, etc.

Ora são crianças e jovens (e talvez tu conheças alguns) que se sentem abandonados, sós. Tal facto pode:

- a) conduzi-los a consequências negativas (situações de droga, violência, revolta, etc...), ou então,
- b) torná-los mais sensíveis a determinados aspetos da vida e fazer deles pessoas de valores e princípios (amizade, responsabilidade, patriotismo, etc...).



Escreve um texto criativo (narrativo ou poético), onde consigas abordar estes assuntos.

Blank writing area with horizontal lines for text entry, ending with an ellipsis (...).

Grelha de Avaliação da Expressão Escrita

8º ano, Turma D

3º texto realizado individualmente: Produção de texto criativo, a partir da análise de poemas

Aluno Nº	Ortografia	Riqueza do vocabulário adequado ao tema	Pontuação	Correção gramatical		Articulação das ideias		
				construção frásica;	concordância flexão verbal; pronominalização, ...	Distribuição de parágrafos	coerência	Coesão
1								
2	X		X	X				
3	X	X	X	X				
4	X	X	X		X		X	X
5		X						
6	X		X					
7								
8	X	X						
9								
10		X			X			
11	Estava doente							
12							X	X
13	X			X	X			
14					X			
15								
16	X	X	X		X		X	X
17	X		X	X	X			X
18	X			X				
19	X			X				
20	X		X					

NOTAS: - Esta grelha não pretende esgotar todos os aspectos possíveis de análise, limitando-se aos mais relevantes.

- São apenas assinaladas as principais dificuldades dos alunos.

ANEXO 7.2

A ESTAGIÁRIA: Lurdes Figueiredo

FICHA INFORMATIVA – PORTUGUÊS

COMPLEMENTO OBLÍQUO: Função sintática selecionada (exigida) por um verbo transitivo indireto (liga-se ao verbo indiretamente através de uma preposição variável) e desempenhada por :

- **um grupo adverbial**: A Joana vive ali.(ali- grupo adverbial)
- **um grupo preposicional**: Ela vai às compras. (às compras- grupo preposicional)
- **a coordenação de cada um destes**. : Guarda o dinheiro aqui ou na gaveta.(aqui- grupo adverbial/ na gaveta-grupo preposicional)

Características:

- É selecionado (exigido) pelo verbo e sua supressão pode originar uma frase agramatical ou provocar alteração de sentido.
- Não pode ser substituído pelo pronome pessoal “lhe” ou “lhes”.
- A pergunta “ O que é que + SU(SUJEITO) faz + Oblíquo” não é possível. Por exemplo “ Ela vai” não é resposta para “O que é que ela faz às compras ? ”.

ALGUNS VERBOS QUE SELECIONAM COMPLEMENTO OBLÍQUO (GPrep)

- acabar (com) → *O Simão acabou com a empresa.*
- beneficiar (de) → *A casa beneficiou de algumas obras.*
- brindar (a) → *Vamos brindar ao teu novo emprego.*
- candidatar-se (a) → *O João candidatou-se a delegado de turma.*
- colocar (em) → *Ela colocou os livros na estante.*
- concordar (com) → *Os alunos concordaram com as notas.*
- discordar (de) → *Discordo da tua decisão.*
- enamorar-se (de) → *A Sílvia enamorou-se do vizinho.*
- encarregar-se (de) → *Encarrega-te das sobremesas.*
- engraçar (com) → *As crianças engraçaram com o cão.*
- falar (de) → *Fala-me dos teus projetos.*
- gostar (de) → *Eu gosto de chocolate.*
- guardar (em) → *Guarda o dinheiro no cofre.*
- interessar-se (por) → *Eu interessei-me por pintura.*
- ir (a) → *Nós vamos a Coimbra amanhã.*
- ocupar-se (de) → *Ele ocupa-se das crianças durante a manhã.*
- olhar (por) → *Os avós olharam pelo neto nas férias.*
- opor-se (a) → *A Teresa opôs-se à mudança de casa.*
- pactuar (com) → *Não podemos pactuar com injustiças.*
- participar (em) → *Todos participaram na reunião.*
- pensar (em) → *Penso em ti todo o dia.*
- persistir (em) → *Ele persiste naquela atitude desagradável.*
- pousar (em) → *Pousa a chávena na mesa.*
- precisar (de) → *Todos precisam de atenção.*
- preparar-se (para) → *Os atletas preparam-se para o jogo.*
- prescindir (de) → *Não prescindo da tua opinião.*
- reconciliar-se (com) → *Ela reconciliou-se com a Joana.*
- renunciar (a) → *Não renuncio aos meus direitos.*
- troçar (de) → *Não troces dos teus colegas.*
- vir (de) → *O Manuel veio do Brasil no domingo.*
- viver (de) → *Aquele indivíduo vive de esmolas.*

