



Carina Faustino Santos

# Construção de sentidos: o contributo da imagem no processo de reescrita de textos

Relatório de estágio em ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Francês nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Professora Doutora Ana Maria Machado e pelo Professor Doutor João Domingues, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

# Construção de sentidos: o contributo da imagem no processo de reescrita de textos

Carina Faustino Santos

## Ficha Técnica:

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de estágio</b>
<b>Título</b>	<b>Construção de sentidos: o contributo da imagem no processo de reescrita de textos</b>
<b>Autora</b>	<b>Carina Faustino Santos</b>
<b>Orientadora</b>	<b>Professora Doutora Ana Maria Machado</b>
<b>Coorientador</b>	<b>Professor Doutor João Domingues</b>
<b>Júri</b>	<b>Professora Doutora Cristina Mello</b>
	<b>Vogais:</b>
	<b>1. Professora Doutora Maria Joana Vieira dos Santos</b>
	<b>2. Professora Doutora Ana Maria Machado</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Francês nos Ensinos Básico e Secundário</b>
<b>Data de defesa</b>	<b>17 de setembro de 2014</b>
<b>Classificação</b>	<b>19 valores</b>



A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que se recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

(Jacques Delors, 1996)

## **Agradecimentos**

Aos meus orientadores, a Professora Doutora Ana Maria Machado e o Professor Doutor João Domingues, pelo apoio, pelas indicações precisas, pelo rigor da sua exigência.

Às minhas orientadoras de Estágio Pedagógico Supervisionado, a Professora Doutora Anabela Fernandes, a Professora Doutora Eulalie Pereira, a Professora Cândida Lopes e a Professora Violeta Alves, por terem conduzido a minha ação em sala de aula, acompanhando e incentivando continuamente o meu trabalho.

Aos meus colegas de Mestrado, pelo ombro amigo, pela partilha de experiências nesta longa jornada.

Ao meu marido e aos meus filhos, por terem tantas vezes entendido a minha ausência.

## Índice

Resumo	6
Abstract	7
Introdução	8
<b>Parte I - Prática pedagógica supervisionada</b>	<b>10</b>
1. A escola	10
1.1 - Contexto socioeducativo	10
1.2 - O espaço físico	11
1.3. Princípios e valores da ação educativa	12
1.4. Projeto educativo para o quadriênio 2009-2013	13
2. Perfil das turmas observadas	13
2.1. A turma de Português	14
2.2. A turma de francês	15
3. A prática pedagógica supervisionada	16
<b>Parte II - Construção de sentidos: o contributo da imagem no processo de reescrita de textos.</b>	<b>20</b>
1. Fundamentação teórica para o estudo da escrita	20
1.1. Construção de sentidos: o contributo da imagem no processo de reescrita de textos	26
1.2. O tema nos documentos de referência	32
1.2.1. Português	32
1.2.1.1. Programa de Português, Ensino básico	33
1.2.1.2. Metas Curriculares de Português, Ensino Básico	34
1.2.1.3. O manual escolar <i>Novas Leituras, 8</i>	35
1.2.2. Francês	37
1.2.2.1. Programa de Francês, Ensino Básico	37
1.2.2.2. Currículo Nacional do Ensino Básico	37

1.2.2.3.	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	38
1.2.2.4.	O manual <i>Superchouette</i> , 8.º ano	38
2.	Didatização	40
2.1.	Tipo de estudo	40
2.2.	Metodologia	41
2.3.	Operacionalização	42
2.3.1.	Nas aulas de Português	42
2.3.2.	Nas aulas de Francês	49
2.4.	Análise e interpretação dos resultados	53
2.4.1.	Português	53
2.4.1.1.	Análise das produções escritas	53
2.4.1.2.	Conclusões resultantes da observação direta em aula	61
2.4.1.3.	Análise de questionários	63
2.4.2.	Francês	65
2.4.2.1.	Análise das produções escritas	65
2.4.2.2.	Conclusões resultantes da observação direta em aula	67
	Considerações finais	68
	Bibliografia	71
	Anexos	76

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Pessoal docente e não-docente	11
Tabela 2 – Grelha de análise das produções escritas	54

## **Índice de ilustrações**

Ilustração 1 – Atividades do manual escolar	36
Ilustração 2 – Aulas lecionadas a português	45
Ilustração 3 - Aluno A (1. <sup>a</sup> produção)	54
Ilustração 4 - Aluno B (1. <sup>a</sup> produção)	55
Ilustração 5 - Aluno C (1. <sup>a</sup> produção)	55
Ilustração 6 - Aluno A (2. <sup>a</sup> produção)	57
Ilustração 7 - Aluno B (2. <sup>a</sup> produção)	57
Ilustração 8 - Aluno C (2. <sup>a</sup> produção)	58
Ilustração 9 - Aluno A (3. <sup>a</sup> produção)	58
Ilustração 10 - Aluno B (3. <sup>a</sup> produção)	59
Ilustração 11 - Aluno C (3. <sup>a</sup> produção)	59
Ilustração 12 – Análise de questionários	64

## **Resumo**

A proposta de estudo do presente Relatório visa averiguar em que medida a exploração da imagem, enquanto ilustração literária, poderá contribuir para a aquisição de crescentes capacidades de construção de sentidos face ao texto literário.

Após o enquadramento da realidade socioeducativa da escola onde realizei o estágio, bem como uma breve reflexão da prática pedagógica supervisionada, procedeu-se, numa primeira fase, à revisão da literatura no domínio da didática da escrita e da comunicação visual, de modo a fundamentar teoricamente o estudo em causa.

A análise de resultados permitiu aferir um efetivo contributo da imagem no processo de reescrita de textos literários, porquanto potenciadora de exercícios de tradução intersemiótica, introduzindo o aluno no diálogo estabelecido entre duas linguagens que se complementam – a textual e a icónica.

Enquadrada num projeto de escrita enquanto processo, a imagem, ela própria interpretação do texto literário, instituiu-se como recurso capaz de potenciar a capacidade de construção de sentidos.

## **Abstract**

The report's proposal seeks to ascertain the extent to which the exploitation of the image, as literary illustration, may contribute to the increasing capacity of constructing sense from literary texts.

After giving an account of the social and educational environment of the school where I did the supervised internship, I present a brief reflection on supervised pedagogical practice, and then a review of the literature about the didactics of writing and visual communication, in order to theoretically justify the study.

The analysis of the results confirm that the use of the image in the process of rewriting literary texts, fundamental to inter-semiotic translation exercises, introduces the student to the dialogue established between two languages that complement each other – the textual and the iconic.

Framed in a project of writing as a process, the image, itself interpretation of the literary text, becomes a resource in creating the ability to construct sense.

## Introdução

A opção pelo domínio da escrita como tema central do Relatório decorre do trabalho desenvolvido ao longo do Seminário de Português. A escrita foi apresentada como tema central, de forma a que, dos estudos finais do grupo que o integrava, resultasse uma visão relativamente sistemática do ensino e aprendizagem de diferentes tipos de escrita, nas distintas fases e elaboração, preconizada pelo modelo processual adotado e, como se verá, coincidente com as indicações do Programa de Português do Ensino Básico.

Tendo presente que a compreensão escrita do texto literário é uma competência cuja aquisição exige um trabalho de aprendizagem progressiva, delineou-se um projeto que procurou desenvolver nos alunos competências ao nível da construção de sentidos, aferindo-se o contributo da imagem no processo de reescrita de textos.

Ciente de que o sistema de ensino atual deve basear-se em estratégias de ensino e aprendizagem que impliquem ativamente o aluno, procurei pensar pedagogicamente o contributo da análise da imagem, pelo seu poder representativo da mensagem veiculada. O projeto foi aplicado em duas turmas do 8.º ano (Português e Francês), em contexto de sala de aula.

Numa primeira parte do Relatório procedi a uma breve caracterização da escola onde desenvolvi o projeto, bem como à descrição do perfil das turmas observadas e da prática pedagógica supervisionada, como enquadramento essencial prévio ao projeto apresentado.

Num segundo momento, procurei fundamentar teoricamente a didática da escrita, focando-me, de modo particular, nos estudos de Flower e Hayes, Emília Amor e Luísa Pereira, bem como sustentar o contributo da imagem enquanto recurso didático. Analisei, de igual modo, em documentos de referência para o ensino do Português e do Francês, as sugestões pedagógicas para o uso da imagem no processo de interpretação escrita de textos.

Por fim, dediquei uma terceira parte à descrição da didatização do projeto, situando o tipo de estudo que me coube desenvolver, bem como as metodologias que nortearam a minha ação, apresentando os contornos da operacionalização do tema proposto. Após a análise de resultados, que me permitiram aferir os benefícios didáticos da exploração da imagem, concluo o presente Relatório com algumas considerações

finais, que julguei importante tecer, porquanto congregadoras de reflexões resultantes da breve investigação realizada: a exploração da imagem permitiu ao aluno aproximar-se do texto literário focando o seu olhar num recurso paratextual, cuja linguagem visual favoreceu um diálogo capaz da educação da atenção do aluno, bem como a construção segura da interpretação escrita, quer em língua materna quer em língua estrangeira.

## **Parte I - Prática pedagógica supervisionada**

### **1. A escola**

#### **1.1 – Contexto socioeducativo**

A sede do agrupamento, a Escola E.B. 2,3 Dr. Correia Alexandre<sup>1</sup>, localiza-se na vila de Caranguejeira, a leste do concelho (e sede de distrito) de Leiria. A vila ocupa uma área de 32,48 km<sup>2</sup> e conta com uma população de 4972 habitantes. Ainda que se possa reconhecer um importante desenvolvimento de atividades económicas, especialmente no sector secundário, terciário e serviços, o meio envolvente é ainda marcado por uma cultura rural.

O Agrupamento de Escolas de Caranguejeira foi criado nos termos do n.º 4 do art.º 8.º do Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de Maio<sup>2</sup>, por proposta da DREC, homologada em 4 de Maio de 1999 pelo Secretário de Estado da Administração Educativa. A escola sede abriu no ano letivo de 1986/1987, sendo designada por C+S de Caranguejeira e, a partir de 1997, por E.B. 2/3 Dr. Correia Alexandre, ilustre médico da vila<sup>3</sup>. No ano letivo de 1012/ 2013 agrupou-se com a Escola Básica de Santa Catarina da Serra, alterando-se a denominação do agrupamento para Agrupamento de Escolas da Caranguejeira e Santa Catarina da Serra.

O corpo docente (quadro 1) é constituído por noventa professores/educadores de infância, distribuídos por cinco jardim-de-infância, seis escolas do 1º ciclo e pela escola sede que congrega os 2.º e 3.º ciclos. A maioria dos docentes (cinquenta e nove) pertence ao quadro do agrupamento, estando seis destacados. Vinte e cinco pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica e dezassete são contratados. O pessoal não docente conta com seis assistentes técnicos e trinta e quatro assistentes operacionais.

---

<sup>1</sup> As informações constantes neste capítulo foram recolhidas no documento “Projeto Educativo para o triénio 2009/2013 - literacia e cidadania: um projecto para o futuro”.

<sup>2</sup> Este decreto-lei vem aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

<sup>3</sup> A atribuição deste nome não foi fácil, pois o referido médico era ainda vivo, razão pela qual a designação teve de merecer aprovação de instâncias superiores. Tratava-se do médico que mais anos exercera medicina na vila, tendo acompanhado várias gerações. Exerceu medicina até pouco antes da sua morte, aos 89 anos. Ficou conhecido pelo tratamento da febre tifoide.

ESCOLAS	PESSOAL DOCENTE				PESSOAL NÃO DOCENTE			ALUNOS
	C.	Q.Z.P	Q.A	Total	Admini- trativo	Auxiliares da Ação educativas	POC/ CTP	
Jardim-de-infância de Caldelas			1			1		19
Jardim-de-infância da Caranguejeira	1		2			1		30
Jardim-de-infância da Palmeira			1			1		19
Jardim-de-infância de St. Eufênia		1	2			1	1	47
Jardim-de-infância de Souto do Meio			2			1		38
<b>Total - Pré-escolar</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>10</b>		<b>5</b>	<b>1</b>	<b>153</b>
1º Ciclo E. E. de Caldelas			2			1	2	35
1º Ciclo E. E. de Caranguejeira			4			1	1	76
1º Ciclo E. E. de Caxoeira	1		1			1		38
1º Ciclo E. E. de Palmeira		1	1			1		44
1º Ciclo E. E. de Quintas do Siroí		1	1				1	38
1º Ciclo E. E. de Souto do Cima/ Baixo			4				1	54
Apoio Educativo 1º ciclo	1	1				4	5	
	<b>C</b>	<b>QZP</b>	<b>Q.A</b>	<b>Total</b>				
<b>Total - 1º ciclo</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>18</b>				<b>285</b>
<b>E. E. 2/3 Dr. Correia Alexandre TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>44</b>	<b>62</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>406</b>
<b>TOTAIS:</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>65</b>	<b>90</b>	<b>6</b>	<b>27</b>	<b>7</b>	<b>844</b>

**Tabela 1 - Pessoal docente e não docente**

Relativamente à evolução da população escolar, o número de alunos manteve-se estável, tendo como referência os anos letivos de 2006 a 2011, com um ligeiro decréscimo de alunos no pré-escolar e no 1.º ciclo, verificável a partir de dados recolhidos no Projeto Educativo.

O nível etário dos pais dos alunos situa-se na faixa dos 30 aos 40 anos de idade. A maioria dos encarregados de educação concluiu o primeiro ou o segundo ciclo. Um número menos expressivo tem o nono ano de escolaridade e um número muito residual fez o ensino superior. Predominam profissões situadas no setor terciário.

Nos serviços técnico-pedagógicos, contam-se uma biblioteca/ centro de recursos, um núcleo de educação especial, apoios educativos (aulas de apoio curricular), tutorias, orientação escolar e profissional, projetos e clubes (Atelier das Artes, Clube de História, Clube de Matemática, Clube de Musica Tradicional, Clube de Teatro, Clube da Matemática, Desporto Escolar, Férias Desportivas, Jornal da Escola).

## 1.2 - O espaço físico

A Escola Básica Dr. Correia Alexandre é composta por quatro blocos distintos, um campo polidesportivo exterior e um pavilhão gimnodesportivo.

O Bloco A é o principal edifício da escola. No rés-do-chão encontram-se os Serviços Administrativos, o Gabinete do Concelho Executivo, a Reprografia, a Papelaria, o Gabinete de Primeiros Socorros, o Bar e o Refeitório, a Cozinha, a Biblioteca, a Ludoteca, o Estúdio de Rádio, um espaço polivalente, a Sala de Funcionários e duas salas de arrecadação. No primeiro andar situam-se a Sala de Professores, a Sala de Diretores de Turma e duas salas de informática.