EXERCÍCIOS:

1. Identifica a função sintática dos elementos destacados, assinalando com um **X** a opção correta: complemento direto (CD), complemento indireto (CI) e complemento oblíquo (CO).

	CD	CI	CO
A Joana colocou <u>o álbum</u> na gaveta.			
O Pedro colocou o álbum <u>na gaveta</u> .			
Amanhã vou <u>a Viseu</u> .			
Ofereci- <u>lhes</u> o novo disco dos Deolinda.			
A Marta gosta <u>das músicas deste grupo</u> .			
A Ana telefonou <u>ao Pedro</u> ontem.			
O João levou <u>longe</u> as suas ambições.			
Não costumo pactuar <u>com injustiças</u> .			
Os alunos ouviram- <u>na</u> na sala.			
Eles emprestaram- <u>nos</u> o disco.			
A Aurora candidatou-se <u>ao lugar</u> .			
Ontem telefonei <u>à minha amiga Teresa</u> .			
Muitos portugueses vivem <u>de subsídios</u> .			
O João portou-se <u>corretamente</u> .			

2. Faz a análise sintática das seguintes frases:

2.1. A Joana resolveu os exercícios.

2.2. O Tiago perguntou as horas ao colega.

2.3. Os alunos portaram-se bem.

2.4. Hoje todos participaram na aula.

2.5. O Manuel está a pensar na namorada!

ANEXO 8

A ESTAGIÁRIA: Lurdes Figueiredo

COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS

“Textos são produtos - resultantes do uso da língua oral ou escrita- **coesos** internamente e **coerentes** com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados”.

MATEUS et al. (2003:87)

“A coesão textual é a relação, a ligação, a conexão entre as palavras, expressões ou frases do texto (...) são os elementos coesivos que lhes dão maior legibilidade e evidenciam as relações entre seus diversos componentes (...)”.

“A coerência está relacionada com a compreensão, a interpretação do que se diz ou escreve. Um texto precisa ter sentido, isto é, precisa ter coerência”.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Texto> (consulta feita em 18-03-2013)

A **coesão textual** resulta da interação entre os elementos textuais que o constituem e o nosso conhecimento do mundo. Além disso, o texto é coerente quando as ideias nele expressas se encontram ligadas de forma lógica, permitindo a sua correta interpretação.

Para que o texto seja coerente, é necessário que :

- se mantenham alguns referentes (por exemplo, no texto narrativo, personagens, espaço, tempo, ...);
- se introduza informação nova (garantindo a progressão temática);
- não se contradiga o que se disse (ou que ficou pressuposto) antes.

Pode-se dizer que há **coesão textual** quando os vários elementos se encontram ligados entre si.

A coesão de um texto é assegurada através:

- **da ordem das palavras** : “ O cofre tem três chaves”. (* O três tem chaves cofre.)
- **a concordância** : “Os três irmãos de Medranhos”. (* O três irmão de Medranhos.)
- **do nexos relacional entre sujeito e verbo**: “Rui sorriu” (*Rui sorriram);
- **da pronominalização**; “eles” (os três irmãos);
- **da substituição lexical**: “Os três irmãos” / “Os três senhores”;
- **do uso interdependente dos tempos verbais**: “ Nos Paços de Medranhos, a que o vento da serra levava vidraça e telha, passavam eles esse inverno...”;
- **do uso correto de preposições, advérbios, conetores** ... : “na primavera...” “ eram *então*” /”Depois...”/ “Ora” ...
- ...

CONETORES: palavras ou expressões que servem para conectar (ligar, unir) vários segmentos linguísticos: as frases no período, os períodos no parágrafo e os parágrafos no texto. Incluem-se neste grupo várias subclasses gramaticais de palavras:

- conjunções (e; pois...)
- locuções conjuncionais (além disso; no entanto...)
- advérbios (depois; finalmente...)
- locuções adverbiais (em seguida; por último...)
- algumas orações reduzidas – orações sem conjunção e com o verbo numa forma nominal – gerúndio, infinitivo ou participípio – (concluindo; para terminar; feito isto).

http://profpaulo.weebly.com/uploads/3/9/4/7/394769/conectores_do_discurso.pdf (consulta feita em 18-03-2013)

ALGUNS CONETORES

Tipo de Relação (Conexão/ ligação)	Conetores discursivos
ADIÇÃO	e, adicionalmente, do mesmo modo, ainda, além disso, igualmente, também, pela mesma razão, não só...mas também, ainda por cima...
ALTERNATIVA	ou, ou...ou, ora..ora, quer...quer, em alternativa, alternativamente...
CAUSA	porque, visto que, já que, uma vez que, por causa de, dado que, como ...
COMPARAÇÃO	como, também, do mesmo modo ...
CONCLUSÃO	logo, portanto, donde se segue ...
CONDIÇÃO	se, caso, a não ser que, exceto se, desde que ...
CONFIRMAÇÃO	efetivamente, com efeito, de facto ...
CONSEQUÊNCIA/ INFERÊNCIA	consequentemente, de tal forma que, tanto...que, tal/tais...que, assim, daí, então, logo, pois, deste modo, em consequência, portanto, por conseguinte, por esta razão, por isso...
CONTRASTE : - OPOSIÇÃO - CONCESSÃO	mas, ora, contudo, todavia, no entanto, mesmo assim, ainda assim, no entanto, de qualquer modo, em todo o caso, contrariamente, pelo contrário, por oposição, embora, ainda que, apesar de, ...
DÚVIDA	talvez, possivelmente, é provável que...
ENUMERAÇÃO	por um lado, por outro lado...
EXEMPLIFICAÇÃO	exemplificando, nomeadamente, por exemplo...
EXPLICITAÇÃO/ PARTICULARIZAÇÃO	especificamente, nomeadamente, isto é, ou seja, quer dizer, por exemplo, em particular...
FIM /FINALIDADE	a fim de (que), para (que), com o objetivo de,
OPINIÃO	na minha opinião, segundo o meu ponto de vista, na minha ótica, para mim ...
RESUMO/ SÍNTESE	resumindo, em síntese, sintetizando, assim, em conclusão, em suma, em resumo...
SEQUENCIALIZAÇÃO	em primeiro/segundo lugar, então, entretanto, depois, em/de seguida, posteriormente, concluindo, finalmente, por fim, seguidamente ...
TEMPO	quando, antes de/que, depois de/que, sempre que, ao mesmo tempo que durante ...

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA: - MATEUS et al., *Gramática da Língua Portuguesa* (2003), Lisboa, Editorial Caminho.
 - Manual adotado: *(Para)Textos, Língua Portuguesa, 8º ano*, Porto Editora.

ANEXO 9

A ESTAGIÁRIA: Lurdes Figueiredo

FICHA DE TRABALHO DE LÍNGUA PORTUGUESA- 8ºD**1. Repara nos textos que se seguem!**

LEIRIA

The Gift inauguram exposição de fotografia para cegos

A Banda "The Gift" inaugura a 03 de dezembro, no Instituto Politécnico de Leiria (IPL), uma exposição de fotografia pensada para cegos, quando se assinala o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência.

"São fotografias audio-descritas que, para além das palavras, são acompanhadas de efeitos sonoros e música da própria banda, processo que designamos por 'soundpainting'", explicou à Lusa a responsável pelo projeto IPL (+) Inclusivo, Josélia Neves.

A docente e investigadora salientou que a experiência multissensorial é complementada com informação tátil criada pelo IPL, permitindo que "as pessoas cegas possam seguir as fotografias através da ponta dos dedos".

A exposição da banda de Alcobaça integra um conjunto de 18 fotografias que regista alguns dos momentos do trabalho "Explode", editado em 2011, procurando "partilhar as emoções vividas pelo grupo na experiência dos festejos Holi, na Índia", pode ler-se num comunicado divulgado pelo IPL.