O Bloco B é composto pelas salas de aulas do 2.º ciclo e pela de Educação Visual e Educação Tecnológica. Existe também uma sala destinada à Educação Especial. No Bloco C decorrem as aulas do 3.º Ciclo. Neste bloco existe um laboratório de Físico-Química e de Ciências da Natureza. No Bloco D decorrem as aulas de Educação Visual e de Música.

No espaço exterior existe um campo polidesportivo descoberto. Os alunos podem ainda contar com um pavilhão gimnodesportivo, de construção mais recente, que acolhe não só as atividades físicas dos alunos, como recebe eventos desportivos da comunidade. Nele existe um ginásio com cerca de 1000 m<sup>2</sup>, balneários, sala de Funcionários e Gabinete de Professores de Educação Física.

No ano letivo transato, a escola teve de adaptar o acesso aos diversos blocos com rampas que possibilitassem a deslocação de indivíduos portadores de deficiência física. Embora o acesso fosse possível anteriormente, não se revelava prático e integrador.

### **1.3 - Princípios e valores da ação educativa**

A ação educativa da escola tem por objetivo favorecer a aprendizagem e formação do aluno de acordo com as exigências da comunidade. Pretende-se ainda contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, promovendo a reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, bem como favorecer a construção do espírito crítico e da prática democrática.

Deste modo, preconiza-se que a educação escolar deva proporcionar não só a aquisição de cultura moderna (literária, científica, tecnológica e artística), mas também fomentar o desenvolvimento da personalidade, de forma a formar cidadãos responsáveis, autónomos e solidários.

O valor da liberdade está igualmente presente na ação educativa da escola e decorre da filosofia de um sistema educativo promotor de cidadãos conscientes e

preparados para a vida que os espera, numa linha de pensamento que nos conduz ao que John Dewey defendia: mais do que preparar para a vida, a escola é a *própria* vida.

#### **1.4 - Projeto educativo para o quadriênio 2009-2013**

Revelando dados obtidos através de alguns estudos, nomeadamente os resultantes de PISA 2000 e 2003, ~~é salientada no~~ Projeto salienta a existência de elevados índices de iliteracia quer ao nível de competências em língua materna, quer ao nível do raciocínio matemático e das ciências. Consciente da urgência de se trazerem mudanças no sistema de ensino-aprendizagem - não só a nível de conteúdos, mas também ao nível das metodologias/ estratégias - a escola propôs-se elaborar um projeto educativo cujo objetivo será aumentar os padrões de literacia e da cidadania dos estudantes.

A fundamentação do projeto educativo para o quadriênio de 2009-2013, “Literacia e Cidadania – Um projeto para o futuro”, começa por lembrar:

Ser capaz de ler não define a literacia no complexo mundo de hoje. O conceito de literacia inclui a literacia informática, a literacia do consumidor, a literacia da informação, a literacia visual, a literacia matemática, a literacia das artes e a literacia científica, entre outras [...]. Além do mais, compreender é a chave. Literacia significa ser capaz de perceber bem ideias novas para as usar quando necessárias. (2009:5)

Assim, os objetivos cimeiros do Projeto Educativo são a formação de alunos na sua relação com o meio e o desenvolvimento de competências que lhes permitam compreender e interpretar o mundo, numa atitude consciente e cívica.

## **2. Perfil das turmas observadas**

No âmbito do estágio supervisionado, no decorrer do ano letivo 2013/2014, pude observar as aulas de Português do 8.º C e as de Francês do 8.º B. De modo a enquadrar o trabalho desenvolvido ao longo destes meses, no que concerne algumas opções metodológicas de um projeto de trabalho ao nível da competência do ensino e

aprendizagem da escrita, uma sucinta caracterização das turmas em questão constitui o ponto de partida para a didatização que fui construindo.

## **2.1 - A turma de Português**

A turma do 8.º C é composta por dezanove alunos (catorze rapazes e cinco raparigas), variando a sua faixa etária entre os doze e os catorze anos de idade. São alunos provenientes de um meio socioeconómico ainda marcado por certa cultura rural, que se vai esbatendo pela proximidade à capital de distrito, Leiria.

A maioria dos pais exerce atividades profissionais ligadas à construção civil, enquanto as mães são maioritariamente empregadas fabris, existindo, contudo, um número significativo de casos de desemprego. Ao nível das habilitações literárias, a maioria dos pais possui o 2.º ciclo. Nenhum deles possui formação superior, tendo os pais uma escolaridade superior às mães. A média de idades dos pais situa-se nos quarenta e dois anos de idade.

Relativamente a questões que possam dificultar o processo de ensino-aprendizagem, três alunos têm Necessidades Educativas Especiais, sendo um deles portador do Síndrome de Down. Um dos alunos da turma é repetente. Alguns beneficiam de aulas de recuperação (aulas previstas no âmbito das medidas educativas proporcionadas pela escola) a Português e a Matemática.

No que concerne o aproveitamento, a turma tem uma prestação satisfatória, embora com algumas dificuldades ao nível do raciocínio abstrato.

O trabalho desenvolvido no domínio da escrita permitiu aferir, desde cedo, algumas particularidades. Existiam dificuldades, essencialmente no domínio da estruturação do pensamento, da sistematização de conhecimentos e compreensão. Se na oralidade, a maioria conseguia *ler* adequadamente um texto, atingindo um nível de interpretação adequado, embora pouco *seguro*, já a mobilização de conhecimentos para a escrita revelava-se um exercício inconsistente e pouco autónomo. As lacunas mais evidentes centravam-se ao nível da organização e coerência do texto e na tradução de ideias.

Ao longo das aulas lecionadas, pude desenvolver atividades onde foi trabalhada a competência escrita. Num primeiro momento trabalhei oralmente a interpretação do texto. Alguns alunos destacaram-se, participando ativamente e contribuindo para a progressão da aula. No momento em que era solicitado o trabalho escrito, deparei-me com situações em que os alunos não conseguiam sistematizar o conhecimento

demonstrado aquando da leitura inicial. Acresce que, mesmo os que o conseguiam fazer, demonstravam alguma incapacidade em fazer ilações, constatando-se, tal como me tinha sido transmitido pela professora orientadora da escola, a dificuldade ao nível do pensamento abstrato. Revelavam-se alunos que, não estando habituados a trabalhar sistematicamente a competência escrita em aula, se apresentavam reticentes e imaturos perante os exercícios propostos.

Tendo em consideração as particularidades da turma, o trabalho de interpretação de textos fazendo uso da imagem poderia traduzir-se numa metodologia profícua, no sentido em que esta poderia contribuir para a representação mental que o aluno fazia do que lia e, por conseguinte, auxiliar a sua capacidade de interpretação. No entanto, se, por um lado, os alunos demonstraram que, de forma empírica, conseguiam fazer a leitura de uma imagem, por outro, revelou-se necessária bastante orientação da minha parte para que, da imagem, trouxessem para o texto que redigiam informação que acrescentasse uma mais-valia ao nível da compreensão da narrativa.

Esteve sempre presente na planificação da minha ação junto dos alunos a necessidade de trabalhar dois aspetos fundamentais para a prossecução do projeto de investigação: a escrita tinha de deixar de ser um lugar *estranho* para ser um lugar que se atinge através de um trabalho progressivo, por um lado; conduzir os alunos no processo de construção de sentidos aquando da reescrita de textos literários, trabalhando a capacidade de interpretação de imagens, por outro.

## **2.2 - A turma de Francês**

A turma do 8.º B é composta por vinte alunos (nove raparigas e onze rapazes), com idades entre os doze e os catorze anos. Tal como na turma de Português, os alunos são provenientes de um meio socioeconómico rural, favorecendo-os o facto de pertencerem a uma comunidade onde o suporte familiar e social é ainda uma realidade.

A turma tem dois alunos com escalão A da Ação Social Escolar e cinco alunos com escalão B. A maioria das profissões dos pais está ligada à área da construção civil e atividades fabris, enquanto as mães exercem profissões na área fabril e prestação de serviços. Nesta turma, o nível de escolaridade das mães é mais elevado. Apenas um dos pais possui habilitações académicas de nível superior. A média da faixa etária dos pais situa-se nos quarenta e três anos de idade.

A turma compreende três alunos com Necessidades Educativas Especiais, existindo uma aluna repetente. Sete alunos foram propostos para aulas de apoio à disciplina de Matemática, seis para as de Português e sete para as de Inglês. Quanto ao aproveitamento, a turma situa-se num nível satisfatório, embora com algumas dificuldades, tal como a turma de Português, ao nível do raciocínio abstrato.

O trabalho desenvolvido com a turma, no domínio da escrita, permitiu concluir que os alunos se situavam inicialmente num patamar muito básico. Para tal, não foi, obviamente, estranho o facto de estarem no nível II de ensino de língua estrangeira. As principais dificuldades prendem-se com a falta de vocabulário, com a ortografia e com a estrutura específica da língua francesa, que ainda estavam a adquirir. Se, na oralidade, a grande maioria dos alunos conseguia entender o sentido de um texto, a competência escrita situava-se ainda numa fase muito embrionária. Do que pude constatar, a grande maioria dos exercícios escritos propostos tinha-se situado, até então, ao nível da interpretação de textos, em exercício de pergunta/resposta. A composição escrita e a elaboração de texto era apenas trabalhada nos momentos de avaliação final.

A proposta de investigação-ação na turma foi desenvolvida ao longo de três aulas. A mesma teve em conta as especificidades da didática em língua estrangeira, diversas das que são possíveis nas aulas de Português, língua materna. Os exercícios, ainda que com o mesmo objetivo final, permaneceram num nível mais básico no que concerne à complexidade da produção textual. No entanto, os resultados alcançados permitiram aferir que é possível não só trabalhar o texto literário francês em níveis de ensino mais elementares, entrelaçando-os com os objetivos comunicativos das unidades temáticas, mas também que a imagem tem um papel fundamental no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras.

### **3. A prática pedagógica supervisionada**

A prática pedagógica supervisionada iniciou-se em setembro de 2013, na Escola Básica Dr. Correia Alexandre. Iniciar o estágio foi, não só, começar uma nova experiência, como reviver um espaço que já foi *meu*. De facto, voltar a esta escola, local onde conclui o 3.º ciclo, permitiu-me rever espaços, rostos e memórias de um tempo.

Numa primeira fase, reuni com as minhas orientadoras, tendo sido fornecidas informações relativas às turmas com as quais iria trabalhar ao longo do ano letivo. Foi

com entusiasmo que iniciei o meu estágio, sentindo-me acolhida tanto pelo corpo docente e não-docente, como pelos alunos, antevendo um ano de aprendizagens recíprocas.

Ao longo do estágio lecionei oito aulas de Português de 90 minutos e dez de Francês (oito de 90 minutos e duas de 45 minutos)<sup>4</sup>. Tanto a Português, como a Francês, assisti à maioria das aulas lecionadas pelas orientadoras, bem como aos seminários por elas desenvolvidos. Estes revelaram-se momentos fundamentais para a definição de objetivos para as aulas a serem lecionadas. A observação de aulas permitiu-me uma aprendizagem progressiva do trabalho pedagógico a desenvolver em sala, tendo sido determinante para a minha formação enquanto futura professora. Pude constatar o uso de metodologias e de estratégias pedagógicas diversificadas, o que me conduziu a uma reflexão aprofundada acerca da função do professor e do ensino. Não se podendo cingir à transmissão de conhecimentos, o seu objetivo passa por conduzir o aluno através de um processo educativo que tenha como finalidade não apenas a aquisição de conhecimento, mas também a aquisição de competências de trabalho, de competências basilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, naquilo a que Jacques Delors (1996) chamou *os quatro pilares da educação*.

O trabalho prático em estágio permitiu-me, ainda, o confronto com uma questão central: por que quero ensinar? Ensinar não é apenas de transmitir um ofício ou uma técnica a quem não a domina, mas sim trabalhar com a questão da evolução social, intelectual e emocional das crianças e jovens. Dizia John Dewey (2002) que educar é preparar para a vida. Por outro lado, Hannah Arendt (2006) fala em transmissão. Transmissão de um mundo, de tradição, aos mais novos. Do confronto entre estas duas posições, surge aquilo que acho de mais maravilhoso na atividade docente, poder situar a criança no seu mundo, que é o nosso mundo, o mundo de todos nós, ao mesmo tempo que lhe damos instrumentos para eles próprios serem capazes de pensar a vida e, um dia, serem agentes ativos na construção de um mundo que só existe em devir constante.

Enquanto professora de Língua Materna e de Língua Estrangeira, considero que a principal competência do professor é, não só situar a criança, mas ensiná-la a *ler* o

---

<sup>4</sup> O número de aulas a lecionar, tal como todos os princípios orientadores da prática pedagógica supervisionada, e as normas da sua organização, seguiram as diretrizes do Regulamento de Formação de Professores e do Plano Anual Geral de Formação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Deste modo, refere o primeiro documento que “nos Núcleos de Estágio bidisciplinares, o número mínimo de actividades lectivas que cada Estagiário tem de assegurar situa-se entre 28 e 32 aulas de 45 minutos ou entre 14 e 16 aulas de 90 minutos, divididas equitativamente pelas duas áreas de formação” (p.2).

mundo. Daí que tenha desenhado, desde muito cedo, uma proposta de trabalho em sala de aula que pudesse conduzir *estes* alunos (com as suas dificuldades e inseguranças, mas também com um potencial de trabalho que descortinava enquanto os observava) em crescentes capacidades de *construção de sentidos* e de pensamento crítico. Desta forma, também aproximava o meu projeto dos objetivos propostos no âmbito da literacia definidos no Projeto Educativo da escola.

Tendo sido, desde logo, sugerido no Seminário de Português que fosse explorado o domínio da escrita em sala de aula, procurei que o meu projeto pedagógico pudesse, então, desenvolver neles seguras capacidades de interpretação que, da oralidade, pudessem estar espelhadas na sua capacidade de comunicação escrita.

Saber construir sentido será saber posicionar-se face ao que se lê, ao que se ouve, ao que se intui. Saber construir sentido, escrevendo-o, será dizer ao mundo, de forma organizada, a interpretação que dele cada um faz. Pois a interpretação (entendida como a capacidade, oral ou escrita, de se posicionar perante o património literário e não-literário) é um dos principais exercícios para desenvolver em nós o espírito crítico, a criatividade e a maturidade. Talvez por isso se diga, então, que educar é preparar para a vida.