A inauguração da exposição está agendada para as 21:00, na Biblioteca José Saramago, no IPL, com a presença confirmada de dois dos membros dos "The Gift", Sónia Tavares e Nuno Gonçalves.

O politécnico de Leiria está a dedicar o presente ano letivo à inclusão, tendo avançado com a iniciativa IPL (+) Inclusivo, revelando que o projeto "pretende transformar o IP Leiria numa instituição cada vez mais inclusiva, capaz de receber e integrar pessoas com necessidades especiais, e de mover mentalidades e potenciar atitudes inclusivas das pessoas que integram a comunidade do Instituto".

Josélia Neves frisou que "este é um momento entre muitos que vão acontecer ao longo do ano letivo", destacando a Gala da Inclusão agendada para a próxima semana.

O trabalho no âmbito da inclusão no IPL tem sido marcado por "'workshops', palestras, ações de rua, conferências, desenvolvimento de projetos de investigação, adaptação de materiais educativos e de brinquedos, no âmbito de uma iniciativa intitulada "Mil brinquedos, Mil sorrisos".

A campanha "Mil Brinquedos, Mil Sorrisos", iniciativa do IPL e da Câmara Municipal de Leiria, assinalou em 2012 cinco anos de vida, período no qual recolheu e adaptou cerca de quatro mil brinquedos eletrónicos para crianças deficientes.

In http://www.dn.pt/inicio/artes/interior.aspx?content_id=2914491&page=-1 (consulta feita em 20-11-2012)

VILAR FORMOSO

GNR APREENDE ARTIGOS CONTRAFEITOS NO VALOR DE 33 MIL EUROS

A GNR anunciou hoje a apreensão, em Vilar Formoso (Almeida), de diversos artigos alegadamente contrafeitos, avaliados em 33 mil euros, durante uma operação de fiscalização realizada na feira mensal daquela localidade fronteiriça.

Segundo fonte do Comando Territorial da GNR da Guarda, a apreensão de cerca de 800 artigos de vestuário, calçado e relógios de "várias marcas conhecidas no mercado" foi efetuada no sábado, durante uma operação de fiscalização realizada no recinto da feira de Vilar Formoso.

Durante a ação, a GNR identificou seis vendedores ambulantes, com idades entre 25 e 55 anos, residentes no norte do país e na zona de Castelo Branco, por estarem na posse da mercadoria apreendida.

A operação de fiscalização envolveu 35 elementos do Destacamento Territorial da GNR de Vilar Formoso.

A fonte do Comando Territorial da GNR da Guarda adiantou à agência Lusa que durante este ano, na sua área de intervenção, já apreendeu perto de sete mil artigos contrafeitos avaliados em cerca de 250 mil euros.

Segundo a mesma fonte, alguma da mercadoria apreendida é destruída e outra, por decisão dos tribunais, é entregue, sem ostentação de marcas e símbolos, a instituições de solidariedade social do distrito da Guarda.

http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=2922413&seccao=Norte (consulta feita em 20-11-2012)

(texto com pequenas adaptações)

02-12-2012

1. Encontra os aspetos comuns aos textos, dividindo-os em partes e classificando-as!

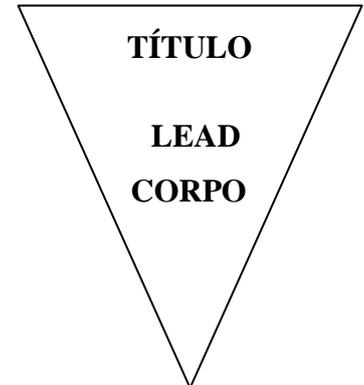
- _____

- _____
- _____

2. Como se classifica o género jornalístico no qual se incluem estes textos?

A ESTRUTURA DA NOTÍCIA

As notícias são, geralmente redigidas, utilizando a técnica da pirâmide invertida e estão, geralmente, organizadas da seguinte forma:



- **Título (acompanhado ou não de subtítulo e/ou antetítulo)**
- **Lead:** Corresponde ao primeiro parágrafo, que deve conter o essencial da informação, respondendo às perguntas: **Quem?** (o sujeito), **O quê?** (a ação ou o acontecimento), **Quando?** (o momento da ocorrência) e **Onde?** (o local da ocorrência).
- **Corpo:** Os restantes parágrafos que desenvolvem o essencial da informação por ordem decrescente de importância e acrescentam informação suplementar sobre “como” e “porquê” ocorreu o facto.

3. Tendo em conta a estrutura habitual da notícia, lê a notícia “GNR APREENDE ARTIGOS CONTRAFEITOS NO VALOR DE 33 MIL EUROS” E responde às questões com informação retirada do lead:

Quem?	Quando?
O quê?	Onde?

4. Resume, por palavras tuas, as ideias contidas no corpo da notícia.

ANEXO 10

A ESTAGIÁRIA: Lurdes Figueiredo

FICHA DE TRABALHO- PORTUGUÊS

Lisboa, 29 de Setembro

Querida Marta,

Ontem, depois do jantar, subi até tua casa, como tantas vezes fazia... A tua mãe disse-me que o Diogo estava no quarto e eu fui até lá, à espera de outra rejeição, para variar...

Encontrei-o mais bem-disposto do que nos últimos dias e aproveitei para meter conversa de uma forma directa. Disse-lhe que achava que ele me tinha visto no outro dia e que subira no elevador sem me falar porque não tinha querido enfrentar-me. Fez cara de espanto, mas disfarçou mal. «Estás parva! Porque é que eu não havia de querer falar-te?!», perguntou, sem tirar os olhos de um livro de B.D. que tinha no colo. «Porque ainda não foste capaz de aceitar a ideia da morte da Marta», respondi, esperando que ele virasse os olhos para mim. Virou. «Olha quem fala! Tu é que ainda não meteste na cachola que a Marta morreu e ponto final», exaltou-se. Para o acalmar (e também porque é a verdade) disse-lhe que ele tinha razão, mas que, precisamente por isso, precisava da ajuda dele — para compreender e aceitar. «Compreender o quê?», voltou a enervar-se, «Uma pessoa nasce, vive e morre. Acabou-se. Há quem morra de velhice e quem morra de estupidez. A Marta preferiu ser estúpida. Que é que queres que faça agora? Não posso ressuscitá-la, pois não?!». Disse estas palavras praticamente a gritar. Depois, vendo que eu estava quase a chorar, acalmou-se um pouco e disse: «Já não há nada a fazer, Joana. Põe

isto na tua cabeça, que é o melhor.» Sentei-me no chão, sobre o almofadão de xadrez. Ele voltou aos quadradinhos, como se eu me tivesse ido embora. «Eu sou diferente de ti, Diogo, gostava de saber quem eram afinal aqueles punks com quem ela andou metida nos últimos três meses. Acabei por não conhecer nenhum deles», disse, ao fim de um silêncio prolongado. «Não conhecestes e não perdeste nada com isso, Joana. Como podes calcular, se não fores burra de todo, não são flor que se cheire», respondeu, fechando o livro de banda desenhada. E acrescentou: «São todos iguais, rapariga. Aqui, na China, no fim do mundo, é tudo a mesma carneirada. Feios, porcos e maus. Começam por um simples charro inofensivo e acabam onde se sabe. Queres conhecê-los para quê, hã? Não vejo qual é o interesse.»

Embatuquei. Por fim, acabei por dizer-lhe que não acho que um simples charro possa ser inofensivo. Ele encolheu os ombros. Tive vontade de falar-lhe do projecto da nossa peça de teatro, mas achei que ele não tinha paciência para me ouvir. Não quis abusar. Pode ser que, da próxima vez, consigamos conversar com mais calma. Não quero perder também o Diogo...

Um beijo da
 Joana

P.S. A avó Ju contou-me que o meu pai ficou triste por causa do que eu lhe disse sobre a moldura. Como não tem vindo jantar, nem sequer tenho hipótese de lhe pedir desculpa, não é?

GONZALEZ, Maria Teresa Maia (2005), *A Lua de Joana*, pp25 e 26 Verbo, Lisboa

- **Compara a carta de Joana a Marta à de Pêro Vaz de Caminha a D. Manuel I (página 87 do manual) e preenche o esquema que se segue:**

		Carta de Joana (Informal)	Carta de Vaz de Caminha (Formal)
Estrutura	Saudação Inicial		
	Corpo da carta		
	Fecho	Fórmula de despedida Assinatura	
Linguagem	Tipo de vocabulário		
	Formas de tratamento		