Ensinar permite, assim, a viagem, em descoberta partilhada, vivência pessoal e coletiva, que será também comunicação e relação com a vida. Ensinar é levar o aluno a encontrar os mundos do seu mundo. Haverá motivação maior para se querer *ensinar*?

Neste processo couberam também as atividades extracurriculares. Longe se de instituírem como tarefas desagregadas do trabalho realizado em aula, funcionaram como braços que se estenderam fora da sala, levando de mão dada a motivação dos alunos a mostrarem à comunidade escolar a construção da aprendizagem realizada.

O estágio profissional possibilitou-me limar representações, pô-las em causa, reformulá-las, abandoná-las, criar outras tantas e redefinir estratégias do que considero ser a prática docente. A par da prática pedagógica supervisionada, o projeto de investigação levado a cabo instituiu-se um suporte que deu corpo à minha intervenção junto dos alunos. Foi o trabalho de investigação que me colocou perante o conhecimento de uma área específica, a didática da escrita, e me permitiu a condução sustentada da ação. Seria difícil conceber que eu pudesse crescer intelectualmente sem percorrer a exigência da investigação, sem confrontar teorias, sem produzir as minhas próprias conclusões pelo confronto com as conclusões de quem sobre as diversas matérias discorreu. Daí que considere que qualquer professor deva estar ciente da

importância da investigação na construção crítica do conhecimento – do seu e, por consequência, do aluno.

Não é esse, afinal, o objetivo de um processo de ensino e aprendizagem baseado no ensino pela descoberta?

## **Parte II - Construção de sentidos: contributo da imagem no processo de reescrita de textos**

Nos programas oficiais de ensino, o processo ensino-aprendizagem admite metodologias que se apoiem em recursos que permitam ao professor uma abordagem diversa da tradicional. Com base nos quatro pilares de ensino evocados por Jacques Delors (1999), procurei delinear um projeto de trabalho que integrasse estratégias que dotassem o aluno de uma crescente capacidade quer de análise do texto literário quer de produção escrita.

Neste processo pretendi aferir a importância do uso da imagem, enquanto recurso visual, para uma pedagogia participada e interativa no ensino do Português, língua materna, e do Francês, língua estrangeira. Em concreto, trata-se de verificar de que modo a imagem contribui para o exercício de interpretação e de reescrita de textos.

### **1. Fundamentação teórica para o ensino da escrita**

Cabe à escrita um papel determinante na história do homem, como veículo de uma memória que perpetua, ou, nas palavras de Carlos Reis, se “a língua é uma herança” (2011:10), a escrita materializa-a, eternizando-a. Assim sendo, o seu papel na transmissão do conhecimento organizado faz dela uma competência que exige simultaneamente um nível elevado de especialização e complexidade. A sua pertinência, a nível pedagógico, é determinante. Muito antes da atenção que os novos programas do Ensino Básico concedem à escrita (Reis, 2009), Emília Amor (1994) surgia como uma das defensoras de um novo paradigma do seu ensino, apontando o facto de os alunos apresentarem um fraco domínio e falta de motivação para a escrita, não obstante caber à escola o desenvolvimento efetivo desta competência, bem como o processo de ensino e aprendizagem inerente, tal como determinar os moldes da sua avaliação. Salienta ainda a importância da escrita para o desenvolvimento cognitivo do aluno, “na sua maturidade crítica, na sua autonomia intelectual e sócio-afectiva” (Amor, 1994: 109).

Também Luísa Pereira (2000), num trabalho amplamente reconhecido no domínio da escrita, salienta a necessidade de uma didática neste domínio que contribua para o seu ensino e aprendizagem, preconizando uma mudança de cenário programático, visto nas últimas décadas ela não ter merecido especial atenção por parte dos programas em vigor, nem ter sido objeto de uma pedagogia que satisfaça as atuais exigências da

escola. Perante a necessidade de se definir uma didática da escrita que contribua para a sua unidade pedagógica, a autora propõe a sequência didática como dispositivo ideal de ensino-aprendizagem.

No mesmo sentido, Maria Cabral (2001) coloca a ênfase na responsabilidade da escola sobre o atual estado da escrita na sala de aula, pois, defende, a competência escrita, ao contrário de outros usos da língua, é uma competência cuja complexidade tem de ser aprendida. Preconizando uma mudança do paradigma do seu ensino e aprendizagem, sustenta a abordagem processual da mesma. A este propósito, lembra Luís Barbeiro que “a investigação das últimas décadas sobre a escrita colocou em evidência a dimensão processual. O texto (o produto) não nasce sem o processo. A perspectiva sobre o ensino-aprendizagem da escrita deslocou-se do produto para o que acontece nesse processo.” (2000: 65).

Para a questão do ensino da escrita em língua estrangeira, há muito que a didática das línguas preconiza uma abordagem que vem ao encontro do que é hoje defendido em didática de língua materna (Beacco, 2007: 208-248), entendendo-se o caráter progressivo da sua aprendizagem, considerando-se, contudo, tal como salienta Fabienne Desmons (2005), que a leitura e a oralidade continuam no centro das referências de ensino e aprendizagem. O ato de escrita é, antes de mais, considerado como um ato pragmático de comunicação funcional.

Reconhecendo que a competência da produção escrita em língua estrangeira permanece um “*compétence langagière*” (2005: 45) particular, para a qual falta um efetiva didática, o autor resume as singularidades do seu ensino: a questão da transferência de competências de uma língua para a outra, a imaturidade dos alunos que se iniciam numa língua que se inscreve no domínio da alteridade e o ensino de uma língua *outra*. O autor salienta ainda que a didática da escrita em língua estrangeira deve ter em consideração dois níveis de saberes fundamentais: o “*savoir orthographier*” e o “*savoir rédiger*” (2005: 55).

O atual Programa de Português do Ensino Básico (2009) reflete já o novo paradigma didático em torno da competência escrita, percecionando-a como um processo não linear de trabalho de apropriação de mecanismos textuais progressivamente mais complexos, em que se utiliza a linguagem escrita para pensar, para comunicar e para aprender.

O documento salienta ainda que, no domínio da escrita, importa que os alunos trabalhem um conjunto alargado de textos, dando-se relevo ao literário, na medida em

que este permite o contacto com modos de comunicação de complexidade crescente e com formas mais sofisticadas de organização do pensamento.

Relativamente à exploração do texto literário no ensino de língua estrangeira, Jean-Pierre Cuq refere com pertinência que:

[a]vec l'approche communicative, la littérature est d'une certaine manière réhabilitée par l'introduction des textes littéraires parmi les supports d'apprentissage. Le texte littéraire est exploité dans les méthodes pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale et écrite. (2003 :158).

No reforço do lugar da literatura no ensino de língua estrangeira, este autor afirma que: " [l]a littérature est une lecture du monde à partager. Sans la sacraliser, il faut donc redonner à la littérature la place qui doit être la sienne au sein de l'apprentissage" (2005:415).

Salvagarde-se, no entanto, que em níveis mais elementares de aprendizagem (como é o caso do ensino de língua estrangeira) a abordagem ao texto literário terá de ser diversa da que é possível em aulas de língua materna. Nestes níveis de aprendizagem, o ensino da literatura dirigir-se-á mais à compreensão linguística dos textos, embora outras dimensões possam começar a ser exploradas.

Defendendo a relação que a escrita deve manter com o texto literário, pelas implicações da leitura na qualidade escrita, salienta Emília Amor que existem *interferências* mútuas das duas competências. Apresenta-se, contudo, a escrita como a forma socialmente mais valorizada, impondo-se como referência normativa, o que a posiciona como uma competência basilar entre as restantes que norteiam o ensino de língua, materna ou não materna, transversal e integradora de todo o currículo (1994:141).

Também Luísa Pereira reflete sobre a questão da articulação leitura-escrita. Segundo a autora, a tradição escolar privilegia a precedência do ler sobre o escrever, não sendo reconhecida a influência da leitura na qualidade da escrita (2000: 317). Conclui a autora que na relação leitura (literária)-escrita, os professores tendem a encarar a literatura como um entrave à aprendizagem da produção textual escrita, que, entretanto, ficou marginalizada. No entanto, o ensino da literatura é hoje encarado no seu papel formativo de sensibilização ao literário e não num enquadramento de veneração que o ensino tradicional lhe conferia, lembrando as palavras de Cuq. Assim

será possível uma leitura “orientada pela escrita (...), gerando-se um vaivém contínuo entre mundo do texto, mundo do leitor, leitura e escrita” (2000: 326).

Para se rentabilizar a escrita através da articulação com a leitura, o trabalho sobre um texto pode recorrer a práticas como a paráfrase, a reescrita ou o resumo. Neste exercício de criação de um texto a partir de outro, a leitura surge como um exercício de explicitação do texto-fonte.

Praticando a interação dialética leitura-escrita, a literatura em contexto escolar tem de ser instância de produção (criação literária) e não apenas instância de recepção (leitura literária), tal como salienta Pereira. Ao ter presente a escrita como um processo e não como um produto final, a didática da escrita ganha sempre que o aluno se confronta com o próprio percurso da escrita de escritores consagrados, concluindo-se a escrita como construção, mesmo a literária (Pereira, 2000: 326-327). Admitindo a interferência da leitura na produção escrita, importa refletir de que modo se organiza a compreensão no ato de escrita, num processo de construção de sentidos.

Reconhecendo-se a difícil transposição didática da língua/ escrita, Pereira apresenta três vias de investigação em didática da escrita plasmada nos modelos linguístico-textual e discursivo, cognitivista, e de abordagem literária, e salienta as limitações do paradigma redacional. Ora, estas vias de investigação contrapõem-se a uma conceção da escrita como intuição inata e abrem portas para um novo paradigma do seu ensino. Assim, para Pereira, a sequência didática constitui uma abordagem adequada para o complexo ensino-aprendizagem da escrita, correspondendo a um projeto de trabalho organizado, do qual resultará um texto, com um género específico, inscrito numa real situação de comunicação. Para a autora, a sequência didática é apresentada como pilotagem didático-pedagógica capaz de levar o aluno a apreender efetivamente o processo da escrita, refutando-se a ideia de que esta não se aprende, desejando que “a capacidade de escrever possa ser concebida como fruto de um trabalho planificado, sistemático, que exige tempo e exercitação intelectual, e que se desenvolve com a prática e o conhecimento de algumas técnicas” (Pereira, 2000:24).

Preconizando um programa sistemático de promoção da escrita, pelas características que esta apresenta (comunicação diferida, passível de planificação) e pelo que constitui (ao nível da interdisciplinaridade, da epistemologia e das modelizações possíveis), julgo que um projeto ao nível desta competência, para além de contribuir para a aprendizagem de estratégias de autonomização do seu processo, pode

concorrer para um fim maior, visto que “favorecer a apropriação da língua é favorecer a apropriação do restante conhecimento” (Amor, 1994:142).

Quando se traçam objetivos e abordagens pedagógicas que encaram a escrita com um processo, por forma a que o aluno adquira progressivamente estratégias de autonomização e de planificação de textos, temos de ter presente modelos processuais que não a encarem numa conceção funcional, orientada para um fim, mas antes que, tal como o sugerido por J.R. Hayes e L.S. Flower (1981:365-387), desloquem a atenção do produto para o processo redaccional e para estratégias no ato de escrita. O modelo apresentado pelos autores integra três componentes, a do sujeito, a do contexto da tarefa e a do processo da escrita, à qual estarão implícitas três etapas distintas: planificação, textualização e revisão. Pelos processos cognitivos de que dá conta e pelas etapas propostas, será este o modelo que adotarei no ensino da escrita, pelo que as suas orientações estarão subentendidas aquando da planificação de estratégias didáticas em aula.

Brandão Carvalho insiste que o modelo de Flower e Hayes, ainda que revisto em 1994, “se assume como uma referência entre todos os que se interessam pela problemática do ensino da escrita” (2002:90). Reportando-se ao mesmo pelo seu interesse pedagógico, Emília Amor salienta que este dá conta do escrever como “um processo complexo, de construção de sentidos” (1994:112), em que se clarificam intenções, reorganizam ideias e se compreende (com treino) o próprio processo de criação.

Deste modo, a escrita enquanto objetivo de aprendizagem pressupõe dois tipos de intervenção possíveis, cruzando estratégias de intervenção sectorial (operações concretas de planificação, textualização e revisão), com estratégias de atuação global (pautadas pelas características do produto final). Estas dizem respeito ao exercício pleno da atividade da escrita, agrupando-se em três modalidades: a triagem de textos; a produção (total) do texto; a reescrita de textos.

O projeto que me propus desenvolver insere-se justamente nesta última modalidade. Lembre-se que o trabalho de reescrita é defendido por Emília Amor (2000:71) como um “núcleo determinante na aprendizagem dos saberes da escrita, [sendo] excluída de grande parte das práticas ligadas à redacção”.

A reescrita de textos integra as produções que se baseiam noutros escritos, pressupondo a apropriação de técnicas de reformulação (parafrásica ou não parafrásica), distanciam-se, por isso, da escrita recreativa. Relembra a autora que as operações de

reformulação são constitutivas dos discursos, por norma orais, mas também escritos, e condição do seu eficaz funcionamento. A importância pedagógica da reformulação, ou *tradução intralingual*, segundo Roman Jakobson (1963), reside no facto de ajudar o aluno a ganhar consciência da adequação ou não do seu discurso/ texto e a servir de instrumento de construção e avaliação da compreensão de outros discursos/textos, transversal a todo o currículo.

Relativamente à reformulação parafrásica, a autora sugere que atentemos nalgumas sugestões, como a paráfrase, a definição, a perífrase, a contração e resumo e a tradução. Embora Amor entenda este termo como “interpretação dos signos de uma língua natural por meio de signos não linguísticos” (1994:38), julgo que, para o objeto de estudo em questão, seja mais pertinente considerar-se por tradução o que Roman Jakobson denomina de intersemiótica intralingual: reescrever um texto a partir das traduções dos signos de uma mesma língua.

Assim sendo, do exercício de tradução derivará um novo texto, resultante da interpretação de um primeiro, literário, com o qual mantém relações de sentido, mas do qual se distancia ao nível do género, podendo, pelas características que apresenta, inscrever-se do domínio de textos descritivos ou síntese.

Na sequência das orientações veiculadas em vários documentos e estudos de referência, relativamente à relevância que o texto literário deve assumir ao longo do percurso escolar, para o trabalho a desenvolver com os alunos no domínio da escrita, partirei do estudo específico do texto narrativo, de cuja leitura resultará um exercício de escrita que potenciará, essencialmente, exercícios como o parafrasear, o reescrever ou resumir, numa prática onde se desenvolvam crescentes capacidades de construção de sentido do texto literário originalmente lido, contribuindo, assim, para o entendimento da escrita enquanto processo. Perante este exercício fundamental, ocorre a questão de se definirem estratégias pedagógicas que possam, efetivamente, conduzir a construção de sentido de um texto por parte do aluno. Daí que se tenha delineado um projeto de ensino e aprendizagem que faça uso de metodologias que o dirijam numa crescente capacidade de análise, de interpretação do que se lê e, por conseguinte, do que se escreve.

Deste modo, a análise das imagens que ilustram o texto poderão ser um contributo ao nível da exploração do conteúdo a parafrasear e, nesse sentido, contribuir para a clarificação de intenções do autor, concorrendo para uma melhor estruturação do conteúdo a resumir, quer num primeiro plano de interpretação oral, quer, depois, ao nível da sistematização da interpretação que se faz no exercício de produção escrita. A

imagem, considerada como toda a ilustração que possa acompanhar um texto, será, deste modo, encarada como subsidiária do exercício de reescrita, instaurando-se como potenciadora de um dos objetivos da escrita enquanto processo, a construção de sentidos. Salienta-se, uma vez mais, que a reescrita de textos foi trabalhada ao longo do projeto como forma de interpretação do texto literário.

Atente-se, como reflexão final deste breve capítulo, no significado da própria palavra “ilustrar”: “esclarecer, elucidar” e “demonstrar, exemplificar”, segundo o dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, mas também “tornar compreensível” e “transmitir conhecimento”. Assim, no exercício de interpretação do texto literário, será que a imagem torna compreensível o texto de modo implícito? Poder-se-ão encontrar estratégias pedagógicas para que a imagem transmita ou clarifique uma mensagem?

### **1.1. Construção de sentidos: contributo da imagem no processo de reescrita de textos**

A partir da constatação da necessidade de uma renovação pedagógica e didática da escrita, como a que é defendida por Emília Amor (1994: 109-142), elaborei um projeto de turma que tem como objetivo o ensino da escrita como um processo, uma construção balizada por parâmetros específicos. Deste modo, tendo sempre presente que a este processo subjazem tanto estratégias de intervenção setorial, como estratégias de intervenção global, tentei definir um caminho que desenvolvesse no aluno crescentes capacidades de exploração de sentidos de um texto literário, suscetíveis de o auxiliar no trabalho de interpretação (tradução) escrita (domínio da reescrita de textos). No processo, a imagem foi tida como recurso pedagógico privilegiado e o seu confronto com o texto, a metodologia norteadora da produção de reescrita.

A razão da escolha deste recurso, como auxiliar privilegiado de um exercício de interpretação e posterior sistematização escrita da informação recolhida, prende-se com o facto de se poder fazer uso de um elemento paratextual, presente na maioria dos manuais escolares, mas que raramente é explorado ao nível didático. A sua potencialidade pedagógica reside no seu poder de representação e de confronto material por meio de uma linguagem (visual) alternativa, capaz de chegar a alunos cuja

capacidade de aprendizagem se centra, maioritariamente, ao nível do estímulo visual (Cf: La Garanderie: 1980).

O fenómeno da comunicação tem motivado vários estudos científicos, feitos por sociólogos, linguistas e pedagogos. Em 1975, Jean Clouter destaca a função didática da comunicação, introduzindo o termo “EMEREC” (em[issor] e rec[etor]) para definir um novo sujeito no processo comunicativo. O EMEREC será o sujeito que deixa de ser apenas emissor ou recetor para ser ambos, o que nos leva à comunicação ativa. Num sistema educativo centrado no aluno, este é simultaneamente *recetor* de informação e *emissor* ativo da mesma, no sentido em que, descobrindo, vai construindo o seu próprio conhecimento.

A exploração de uma imagem e o seu confronto com o texto concorre para a pedagogia pela descoberta (cf. António Moderno, 1992:86), no exato ponto em que desenvolve e estimula o poder de observação. Cabe, pois, ao professor levar o aluno a descobrir os valores que pretende comunicar, devendo a sua ação ser pautada pela elaboração de questões que conduzam à reflexão. A este propósito, T. Decaigny observa que “aprender a observar uma imagem ou documento não significa unicamente aprender a interpretar todos os detalhes que ela contém ou interpretar o seu primeiro significado, mais ainda descobrir para lá da imagem uma significação em segundo grau” (*apud* António Moderno, 1992:86), que se situa no seu poder de representação de uma realidade (textual ou não textual) com a qual estabelece relação. A propósito da função da imagem enquanto veiculadora da mensagem do texto, Clio Meurer lembra, num estudo dedicado à ilustração literária como tradução intersemiótica, as palavras de Anna Marie Christin:

A ilustração é olhar. Vis-à-vis mudo, fora do texto, da cena do discurso, ela lhe rende homenagem pela evidência [...] de uma leitura que seria espetáculo, de uma palavra que seria mimo e desenho. [...] O olhar da ilustração nasce da presença da imagem na vizinhança onde ela se inscreve. A miragem se opera ali, nessa dualidade estampada de um texto e de uma figura de onde surge uma dependência irresistível. (Anna Marie Christin *apud* Meurer, 2010: 4)

Moderno refere que o primeiro passo na construção do conhecimento é a observação. Olhar uma imagem é tentar compreendê-la. Confrontá-la a partir de um texto, pedindo-lhe informação, é poder construir sentido que enforme o conhecimento que o aluno vai descobrindo.

A imagem, enquanto recurso didático (e não como mero acessório), facilita a comunicação, na medida em que torna visível a mensagem, clarificando-a, tornando mais fácil a sua compreensão. A análise de uma imagem, em aula, convida ainda à participação ativa do aluno, tornando o jogo de interpretação mais atrativo<sup>5</sup> e permitindo o exame crítico de fontes de informação que acompanham o texto. Moderno diz a este propósito que quem está sensibilizado reage. Ora, visto que o discurso pedagógico contemporâneo privilegia a descoberta, há toda uma atitude metodológica que terá de lhe estar subjacente. É, portanto, nesse sentido que a imagem é trazida para a presente proposta de investigação.

No caso da leitura e da escrita, o recurso visual, poderá trazer contributos ao nível da semiótica, na construção de sentidos de um texto. A imagem, enquanto ilustração literária poderá reforçar interpretações, ajudar a estabelecer relações. Ainda que uma imagem seja sempre a representação de uma realidade e não a realidade em si, se devidamente selecionada, poderá concorrer para a representação que se cria de um texto, contribuindo para a sua interpretação, na sua função de *espelho*. Cabe ao professor levar o aluno a participar ativamente no diálogo que a imagem estabelece com o texto.

Sendo a imagem uma das mais antigas formas de expressão da cultura humana, ela apresenta uma linguagem com a qual o aluno está familiarizado. Há muito que ela acompanha a escrita, complementando-se mutuamente, mas, mais do que nunca, as novas gerações apreendem o mundo pela e com a imagem. Perante o seu uso generalizado nos manuais escolares e face às orientações para a construção ativa de conhecimento fazendo uso de recursos audiovisuais variados, importa, pois, pensar didaticamente a potencialidade da imagem aquando da produção escrita.

A imagem, pelo seu papel representativo, poderá ser um contributo importante na exploração e construção de sentido de um texto, pelo que o seu uso numa metodologia de abordagem ao texto escrito, concorre para o entendimento do ensino enquanto processo, na medida em que permite a exploração da capacidade de interpretação por parte do aluno.

---

<sup>5</sup> Ao nível pedagógico, a imagem estimula a perceção através da visão. Recorde-se que cerca de 75% da aprendizagem advirá deste sentido, como lembra Diana Sousa (2009). Daí que, gradualmente, o audiovisual tenha deixado de ser usado como uma técnica, ou recurso auxiliar, para ser agora usado como metodologia ativa de ensino.

Como refere Spanol Santos, a propósito de trabalho realizado no âmbito da semiótica, a imagem, enquanto símbolo, configura-se como um vetor de transmissão, cuja função principal é

representar outra coisa que não ela mesma. Assim, ela não tem valor em si, mas deve a sua razão de ser apenas ao seu poder de representação. A representação conceitual tem relação, por fim, com a virtude de concretização simbólica que é encarregada de representar, devido a uma conexão, por elementos concretos ou semi-abstratos, uma realidade abstrata e intangível. O símbolo tem, assim, por função essencial mostrar e tornar sensível o que não o é: valores abstratos, poderes, programas de acções. Nesse sentido, a função simbólica da imagem remete para o poder de construir uma analogia emblemática. (Santos, 2009:3)

A imagem, enquanto representação visual, poderá ser um contributo à interpretação de um texto, na medida em que salientará aspetos concretos do conteúdo a analisar, *representando-os*, tornando concreta a imagem mental que o aluno faz do texto, ou de partes do mesmo. Como afirma António Moderno, “o espírito nunca pensa sem imagens” (1992:66). Fornecer ao aluno uma imagem concreta poderá contribuir para apuramento daquilo que já intuiu, dado que na imagem aparece com mais intensidade a lógica do conteúdo, como bem lembrava Agustina Bessa Luís.

No ensino de línguas estrangeiras, o uso de imagens é um recurso didático amplamente utilizado, sendo que o objetivo da sua exploração tem variado ao longo dos tempos. Atualmente, posiciona-se a imagem como *un déclencheur verbal*, quer numa primeira fase de elucidação de termos, quer no reemprego de estruturas linguísticas, podendo ainda servir como suporte etnográfico ou cultural. Lembra o pedagogo Gerald Schlemminger que, no código da imagem, a mensagem tende a ser mais eficaz, pois os significantes podem ser melhor visualizados. A mensagem possibilitada pela imagem tende a ser explorada de modo a que se possa representar a situação global da realidade com a qual estabelece relação, permitindo que o aluno “se voit ainsi offrir une plus grande interprétation ce qui implique une plus grande implication sa part” (1995:8). Salienta-se ainda que os meios audiovisuais ao serviço do ensino terão entrado na Europa como meio auxiliar de ensino para as línguas estrangeiras.

A propósito do estudo da imagem e a sua relação com a escrita, autores como Lúcia Santaella e Winfried Nöth dão conta da necessidade do suporte verbal para que uma imagem possa ser pensada, para além da fruição da mera observação da mesma:

As imagens são um sistema semiótico ao qual falta a metassemiótica: enquanto a língua, no seu carácter metalinguístico, pode servir, ela própria, como meio de comunicação sobre si mesma, transformando-se assim num discurso auto-reflexivo, as imagens não podem servir como meios de reflexão sobre imagens. (...) A separação dos dois códigos, do verbal e do visual, não é tão radical quanto [se pode] sugerir. (1997:13)

Salientam ainda a propósito da relação entre palavra e imagem que “na realidade, o código verbal não pode se desenvolver sem imagens. O nosso discurso verbal está permeado de imagens, ou, como Pierce diria, de iconicidade.” (1997:14)

Os referidos autores classificam ainda as imagens em dois domínios: o domínio das imagens como representações visuais, como as ilustrações, pinturas, gravuras, que são signos que representam o nosso meio ambiente visual; e o domínio imaterial das imagens mentais. Estes dois domínios encontram-se ligados pelo facto de não existirem imagens como representação visual que não tenham surgido na imagem mental de quem a produz e que, através dela, interpretam uma parcela do real. Do mesmo modo, não há imagens mentais que não tenham, de algum modo, origem no mundo concreto dos objetos visuais.

Reforçando a relação entre imagem e contexto verbal, os autores salientam a função de uma imagem junto de um texto: a imagem tanto pode ilustrar o texto, quanto o texto pode esclarecer a imagem, na forma de comentário ou descrição. Consideram que o contexto mais marcante da imagem é a linguagem verbal, ressaltando, contudo, que a semântica da imagem é particularmente polissémica, apresentando o carácter de mensagem aberta, passível de diversos atos comunicativos.

É perante essa abertura que é possível trabalhar o texto através do seu confronto com a imagem, devendo o professor reter os pontos de contacto que permitam ao aluno focar a sua análise em *segmentos de tema* que façam comunicar as duas linguagens.

De Roland Barthes (1984), a Dondis (1997), Santaella & Nöth (2002), muitos são os autores a apresentarem diferentes teorias de leitura de imagens. Por considerar que este não é o objeto deste estudo, não norteiei o confronto da imagem a partir de modelos propostos, visto pretender concentrar-me na imagem como subsidiária do texto literário. Assim, através da linguagem icónica, a ilustração será tida como meio de sensibilização para o texto escrito. O seu efeito extrator será trabalhado particularmente em cada texto, de acordo com a informação que se pretende elencar. Estará, portanto, ao serviço da palavra escrita e, em cada texto trabalhado, diferentes particularidades da imagem poderão ser destacadas, mediante o que dela *comunica* com esse texto, nesse

encontro íntimo de significados que Magritte classifica de “recontre heureuse” (2001: 486).

Na relação imagem/texto, Santaella & Nöth salientam a função da imagem em torno de conceitos de redundância, informatividade e complementaridade, mas também de contrariedade e discrepância (lembre-se a pintura *Ceci n'est pas une pipe*, de Magritte). Quando uma imagem acompanha um texto, não ocorre somente a adição de duas mensagens informativas diversas, mas “uma nova interpretação holística da mensagem total pode ser derivada dessa disposição” (Santaella & Nöth, 1997:55). Citando a investigação realizada por Barthes (1964c:38-41) e Bassy (1974) nesta área específica, Santaella e Nöth apresentam a diferenciação entre duas formas principais de referência recíproca entre texto e imagem, que Barthes denominará de *ancoragem* e *relais*. No caso da *ancoragem*, o texto dirige o leitor “através dos significados da imagem e leva-o a considerar alguns deles e a deixar de lado outros.” (1997:55). Já na relação de *relais*, “o texto e a imagem encontram-se numa relação complementar. As palavras, assim como as imagens, são fragmentos de um sintagma mais geral, e a unidade da mensagem realiza-se num nível mais avançado.” (1997:55).

A unidade da mensagem de que falam os autores é algo que tem de ser verbalizado para ser mensagem. Essa unidade poderá acontecer aquando da sistematização da mensagem por escrito. Sendo que na relação de *relais*, a atenção do observador é dirigida da imagem para a palavra e da palavra para a imagem, o exercício da tradução ganhará ao nível da informação a ser interpretada, na medida em que conjuga dois sistemas linguísticos, duas linguagens. Para lá da significação do código escrito, o *intérprete* vai buscar informação à significação da linguagem visual.

Ambas as relações permitem formas de referência indexical de elementos imagéticos a elementos textuais, essenciais da semântica textual (Santaella & Nöth, 1997: 55). No entanto, enquanto a relação de *ancoragem* pressupõe uma estratégia de referência direcionada do texto à imagem, a de *relais* permite uma observação dirigida da imagem à palavra e da palavra à imagem, o que permite o vaivém da observação do aluno.

O objetivo do presente projeto é ensinar a construir sentido a partir do confronto entre texto e imagem, sendo o produto desta equação a reescrita. Equaciona-se, assim, a possibilidade de um projeto de reescrita de textos norteado por uma metodologia que exija do aluno um confronto de texto com a imagem, porquanto esta poderá contribuir para uma mais ativa e eficaz compreensão, *visualização*, sistematização e, por

consequente, construção de sentidos de categorias específicas do texto narrativo, como a personagem, o espaço ou o tempo, em particular, ou para o sentido global dos textos analisados.

A propósito do treino de reescrita (tradução), também Emília Amor refere a importância de se associarem diferentes linguagens à linguagem verbal, invadindo-se “o terreno da criação plástica” (1994:138).

Deste modo, a imagem foi chamada para uma estratégia pedagógica que visou o desenvolvimento da capacidade de reescrita. Tendo presente as conclusões elencadas por Ricardo Castro (2011) acerca da ilustração literária, reconhece-se hoje a estranha cumplicidade entre linguagem plástica e linguagem literária, e que o diálogo mantido entre as duas seduz a inteligência discursiva. É na medida em que a capacidade de expressão escrita se alimenta desta inteligência, que o objetivo geral do trabalho foi aferir o desenvolvimento progressivo da capacidade interpretativa escrita, fazendo uso do contributo da imagem, numa prática de escrita intersemiótica.

A análise da imagem, na sua relação com o texto, possibilitou a exploração e a descoberta de sentidos em registos escritos que consolidassem e organizassem a análise textual realizada e o discurso do aluno.

A interação da imagem com o texto produziu-se sempre de forma orientada por um *guião de interpretação* que auxiliasse o aluno na busca de relações intersemióticas entre o texto e a imagem. Assim, a imagem contribuiu não só para *contextualizar o conteúdo* de uma obra, mas para traduzir sentidos, concorrendo para o entendimento do texto, cruzando duas linguagens: a textual e a icónica.

## **1.2 - O tema nos documentos de referência**

### **1.2.1 – Português**

Não obstante a abertura das orientações programáticas para o uso de metodologias de aprendizagem potenciadoras das diversas competências dos alunos, constata-se a ausência de uma reflexão pedagógica em torno do uso da imagem no processo de ensino e aprendizagem, apesar da sua presença esmagadora nos manuais didáticos. Raramente a referência à imagem é assistida por um objetivo educativo explícito ou proposta uma abordagem didática deste recurso.

### 1.2.1.1 - Programa de Português, Ensino Básico

De entre as propostas do *Programa de Português do Ensino Básico*, é explícita a referência a uma metodologia no processo ensino-aprendizagem que se apoie em recursos diferenciados. No entanto, não existem menções concretas ao uso da imagem, nem no processo de leitura, nem no processo de escrita.

No que concerne às questões metodológicas, o documento refere que

os percursos pedagógicos a desenhar têm como objectivo prioritário maximizar as condições e as oportunidades de sucesso dos alunos. Para isso, é importante que contemplem contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos. [...] O domínio da língua adquire-se e desenvolve-se a partir de práticas diversificadas. O professor cria situações variadas e regulares que possibilitem ao aluno experienciar diferentes formas de uso e de reflexão sobre a língua, procurando patamares de realização com uma complexidade crescente. (Reis, 2009: 146)

Salienta-se ainda que se deve permitir ao aluno variadas oportunidades para “compreender, produzir, treinar, mobilizar e reinvestir conhecimentos” (Reis, 2009:146), evitando práticas estereotipadas e propondo mecanismos que visem a superação de dificuldades, recorrendo a instrumentos de apoio à aprendizagem, à biblioteca escolar e à utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Considerando estas orientações, o recurso à imagem dá conta, por um lado, de um ensino onde se oferecem variadas oportunidades de aprendizagem, de outra parte, inscreve-se no domínio dos recursos variados capazes de despertar no aluno o desenvolvimento integrado de competências.

No domínio da Escrita refere que o aluno deve “produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas” (Reis, 2009:117). Não são apresentadas, contudo, referências diretas ao uso da imagem no exercício direto de interpretação textual, nem como adjuvante no processo de escrita, pelo que se estranha um silêncio tão contrário à invasão da ilustração nos manuais didáticos.

O documento reconhece uma didática da escrita baseada numa aprendizagem gradual, preconizando-se que é justamente através “da confrontação, da justificação e da validação, quer das hipóteses interpretativas, quer dos aspectos teórico-compositivos implicados na compreensão, na produção e na reescrita e reelaboração de textos que, progressivamente, se afina a competência textual de cada aluno” (Reis, 2009:140).

Conclui-se, portanto, que, embora o recurso à imagem não seja diretamente mencionado no processo de ensino e aprendizagem, o Programa contempla objetivos que permitem inseri-la em estratégias de apropriação da competência escrita, uma vez que se preconiza que o aluno deva saber expor representações fazendo uso de fontes diversas e que a experiência da escrita esteja ligada à capacidade de se produzir texto em projetos de aprendizagem progressiva.

Recomenda-se ainda, para o 3.º ciclo, “usar paratextos para recolher informações de natureza pragmática, semântica e estético-literária que orientem e regulem de modo relevante a leitura” e que se recorra à escrita “para assegurar o registo e o tratamento de informação diversa” (Reis, 1996: 143). Não são, contudo, dadas orientações para a exploração da imagem, enquanto paratexto e *paráfrase* do próprio texto literário.

Ainda que o Currículo Nacional do Ensino Básico<sup>6</sup> se tenha instituído como documento que marcou a transformação gradual do tipo de orientações curriculares formuladas a nível nacional, curiosamente não existiam, na área do Português, sugestões metodológicas no domínio da reescrita de textos. Salientava-se, contudo, que os alunos deviam aprofundar o estudo refletido de textos, de modo a ampliar o conhecimento de como os sentidos são construídos e comunicados.

Mesmo que não houvesse referência ao como trabalhar textos de diferente natureza (escritos, falados, visuais), importa referir que, de facto, a questão da linguagem visual estava presente e era reconhecida no plano educativo.

### **1.2.1.2 - Metas Curriculares de Português, Ensino Básico**

Este documento refere, embora para o 6.º ano, que no domínio da Leitura e Escrita o aluno deve saber fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto, nomeadamente “antecipar o assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais (incluindo-se a imagem)” (2012:42). Já relativamente ao 3.º ciclo, deverá supor-se que esta competência esteja adquirida, face ao silêncio que sobre ela se faz.

---

<sup>6</sup> Embora o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro de 2011, dê por finda a aplicação deste documento, ele constituiu uma referência crucial do Programa, tanto mais que, no seu quadro de orientação teórica, o termo *competência* é tido como orientador do processo ensino-aprendizagem.

Embora, no domínio da escrita, se estipule como objetivo o escrever para expressar conhecimentos, não há referências ao uso de metodologias que cruzem as duas linguagens, textual e icónica, ou sequer privilegiem a última, que é totalmente negligenciada.

Em relação à Educação Literária, no que concerne à apreciação de textos literários, refere-se que o aluno deve saber exprimir opiniões e problematizar sentidos, oralmente e por escrito. Na questão da leitura para fruição estética, há a menção de que os alunos devem analisar recriações de obras literárias com recurso a diferentes linguagens. No entanto, mais uma vez, a linguagem icónica não é mencionada e, no entanto, repita-se, é aquela que mais avulta no manual e que, por consequência, menos recursos exigiria tanto a professores como a alunos.

Regista-se uma nítida falha ao nível de uma reflexão em torno do seu uso didático, como se fosse evidente a exploração deste recurso. Lembramos, a este propósito, o que diz Moderno acerca do uso ilusório dos recursos audiovisuais. O facto de uma imagem acompanhar um texto, não traduz uma imediata vantagem pedagógica, salvo se o confronto texto-imagem for devidamente trabalhado e dirigido. Os documentos de referência, embora reconheçam o seu uso, não traduzem metodologias potenciadoras da exploração da linguagem visual.

### **1.2.1.3 - O Manual *Novas Leituras 8***

Embora, na maioria dos manuais disponíveis, seja raro o texto que não se faça acompanhar de uma imagem, raramente a relação texto/ imagem é explorada, estando subentendido o contributo, implícito, desta para o entendimento global da leitura. Deduz-se um mero objetivo ilustrativo, sem que se proponham estratégias que aproximem a imagem ao processo de escrita.

Porém, o manual escolar adotado para o 8.º ano de escolaridade (*Novas Leituras 8*, 2012) parece configurar uma exceção, dado que, não raro, a imagem surge associada ao exercício da escrita.

No que diz respeito às atividades específicas de escrita, são sugeridas quatro atividades concretas, evocando uma metodologia de análise que recorre à imagem:

LEITURA	ESCRITA	COMPREENSÃO/ EXPRESSIONS ORAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PPEB – <i>Comédias para se Ler na Escola</i>, “O Homem Trocado”, Luis Fernando Verissimo (conto integral) <ul style="list-style-type: none"> <li>– localização da ação no tempo e no espaço</li> <li>– ação: identificação das ideias principais</li> <li>– personagens: estado de espírito</li> <li>– adequação de um provérbio ao sentido do texto</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção escrita de um texto de opinião, a partir de uma tira de BD do <i>Calvin &amp; Hobbes</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecipação de sentidos <ul style="list-style-type: none"> <li>– exploração de elementos paratextuais</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PPEB – <i>A Inaudita Guerra da Avenida de Gago Coutinho e Outras Histórias</i>, “In Excelsum”, Mário de Carvalho (conto integral) <ul style="list-style-type: none"> <li>- ordenação de frases de acordo com a sequência dos acontecimentos no texto</li> <li>- ação: identificação das ideias principais</li> <li>- personagens: estado de espírito</li> <li>- manifestação de opiniões</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção escrita da rotina diária do Calvin, a partir de uma tira de BD da personagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecipação de sentidos <ul style="list-style-type: none"> <li>– partilha de reações/sensações provocadas por uma situação de tensão</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PPEB – <i>Contos</i>, “A Palavra Mágica”, Vergílio Ferreira (conto integral) <ul style="list-style-type: none"> <li>- delimitação da estrutura da ação</li> <li>- organização da ação</li> <li>- ação: identificação do tema e das ideias principais</li> <li>- personagens: estado de espírito</li> <li>- caracterização do espaço social</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção escrita de uma publicidade de caráter institucional, a partir de uma imagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecipação de sentidos <ul style="list-style-type: none"> <li>– manifestação de opiniões</li> </ul> </li> <li>• Leitura encenada do conto</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PPEB – <i>A Pérola</i>, John Steinbeck (excerto) <ul style="list-style-type: none"> <li>- localização da ação no espaço</li> <li>- personagens: caracterização, estado de espírito</li> <li>- ação: identificação das ideias principais</li> <li>- narrador: classificação quanto à presença</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção escrita de um narativo a partir de uma sequência de imagens: reconstituição dos acontecimentos retratados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecipação de sentidos <ul style="list-style-type: none"> <li>– reconstituição oral dos acontecimentos retratados numa sequência de imagens</li> </ul> </li> </ul>

Ilustração 1 - Atividades do manual escolar

As sugestões de atividades escritas, tendo como recurso a imagem, surgem em tarefas que decorrem ou preparam a leitura de um texto concreto. A sequência de atividades apresentada, propõe, por norma, um exercício de leitura de um texto selecionado de acordo com as indicações do Programa, resultando desse exercício a exploração dos restantes domínios de referência, a saber, compreensão/expressão oral, conhecimento da língua e escrita, último domínio a ser proposto.

Os exercícios de escrita sugeridos pelo manual não mantêm, de facto, uma relação direta com o texto literário a ser trabalhado em aula. Nunca são propostos exercícios de reescrita, como forma de interpretação deste tipo de texto.

Note-se ainda que, sendo a escrita o último exercício sugerido na sequência de atividades apresentadas, nas aulas que observei, raramente lhe era dada relevância, com a justificação de prevalecerem objetivos de cumprimento do Programa ao nível dos textos a serem trabalhados para o ano letivo em questão. A exploração da competência escrita nunca ocorreu ao nível interpretação de textos literários.

## **1.2.2 -Francês**

### **1.2.2.1 - Programa de Francês, Ensino Básico**

Também o *Programa de Francês* estabelece o uso de estratégias diversificadas que promovam uma “metodologia activa e centrada no aluno, que contribuam para a apropriação de regras linguísticas e sociolinguísticas; motivem para uma aprendizagem comunicativa da língua estrangeira e favoreçam o desenvolvimento intelectual, psicológico e sociocultural do aluno.” (1991:89).

Propõe-se o uso de recursos técnicos e/ou tecnológicos, que favoreçam uma abordagem mais autêntica, sugerindo-se tanto o uso da imagem visual, como da auditiva. Diz-nos igualmente o Programa que, ao nível da compreensão de textos escritos pretende-se que o aluno saiba compreender o sentido global do texto, e que interprete aspetos da cultura e da civilização numa perspetiva intercultural. Não são, contudo, indicadas metodologias potenciadoras do uso da imagem no exercício de interpretação escrita do texto literário.

### **1.2.2.2 - Currículo Nacional do Ensino Básico (Língua francesa)**

Embora a aplicação deste documento tenha sido suspensa, conforme informação da nota 8, nele podemos encontrar sugestões de articulação da escrita com suportes vários, entre eles a imagem, tendo em conta os objetivos definidos para esta competência: narrar, descrever, reproduzir, criar textos ou adequar comportamentos comunicativos. Embora não haja referência a metodologias concretas, abre-se a possibilidade para que, didaticamente, sejam trazidos recursos que auxiliem o aluno na construção da sua aprendizagem.

Conclui-se que os documentos de referência para o domínio do Francês, língua estrangeira, carecem de sugestões metodológicas no domínio da escrita enquanto processo de aprendizagem, prevalecendo o desenvolvimento da capacidade comunicativa oral dos alunos. A referência ao uso da imagem, enquanto estratégia facilitadora da competência escrita, é apenas sugerida, não sendo elencadas estratégias de intervenção didática a este nível.

### **1.2.2.3 - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**

Este documento de referência preconiza uma abordagem metodológica da língua estrangeira baseada nas necessidades comunicativas dos aprendentes e na utilização de materiais que possam satisfazer não só esta necessidade, como sejam adequados às características dos alunos.

Os objetivos propostos para o nível A2 permitem concluir uma abordagem que implica o reconhecimento de um grau ainda elementar de ensino, face ao saber dos alunos em língua estrangeira. Em relação à produção escrita, espera-se que o aluno seja capaz de escrever uma série de expressões e frases simples. A capacidade de identificar indícios e fazer inferências já se encontra prevista neste nível de aprendizagem, embora num nível de reconhecimento básico. No que concerne à interação escrita geral, apenas é esperado que o aluno consiga escrever notas simples, com estrutura também simples, relacionadas com questões de necessidade imediata, face ao seu repertório linguístico limitado. Relativamente à capacidade de desenvolvimento temático, é esperado que saiba contar, de forma coerente e coesa, uma pequena história ou descrever algo, usando conectores que ocorrem em frases simples.

No que diz respeito às estratégias de aprendizagem, também não são dadas orientações que levem a concluir ser a exploração da imagem um recurso auxiliar da competência escrita, embora seja sugerido o uso de materiais audiovisuais como forma de aproximação à língua estrangeira. De um modo geral, atribui-se grande importância à interação (oral) no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação em detrimento do papel da comunicação escrita.

### **1.2.2.4 - O manual *Superchouette*, 8.º ano, nível II**

Focando a análise no manual adotado, *Superchouette* (2010), temos, desde logo, a registar que existem atividades que se destinam a desenvolver nos alunos capacidades comunicativas de acordo com as unidades temáticas propostas. Estas centram-se, essencialmente, em atividades de leitura e oralidade. As imagens acompanham todo o manual escolar, sendo explorada a relação imagem-texto tanto em exercícios de compreensão oral como em exercícios de compreensão escrita. A competência escrita não é explorada enquanto um processo de aprendizagem progressiva, sendo sugeridas

atividades no domínio da interpretação de texto num esquema de pergunta/resposta, avaliando-se a escrita apenas enquanto produto final. Embora existam exercícios onde é pedida a produção escrita, partindo-se da análise de uma imagem, nunca é sugerido que se analise um texto pelo confronto de uma imagem. Apesar de existirem textos autênticos, não se encontram referências ao texto literário em língua francesa, nem ao exercício de reescrita de textos, articulando o contributo ilustrativo da imagem.

## 2 – Didatização

### 2.1. – Tipo de estudo

À contextualização teórica da problemática subjacente ao presente projeto, segue-se o momento em que a especificidade do problema elencado exige a definição de uma técnica de investigação que possa proporcionar uma interpretação válida e coerente.

Tendo presente que, tal como Luísa Aires sublinha, “nos projectos de pesquisa em educação, a coerência e a interacção permanentes entre o modelo teórico de referências e as estratégias metodológicas constituem dimensões fulcrais do processo investigativo” (2011:4), julgo que o paradigma da investigação qualitativa seja o que mais se adequa ao que se pretende aferir, face à prática metodológica levada a cabo nas aulas lecionadas (e da qual falaremos adiante), por permitir “uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, 1994:2, *apud* Aires, 2011: 14). Assim sendo, apresentando-se o estudo de caso como a estratégia de investigação mais comumente trabalhada na investigação/pesquisa qualitativa, o mesmo permitirá uma metodologia adequada aos objetivos do presente projeto: descrever, explorar e interpretar de que modo a imagem contribuiu para a compreensão escrita de um texto e analisar o trabalho realizado no domínio da escrita, numa pilotagem de sequência didática.

Interessa, pois, averiguar algumas questões implícitas: de que forma a imagem espoletou a participação e implicação ativa do aluno no exercício de reescrita, facilitando a aprendizagem; em que medida a exploração da imagem contribuiu para o ensino da escrita enquanto processo e de que modo contribuiu para a construção de sentido do texto a produzir. Resultante desse mesmo contributo, importa ainda aferir o contributo da imagem, inserida num conjunto de estratégias didáticas, no processo concreto da reescrita de textos (numa crescente capacidade de análise do texto literário, na segurança com que se traduzem sentidos e se constrói um texto). Por conseguinte, verificar ainda se foi produtivo proporcionar o interface leitura de texto literário-escrita. Por último, decorrente do que disse inicialmente em relação ao que considero ser uma das grandes funções do professor (ajudar o aluno a ler e a situar-se no mundo), gostaria ainda de poder constatar de que forma o uso da imagem, enquanto recurso didático, favoreceu a construção segura do sentido crítico dos alunos.

O trabalho de investigação, enquanto abordagem qualitativa, focou-se em objetivos específicos, percorrendo as questões acima elencadas através da análise das produções escritas realizadas pelos alunos ao longo do ano letivo. Para tal, foram elaboradas grelhas que facilitaram a análise específica e sistematizaram a informação recolhida. Saliento ainda a importância da observação participante que me permitiu a reflexão sobre as situações observadas e a planificação das aulas de acordo com os objetivos propostos no estudo em causa.

## **2.2. Metodologia**

Como se disse, cruzam-se no projeto de investigação duas ações paralelas ao nível da exploração da competência escrita. Por um lado, pretendeu-se explorar estratégias de intervenção sectoriais, por outro, desenvolver a capacidade de reescrita de textos (inserida no domínio das estratégias de intervenção global), explorando uma metodologia de confronto entre texto literário e imagem, subsidiária de exercícios de interpretação escrita.

O trabalho efetuado ao nível de estratégias de intervenção sectorial implicou um trabalho progressivo de apresentação, sistematização e condução de atividades que cimentassem nos alunos crescentes capacidades de autonomia neste domínio. Implicou uma didática da escrita balizada por princípios metodológicos de escrita enquanto processo, encarando a mesma como uma competência passível de ser ensinada por etapas e tendo como principal referência científica autores citados anteriormente, a saber, Flower e Hayes, Emília Amor e Luísa Pereira. Já ao nível da mobilização de técnicas que permitissem aos alunos a interpretação escrita de textos, mencionou-se, então, a possibilidade do uso da imagem como recurso adicional facilitador dessa mesma interpretação.

A metodologia usada na imbricação destes dois níveis de trabalho implicou a seleção e elaboração específica de instrumentos de trabalho, a definição do modo como esses materiais integrariam a sequência de aula e como seriam explorados, a inventariação de tarefas de interpretação e de escrita e a definição de uma pilotagem didático-pedagógica no domínio da escrita e dos aspetos da imagem que seriam observados aquando da reescrita de textos.

As atividades planeadas tiveram, assim, por objetivo que os alunos desenvolvessem progressivamente capacidades de escrita a dois níveis que se intercetam aquando do ensino desta competência: de uma parte, a capacidade de planificar e redigir um texto formalmente coerente, de outra, a capacidade de construir sentido, de construir conteúdo, questionando o uso da imagem como potenciadora da capacidade de escrita a esse nível. De facto, estas duas competências concorrem para a aprendizagem holística da escrita, porquanto forma e conteúdo são aspetos indivisíveis do que se considera ser um texto. Pretendeu-se igualmente desenvolver um conjunto de estratégias que potenciassessem a educação da atenção e do espírito crítico dos alunos, o que foi possível pelo diálogo mantido entre texto literário e ilustração.

O *corpus textual* trabalhado em aula teve como referência textos narrativos sugeridos pelo manual escolar, textos estes de autores portugueses, autores de países de língua oficial portuguesa e autores da chamada literatura universal, sugeridos pelo Programa de Português do Ensino Básico ao nível da literatura juvenil: Alice Vieira, António Mota, José Saramago<sup>7</sup>, Mia Couto, Michel Tournier, Gianni Rodari e Jean M. Auel.

O trabalho resultante, os textos dos alunos, foi analisado com vista a aferir os progressos realizados no domínio do projeto apresentado. No caso concreto da proposta de investigação, o objeto da observação é constituído por um grupo de alunos, uma turma, no âmbito da qual se pretende identificar e compreender a evolução do trabalho, numa dinâmica que se orienta “mais para o processo do que para o produto” (Stake,1999:42).

Pretendeu-se contribuir para uma exploração consistente do diálogo texto – imagem, em prol da potenciação da capacidade de interpretação, assegurando atividades escritas que mantiveram uma relação direta com o texto literário.

## **2.3. Operacionalização**

### **2.3.1. Nas aulas de Português**

O trabalho desenvolvido com os alunos processou-se por fases, tendo presente a evolução da turma perante o que era pedido e o tempo de que dispunha para a

---

<sup>7</sup> Refira-se que as *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* excluem as obras de José Saramago no âmbito da Educação Literária. Não obstante, o manual trabalhado em aula, aproximando-se do *corpus textual* sugerido pelo Programa de Português, apresenta não só propostas de trabalho em torno de um conto deste autor, como trabalha o texto autobiográfico a partir de uma autobiografia do mesmo.

lecionação das aulas. A execução do projeto seguiu uma planificação a longo prazo e a pilotagem didático-pedagógica foi conduzida em função da evolução dos alunos, o mesmo acontecendo com as opções metodológicas, que foram definidas de acordo com as suas capacidades, conduzindo à elaboração e exploração de vários instrumentos criados com fins específicos, que concorressem quer para a sequência didática da escrita quer para uma exploração da imagem que permitisse a análise de *segmentos de tema* concretos.

No início do projeto, comecei por sensibilizar os alunos para a questão da leitura e da escrita, apresentando, como forma de motivação para o trabalho desta competência, o projeto de turma *Novos Textos do 8.º C*<sup>8</sup>. Cumprindo uma das premissas defendidas por Luísa Pereira (2000: 87) para uma didática da escrita baseada na sequência didática, procurou-se que o ato de escrever implicasse, de facto, escrever para *alguém*, devendo o alunos ter presente o destinatário dos seus textos. Apostou-se assim na produção de textos verdadeiros, inseridos numa real situação de comunicação, ao mesmo tempo que se contribuiu para uma efetiva dinâmica de escola. O objetivo último deste portefólio seria facultar aos alunos a existência de um *leitor* para os textos escritos em aula, o que permitiria, por conseguinte, a definição de um trabalho de projeto orientador da ação conduzida em aula no domínio da escrita.

Assumindo-se a sequência didática como a metodologia norteadora do trabalho de ensino da escrita, a apresentação do portefólio constituiu o momento em que o projeto é apresentado aos alunos e com eles estabelecido o contrato de trabalho ao nível da escrita: foram expostos os textos a ler em aula (narrativos), a intenção dessa leitura, os tipos de texto a elaborar a partir deles (resumo e síntese), em exercício de reescrita, e os conteúdos que iriam ser explorados.

De forma a atualizar conhecimentos prévios, procedeu-se inicialmente à revisão das tipologias textuais, tendo sido depois exploradas as características dos textos a serem trabalhados (texto narrativo), bem como a dos textos a serem produzidos, matérias a que se regressou recorrentemente. Foram também revistas as etapas de elaboração de um texto, visto as produções realizadas em aula assentarem numa sequência de trabalho que implicaria sempre a planificação, a textualização e a revisão. A planificação das aulas pressupôs, portanto, a elaboração de instrumentos de trabalho e

---

<sup>8</sup> *Novos Textos do 8.º C*: portefólio onde foram reunidos textos escritos pelos alunos ao longo das aulas, com o objetivo de, no final do ano letivo, esses textos serem apresentados aos futuros alunos do 8.º ano.

de metodologias de complexidade crescente, que permitissem uma unidade no desenvolvimento da capacidade de “ação langagière” (Pereira, 2001:86) dos alunos.

Por conseguinte, paralelamente à construção de sentidos, as aulas tiveram como objetivo potenciar um exercício de escrita que permitisse ao aluno uma crescente familiarização com a competência escrita, deixando esta de ser um lugar estranho, como atrás referido aquando da caracterização da turma.

De salientar ainda que, das oito aulas lecionadas, sete foram dedicadas à exploração da competência escrita enquanto processo de ensino e aprendizagem. No entanto, em apenas três dessas aulas pude colocar em prática metodologias que permitissem aos alunos proceder à reescrita de textos literários, tendo como estratégia pedagógica auxiliar a exploração da imagem. A pilotagem didática conduzida nas restantes aulas permitiu, ainda assim, um trabalho progressivo no domínio da escrita e na sua relação com o texto literário. No entanto, por se inscreverem na temática proposta neste Relatório, apenas analisarei as três aulas referidas, embora descreva sucintamente as restantes, para que mais facilmente se entenda o projeto de escrita desenvolvido com a turma.

Nas aulas em que explorei a linguagem icónica, esta foi sempre trabalhada no momento de interpretação oral, sendo apresentadas questões que conduziam a atenção do aluno num vaivém texto-imagem. As questões elencadas tinham por objetivo a construção de sentido em torno do texto lido, por forma a preparar o exercício de escrita. As atividades de exploração do texto/ imagem tiveram como objetivo conduzir o aluno a fazer inferências, a descobrir sentidos que ultrapassassem a mera literalidade do texto, educando crescentes capacidades de leitura de duas linguagens distintas que comunicavam convergentemente a mensagem veiculada nos textos explorados.

De forma a esquematizar e sintetizar a minha ação junto dos alunos, apresento um quadro onde, de forma resumida, exponho as aulas lecionadas e os objetivos (globais) de cada uma delas:

	Data	Texto explorado	Objetivo global da aula
1	30/out/2013	<i>Um fio de fumo nos confins do mar</i> , de Alice Vieira	Introduzir/sensibilizar o aluno na reescrita de textos através do confronto texto/imagem: descrição de personagem (elaboração de texto-piloto).
2	13/nov/2013	<i>Sexta-feira ou a vida selvagem</i> , de Michel Tournier	Redigir notícia, em escrita colaborativa. Enfoque na fase de planificação de texto.
3	27/nov/2013	<i>O conto da Ilha desconhecida</i> , de José Saramago	Reescrita de textos através do confronto texto/imagem. Exploração do sentido alegórico do texto. Breve referência à técnica de leitura de imagens.
4	22/jan/2014	"A fuga de Polichinelo", in <i>Novas histórias ao telefone</i> , de Gianni Rodari	Reescrita de texto (texto argumentativo). Enfoque na fase de planificação de texto.
5	05/fev/2014	<i>O mendigo Sexta-feira jogando no mundial</i> , de Mia Couto	Reescrita de textos (descrição de personagem) através do confronto texto/imagem. Enfoque na fase de planificação de texto.
6	12/mar/2014	<i>A Pérola</i> , de John Steinbeck	Redação de narrativa através da leitura de imagens. Enfoque na fase de revisão de texto.
7	30/abr/2014	<i>Falar verdade a mentir</i> , de Almeida Garrett	Reescrita de texto (resumo), através do confronto texto/imagem. Enfoque na fase de planificação de texto.

Ilustração 2 - Aulas lecionadas a Português

1 - Tanto na primeira atividade como nas que se seguiram, o exercício de escrita propriamente dito afigurou-se como o culminar de todo um percurso desenvolvido em aula, que tinha como estratégia inicial a leitura expressiva do texto por parte da professora. Deste modo, os textos foram apresentados em jeito de um *contador de histórias*, envolvendo o aluno numa leitura que se queria ritmada, com entoação e mímica. Com base na pertinente imbricação entre a leitura e a escrita, pretendeu-se que esta leitura inicial do texto preparasse e facilitasse o exercício de interpretação/compreensão oral que se seguia.

Neste primeiro exercício, pediu-se ao aluno que procedesse à descrição da personagem principal, Mina. Para tal, foi elaborado um guião, particular e intencionalmente dirigido através de um jogo de perguntas/respostas que proporcionassem o treino de exploração de conteúdo em cada uma das etapas do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão (anexo 1:76). As questões solicitavam a cada momento a atenção do aluno face à imagem (constante no anexo 1), no intuito de perceber em que medida corroborava a descrição da personagem feita no texto, sobretudo ao nível dos traços psicológicos.

O objetivo desta primeira proposta de trabalho foi introduzir a imagem num exercício de interpretação escrito, pedindo-se ao aluno uma abordagem interativa, em que fosse desvendando o sentido do texto através das informações que retiraria do

excerto e que a imagem complementar. Procurou-se, desta forma, despertar a capacidade de análise, capitalizando o contributo da imagem, sendo essa análise fundamental para a inventariação de conteúdos aquando da interpretação escrita de textos (domínio da reescrita). Pretendeu-se, igualmente, verificar a capacidade dos alunos na realização de uma atividade desta natureza sem intervenção direta da professora, embora tendo como auxílio um guião de produção textual.

2 - Nesta aula foi apenas trabalhada a questão da planificação e da textualização, em exercício de escrita colaborativa. A definição de objetivos desta aula decorreu da correção do primeiro texto dos alunos, onde descobri particulares dificuldades ao nível da estruturação do texto e, por conseguinte, lacunas ao nível da organização de ideias, sendo necessário uma intervenção que os conduzisse a uma maior eficiência a este nível. Procurei demonstrar de que forma a informação contida numa planificação é trabalhada no momento de textualização (anexo 2:77), ressaltando a importância do uso de conetores, para que os tópicos da planificação passassem a frase e de frase a texto.

3 - A questão central desta aula foi dedicada à exploração do sentido alegórico do conto, concorrendo, para tal, a exploração de uma pintura de Bartolomeu Cid dos Santos<sup>9</sup> (imagem constante no anexo 3:81). Embora a maioria das imagens analisadas em aula fizessem parte do manual e não tivessem particular relevo artístico, julguei importante que os alunos fossem sensibilizados para a questão das etapas de leitura de uma imagem (perceção, identificação e interpretação), a partir de uma pintura consagrada. Foi abordada também a questão da simbologia das cores e do seu uso pelos pintores em função da mensagem a expressar.

Identificaram-se os pontos de encontro entre o texto e a pintura analisada, nomeadamente no predomínio das cores escuras e da sua adequação ao sentido alegórico do conto. Depois, foi proposto um exercício de interpretação oral da imagem, seguindo as etapas mencionadas, uma vez mais, num vaivém constante entre texto e imagem (relação de *relais*, *vide supra*:31), chegando finalmente à mensagem central do conto. O exercício seguiu a metodologia já descrita: a partir do que foi concluído oralmente, os alunos sistematizaram por escrito as conclusões elencadas. Deste modo, foi pedido que redigissem, em trabalho individual, um texto onde relacionariam a pintura com o texto de José Saramago, fornecendo-se um guião de produção textual (anexo 3:81) ao nível de planificação, conteúdo e análise da imagem. Nesta etapa do

---

<sup>9</sup> Esta é a pintura que consta na capa do livro referido: José Saramago (2007). *O conto da ilha desconhecida*. Lisboa, Caminho.

processo de ensino-aprendizagem, foi introduzida a questão da revisão textual, sugerindo-se que os alunos procedessem à revisão do seu texto pelo confronto com uma grelha fornecida no guião.

Como a planificação de aulas tentava respeitar o pulsar da turma e o modo como reagia aos exercícios propostos, após a avaliação das duas produções escritas, fui constatando as necessidades concretas do grupo ao nível da planificação, verificando igualmente que este exercício se revelava bastante profícuo para a etapa da textualização, pois permitia exploração do entendimento do texto a analisar, concorria de forma particular para a exploração da imagem, era o momento em que a participação de alguns alunos se desbloqueava e se atenuava o *pânico da página* em branco, servindo de estratégia facilitadora da entrada na etapa da textualização.

4 - Por este motivo, dediquei uma quarta aula ao reforço da ideia de que um trabalho escrito é fruto de um processo no qual a planificação se reveste de fulcral importância.

Para a planificação do texto, foi entregue um guião onde os alunos deveriam registar por tópicos os conteúdos a constar em cada parte do texto, tendo em conta a estrutura do texto argumentativo (anexo 4:82). O exercício de planificação teve uma vez mais a intenção de desenvolver estratégias de preparação para o exercício escrito.

Pretendeu-se, mais uma vez, diluir a ideia da escrita como experiência comum ao serviço de uma avaliação final, bem como ultrapassar o entendimento de que a escrita não se aprende. Daí que à produção do texto estivesse subjacente a repetição de uma sequência de trabalho, por forma a que o aluno interiorizasse o processo e criasse hábitos de reflexão em torno do que vai sendo a sua representação do ato de escrita.

5 - Mais uma vez propôs-se a interpretação escrita de um texto mediante o confronto com a imagem que o ilustra. A aula teve por objetivo a elaboração de um texto descritivo do retrato físico e psicológico da personagem principal, explorando-se, uma vez mais, o encontro do texto com a imagem. O exercício escrito foi precedido de dois momentos distintos. Um, antes da leitura do texto, com a introdução do tema através de um vídeo de Pedro Abrunhosa (“Quem me leva os meus fantasmas?”), onde é retratada a questão da mendicidade. Depois, seguiu-se a exploração da imagem (constante no anexo 16:110) que acompanhava o texto, para que se estabelecesse uma relação entre música/imagem e depois se deduzisse a relação imagem/ texto, num outro momento, posterior à leitura, dedicado ao exercício de interpretação oral do texto.

De acordo com a proposta de exercício escrito, os alunos fizeram a caracterização da personagem principal, num exercício em que, uma vez mais, o trabalho ao nível da planificação foi central para a exploração e definição do conteúdo a constar no texto (anexo 5:85). Contudo, nesta fase não proponho os conteúdos a constar em cada uma das partes do texto. Assim, estrategicamente, o trabalho a este nível deixa de ser tão dirigido, para passar a ser construído pelo aluno. Em trabalho de grande grupo, ia registando (e dirigindo) as conclusões numa grelha que procurava, graficamente, contribuir para a memória visual que o aluno tinha do trabalho de planificação. A insistência nesta etapa do processo prende-se com o facto de, efetivamente, constituir um passo importante para a planificação da *arquitetura* do texto e para o desenvolvimento da capacidade interpretativa dos alunos, pois era neste momento que se explorava oralmente o excerto, clarificando conteúdos (logo, organizando o pensamento), o que concorria para a sistematizando, por tópicos, da informação elencada.

Ou seja, o trabalho de planificação prévio levou a concluir que era no seu espaço que a leitura do texto se aperfeiçoava e se consolidava o momento em que a linguagem icónica mais comunicava com o aluno. Confirmava, deste modo, as interferências da leitura na escrita (*vide supra:22*).

Todo este trabalho permitia ao aluno preparar-se intelectualmente para o exercício de escrita, que, quando surgia, não aparecia do nada. Era também nesta fase que, enquanto orientadora das produções a realizar, eu explorava a relação da imagem com os alunos, treinando a sua capacidade de concentração na linguagem imagética. Curiosamente, nesta etapa de trabalho, muitos alunos, que até aí tinham estado menos participativos, aventuravam-se em considerações, revelando um extremo à-vontade em situarem-se face à imagem.

Neste exercício concreto, se em relação à descrição física da personagem os alunos tiveram de pedir informação à imagem, visto o texto não ser explícito a este nível, já em relação à descrição psicológica, foi essencialmente o texto a fornecê-la. Por este motivo, foi chamada a atenção para a elementaridade da imagem do mendigo, na medida em que não espelhava a riqueza interior subentendida no texto, destacando apenas traços de humildade e solidão. Relativamente ao retrato social, concluir-se-ia que esta imagem funcionava como complemento da informação veiculada pelo texto. Deste modo, procurou-se estimular a atenção do aluno perante a imagem, num vaivém constante entre esta e o texto.

Num processo de construção de sentidos, através da reescrita do texto, a imagem foi tida, uma vez mais, como um recurso complementar de interpretação e de sistematização dos conteúdos a reter, logo auxiliar da construção de sentidos que o aluno descortinaria ao longo da aula. Duas linguagens, a textual e a icónica, concorreram, pois, neste exercício de construção do saber traduzir um texto narrativo.

6 - A aula seguinte teve como objetivo trabalhar uma das etapas do processo de escrita que julguei não ter merecido o devido trabalho de sistematização nas sessões anteriores: a revisão. O exercício proposto decorreu de um exercício de interpretação escrita do texto “A pérola”, de John Steinbeck (anexo 6:88).

7 - Na última aula, onde o exercício de reescrita resultou, tal como nas aulas anteriores, da leitura de um texto literário, explorando-se o contributo da imagem e consolidando-se o trabalho ao nível da planificação textual (anexos 7 e 8: 92,95), propôs-se aos alunos que redigissem um resumo da obra, por forma a cimentarem o estudo que dela haviam feito.

Por último, de referir que, após ter concluído a prática pedagógica supervisionada, foi pedido aos alunos que redigissem um texto de opinião sem qualquer ajuda de um guião orientador. Por não se inscrever diretamente na metodologia proposta (exploração da relação texto-imagem em exercício de reescrita de texto literário), este não será objeto de estudo no Relatório. Contudo, tendo tido acesso às produções dos alunos, pude concluir que elas refletem uma consolidação ao nível da estrutura do texto, bem como uma maior coerência do discurso, conseguindo discursos mais desenvolvidos. Curiosamente, não tendo sido dadas orientações para que estabelecessem uma relação com a imagem que acompanhava a proposta de trabalho, a maioria dos alunos refere-a para reforçar os seus argumentos.

### **2.3.2. Nas aulas de Francês**

A operacionalização do estudo nas aulas de francês teve como pressuposto o objetivo geral preconizado ao nível da aprendizagem do Francês, língua estrangeira, nomeadamente que o aluno, ao seu nível, se torne *competente em língua*, o que significa,

ser capaz de usar eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como refletir sobre o uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem. (CNEB- LE, 2001: 40).

As estratégias escolhidas e os recursos trabalhados tiveram em conta não só este propósito, mas também as características da turma e os objetivos de aprendizagem estipulados para este nível de ensino.

A ação pedagógica ao nível da escrita junto de alunos de língua estrangeira teve contornos diferentes da que foi posta em prática em Português. Em primeiro lugar, atendeu-se ao nível elementar de aprendizagem da linguagem em que se encontram, depois teve-se em consideração os objetivos estipulados para a competência escrita, como se viu para o nível A2. Em segunda instância, devido ao número inferior de aulas em que me foi permitido trabalhar o tema.

O aluno de língua estrangeira situa-se num contexto sociocultural definido e intrínseco à sua construção enquanto pessoa. A planificação do trabalho implica saber observar as suas representações e motivações, de modo a dirigir a construção da aprendizagem de uma língua *outra*, que traz consigo uma realidade sociocultural estrangeira, distinta daquela em que está inserido. Como salienta Fabienne Desmons, aprender um língua estrangeira significa “*appréhender un nouveau savoir et donc l'intégrer dans une structure de pensée déjà en place, formée de savoirs propres, antérieurs à la situation éducative*” (2005 :18).

Por conseguinte, a planificação das aulas teve presente a necessidade de recriar situações concretas, numa linha de orientação de teorias comunicativas, que inserem o aluno ao nível de uma identidade diversa e perante a qual lhe é exigido novo conhecimento linguístico.

Assim, as aulas instituíram-se no plano do *faz-de-conta*, colocando e criando situações de comunicação específicas, ao nível do vocabulário, ao mesmo tempo que se pretendeu desenvolver as diferentes competências, numa abordagem que se pretendeu holística. Procurei, deste modo, um equilíbrio entre as quatro competências fundamentais no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita (Desmons, 2005: 10).

Ainda que o *Programa de Francês* não sugira o texto literário para este nível de ensino, este foi trabalhado na sua relação com o desenvolvimento da competência escrita e a exploração da imagem, tendo em conta que o espaço da literário “est un

espace de liberté et de plaisir et [que] la lecture de textes littéraires permet d’acquérir différentes compétences” (Letafati, 2011: 46).

Procurei trabalhá-lo de forma a proporcionar a descoberta da literatura francesa, adaptando os temas aos objetivos lexicais e morfossintáticos das aulas. O texto literário foi, ainda, explorado de modo a favorecer o contacto com a língua e cultura francesas e, a partir dele, proporcionar o desenvolvimento da competência escrita.

As atividades ocorreram em três aulas distintas. Tendo os alunos assistido previamente à visualização do filme “Le Petit Nicolas”, exploraram-se os conteúdos programáticos definidos para essas mesmas aulas a partir do texto original, *Le Petit Nicolas*, de Sempé-Goscinny. Para tal, foram selecionados três excertos distintos.

1 - O primeiro excerto, “Je quitte la maison”, serviu de mote para a introdução ao tema “Les moyens de transport”. Após a audição de documento áudio<sup>10</sup> do excerto referido, a interpretação do texto foi feita oralmente, em interação com a turma. O vocabulário desconhecido foi explicado e os alunos foram convidados a realizar uma paráfrase do texto (anexo 9:97), num exercício de preenchimento de espaços em branco, em que as palavras a serem usadas foram previamente fornecidas. Junto a cada sequência de texto a ser construído, constava uma imagem referente à cena a ser analisada, através da qual os alunos puderam visualizar o conteúdo a ser explorado (descrição física da personagem e da ação) e à qual, em trabalho de grande grupo, fui recorrendo e explorando, para que os alunos alcançassem a opção correta.

No final do exercício, projetei o texto integral que havíamos redigido, tendo os alunos concluído que tinham, efetivamente, realizado um pequeno texto onde se resumia o excerto lido.

2 - Numa segunda aula, foi selecionado o excerto “Les carnets”, o qual serviu, mais uma vez, como forma de introdução de uma unidade temática, a saber, “La lettre (Les services et leurs usagers)”. A metodologia inicial de abordagem ao texto seguiu o que se havia proposto na aula anterior: audição de documento áudio do excerto referido, seguido de exploração de vocabulário desconhecido e interpretação do texto, em interação com os alunos. Após a interpretação oral, questionei a turma sobre o tipo de exercício escrito a realizar a seguir: um resumo do texto ou exercício de interpretação escrito (pergunta/resposta). De forma unânime, a turma preferiu a segunda proposta<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> O recurso a este suporte prendeu-se com o facto de, por si, o texto não dar conta da informação fonética significativa veiculada por uma leitura expressiva.

<sup>11</sup> De referir que esta abordagem foi estratégica, sabendo da relação pouco confortável da turma com a competência escrita.

Assim sendo, a sugestão de trabalho foi apresentada em exercício de interpretação escrita através de resolução de um questionário (anexo 10:101). Num primeiro momento, a cada pergunta correspondia um exercício de interpretação oral feito em trabalho de grande grupo, sendo que se seguiu a redação da resposta individualmente. Posteriormente, a resposta foi escrita no quadro, por parte de alguns alunos. O exercício permitiu a correção conjunta, quer ao nível de coerência quer ao nível de coesão. Para duas questões em concreto, que solicitavam a descrição do espaço e do aspeto físico da personagem, foram exploradas duas imagens que facilitaram a análise desses conteúdos, usando a metodologia já mencionada aquando da descrição das aulas de Português, tendo presente a relação de *relais* entre imagem e texto.

No final, projetei o exercício, onde surgiam as perguntas e as respostas alcançadas pela turma (anexo 11:103). De seguida, retirei as perguntas e pedi a um aluno que lesse as respostas que haviam ficado no quadro. Após a leitura, a turma deu conta de que tínhamos acabado de fazer um resumo efetivo do texto. Para que o mesmo gozasse de maior coerência, sugeri que fossem considerados dois conectores discursivos: *en effet* e *alors*.

3- Numa terceira aula, o excerto trabalhado, “Je suis malade”, permitiu introduzir a unidade temática “La Santé”.

A leitura e a interpretação oral seguiram o mesmo esquema de trabalho das aulas anteriores. No entanto, o objetivo do exercício escrito foi, desde logo, apresentado aos alunos: redigir um resumo do texto, seguindo um questionário, que, desta vez, já se expôs aos alunos como exercício de planificação do texto a redigir (anexo 12:104).

O questionário proposto foi, num primeiro momento, explorado oralmente na turma, sendo depois os alunos convidados a registarem a resposta por escrito no seu caderno. Num terceiro momento, as respostas foram registadas no quadro, para que se procedesse à correção das mesmas, em trabalho colaborativo de grande grupo.

A imagem (constante no anexo 13:106) foi usada aquando da descrição da personagem, sendo, inicialmente, projetada e explorada em interação oral com a turma. De seguida, o registo escrito resultou das conclusões elencadas oralmente. O exercício serviu igualmente para a introdução de vocabulário novo, referente à temática da aula (a saúde).

Tal como na aula anterior, no final do exercício, projetei as respostas alcançadas, retirando as perguntas do questionário, concluindo-se que havíamos feito um resumo do

texto (anexo 13:106). Para que as frases resultassem num texto efetivo, foram acrescentados os conectores discursivos *alors* e *finalement*.

## **2.4. Análise e interpretação de resultados**

### **2.4.1. Português**

#### **2.4.1.1. Análise das produções escritas**

Para que se pudessem aferir resultados da proposta de investigação-ação praticada ao longo das aulas lecionadas, selecionei um *corpus textual* representativo do trabalho realizado no domínio da escrita. Dos exercícios realizados, escolhi textos decorrentes de orientações onde, de forma particular, convidei os alunos a estabelecerem relações entre a imagem e o texto literário, aquando da interpretação escrita. Foram, deste modo, privilegiadas três produções: a decorrente do exercício de interpretação do texto “Um fio de fumo nos confins do mar”, de Alice Vieira (anexo 14: 107); a resultante do trabalho realizado com o texto “O conto da ilha desconhecida”, de José Saramago (anexo 15: 108); por fim, a interpretação do texto “O mendigo Sexta-feira jogando no mundial”, de Mía Couto (anexo 16: 110).

Para além de refletirem um trabalho de análise que teve por estratégia o confronto com a imagem, estas produções permitem igualmente aferir a evolução dos alunos no domínio da reescrita de textos, visto a primeira situar-se no início do trabalho desenvolvido em aula, a segunda estabelecer-se num momento intermédio do projeto, quando já havia trabalho efetivo desenvolvido com os alunos, passível de traduzir algum progresso. Por fim, a terceira produção poderia dar conta da evolução global dos alunos, pois foi realizada num momento final de projeto.

Dos vinte alunos que compõem a turma, apenas dez foram constantes na entrega destes três textos. Deste grupo, procurei cingir a interpretação às produções de três alunos, um representando o nível mais baixo (aluno A), o nível intermédio (aluno B) e o nível mais proficiente ao nível da capacidade da competência escrita (aluno C).

Para a análise das produções textuais, elaborei uma grelha onde procurei identificar questões específicas inerentes à evolução da capacidade de análise do texto, seguindo a metodologia de confronto com a imagem, bem como questões relativas à

capacidade de estruturação do mesmo e de coerência, conforme a tabela abaixo representada:

	Análise do texto:	sim	não	pouco
Questão A	Estrutura do texto reflete a planificação?			
Questão B	O texto está bem estruturado?			
Questão C	Conseguiu relacionar os elementos da imagem com o texto?			
Questão D	Conseguiu fazer inferências a partir dessa relação?			
Questão E	A imagem contribuiu para a interpretação do que se pretendia aferir?			
Questão F	O aluno conseguiu transmitir o sentido metafórico do texto?			
Questão G	O texto revela coerência do discurso?			
Questão H	O aluno faz uso de conectores discursivos?			
Questão I	O texto revela capacidade de se situar face aos temas propostos?			

Tabela 2- Grelha de análise das produções escritas.

Os resultados (anexos 17 e 18: 113, 116) permitem aferir algumas conclusões ao nível da evolução da capacidade interpretativa dos alunos, tendo como recurso pedagógico a imagem, bem como da sua crescente competência face à aprendizagem da escrita.

Da observação de resultados da primeira produção escrita pode concluir que, no primeiro texto, os alunos A e B demonstravam alguma dificuldade ao nível da estruturação de acordo com a planificação sugerida no guião de produção escrita.

Descrição de Mina

Mina é a personagem principal, é sonhadora e tem vontade de fugir. Enquanto sonha, sente-se aborrecida, desanimada, por causa da sua vida atual: a escola! Ela queria fugir de barco, e viajar pelo Mundo!

A imagem revela que esta é sonhadora e que tem uma grande imaginação, graças aos livros que lia. Ambos os textos ('Um livro espera-te, procura-o' e 'Um fio de fumo nos confins do mar') falam da imaginação, e daquilo que podemos imaginar com os livros.

O desejo de fuga de Mina era positivo e negativo. Positivo, pois podia esquecer todos os seus problemas, mas, negativo, porque ia estar afastada dos amigos e da família.

Ilustração 3 - Aluno A (1.ª produção)

O aluno A revelou alguma dificuldade em relacionar os elementos da imagem com o texto, bem como em fazer inferências, ficando-se por uma abordagem informativa e de reconhecimento do plano denotativo do texto literário. Ou seja, não revelou dificuldades ao nível da “leitura linguística” (Silva, 2000: 79), mas não se

aproximou do que se entende por “leitura literária” (idem). Contudo, revelou, desde logo, que a imagem contribuiu para a interpretação (embora literal) do texto.

Mina é uma sonhadora com uma imaginação muito fértil.

Ela revela um olhar sonhador mas, ao mesmo tempo, descontentamento. Há muito tempo que tem o mesmo sonho, fugir, fugir para longe para conhecer novos lugares. Esse sonho de fuga vem dos livros, que a levavam para outra dimensão, o que ajudava a melhorar a sua imaginação.

Mina não gostava da escola porque para ela era de meter medo. Essa era a razão pela qual queria tanto fugir mas não o conseguia realizar. Por isso mostrava aquele olhar triste e descontente.

Ilustração 4 - Aluno B (1.ª produção)

#### Texto descritivo sobre Mina

Mina é uma menina, que, ao contrário das outras raparigas, não tinha o sonho de ser atriz, apresentadora ou outra profissão qualquer desse género. Ela apenas sonhava em fugir de casa num barco branco

A expressão facial de Mina revela o seu lado sonhador mas a sua expressão gestual revela que ela está descontente em relação à escola e à vida atual.

O fio de fumo ao fundo do mar revela que Mina tem uma grande imaginação e um grande desejo de fuga devido aos livros de aventura que ela leu.

Em suma, Mina é uma menina sonhadora. Eu acho que Mina é uma boa menina e também acho que devíamos ler mais frequentemente, pois os livros dão-nos uma grande imaginação.

Ilustração 5 - Aluno C (1.ª produção)

Os restantes alunos demonstram ter conseguido estabelecer correspondências entre o texto lido e a imagem analisada, conseguindo concluir uma interpretação menos literal, num plano conotativo da palavra, embora num registo bastante elementar, revelando capacidade em articular as duas mensagens que lhes era proposto analisar, a textual e a icónica. Por conseguinte, para os alunos B e C (ilustração 4 e 5), a imagem contribuiu para que alcançassem uma interpretação que foi um pouco além do simples reconhecimento do discurso, o que permitiu que se aventurassem no reconhecimento do domínio da literariedade e da função estética e referencial da linguagem literária (Silva, 2000: 15, 47, 48, 59). Veja-se o exemplo da seguinte interpretação do aluno C: “A expressão facial de Mina revela o seu lado sonhador, mas a sua expressão gestual revela que está descontente em relação à escola e à vida atual”. No entanto, nenhum dos alunos

conseguiu uma interpretação que traduzisse a sua capacidade de elencar o sentido simbólico do texto (o poder libertador do exercício da leitura), embora o mesmo tivesse sido explorado aquando da interpretação oral. Algumas frases dos alunos A e B rondaram, contudo, a questão - aluno A: “ A imagem revela que esta é sonhadora e tem uma grande imaginação, graças aos livros que lia”; aluno B: “Esse sonho de fuga vem dos livros, que a levavam para outra dimensão”. Já o aluno C consegue identificar na imagem o elemento que simboliza o desejo de evasão: “*O fio de fumo* ao fundo do mar revela que Mina tem uma grande imaginação e um grande desejo de fuga devido aos livros de aventuras que leu”).

Na questão da coerência discursiva, neste primeiro texto, embora não façam uso de muitos conetores, usam-nos de forma adequada. O texto do aluno A é bastante pobre no uso destas unidades linguísticas para articular o seu discurso, o que comprometeu a coerência do discurso.

Após este primeiro exercício, pude constatar que, no geral, os textos dos alunos revelavam lacunas ao nível da organização de ideias e estrutura do texto, para além de um estranhamento no que concerne à exploração e relação da imagem com o texto. De facto, embora conseguissem relacionar os elementos da imagem com o texto, revelavam dificuldade em fazer inferências a partir dessa relação, bem como em transmitir a mensagem central do texto (num plano metafórico). O uso de conetores discursivos também era fraco, pelo que a coerência se revelava também frágil.

Daí que tivesse planeado uma segunda aula seguindo a metodologia de confronto com a imagem, conduzindo, de forma mais minuciosa, o paralelismo que esta estabelecia com o texto. Por conseguinte, a análise da segunda produção escrita, em que os alunos relacionaram a pintura de Bartolomeu Cid dos Santos com um excerto d’”O conto da ilha desconhecida”, de José Saramago, permitiu aferir uma maior capacidade de estruturação do texto por parte dos alunos.

Na pintura, encontra-se representado um barco com duas pessoas ao luar.  
 O branco significa paz, o preto luto e o castanho terra. O que mais sobressai é a lua e o seu reflexo.  
 Esta imagem retrata a empregada de limpeza e o marinheiro a chegarem à ilha desconhecida.

Ilustração 6 - Aluno A (2.ª produção)

Contudo, o aluno A revelou incapacidade em relacionar os elementos da pintura com o texto e, conseqüentemente, uma insuficiente competência em fazer inferências a partir dessa relação, a que não será estranho o facto do texto analisado exigir uma relativa capacidade de abstração, por se inscrever num plano alegórico. O discurso do aluno A revelou-se coerente, embora num discurso muito pouco desenvolvido.

Esta é uma pintura lindíssima onde se encontra um barco a chegar a uma praia numa bela noite. A lua brilhava e bem longe estava uma outra ilha, possivelmente a ilha onde eles tinham um homem e uma mulher, tinham estado antes.  
 As cores desta pintura ajudam a perceber algumas coisas da sua história, como o preto, que significa mistério, porque eles não sabiam o que iriam encontrar naquela ilha; o amarelo, cor da desconfiança, significa que apesar do medo estavam desconfiados, como se nada podesse estragar aquele momento. Os contornos que dão mais volume à imagem e a paz parecem real.  
 Esta pintura é a imagem do "conto da ilha desconhecida", a ilha, o homem e a mulher, a noite escura, tudo está relacionado com o conto. Esta pintura é a representação da história de José Saramago.

Ilustração 7 - Aluno B (2.ª produção)

Os restantes alunos (B e C) conseguiram demonstrar todos os parâmetros de análise, sendo que o aluno B (ilustração 7) não revela capacidade em transmitir, também ele, o sentido metafórico do texto. O texto do aluno B espelha os resultados de grande maioria da turma. Embora se tenham aventurado na interpretação da pintura, a sua capacidade de relacionamento com o texto de José Saramago restringe-se a um plano ainda elementar, ainda que oralmente o diálogo estabelecido com os alunos tivesse exposto a sua capacidade em entender o sentido alegórico do texto, o que me leva a concluir que a interpretação dessa informação por escrito seja um processo não tão imediato, que exigiria maturação.

Na pintura encontra-se um barco onde está o homem do leme e a mulher da limpeza. Na pintura de Bartolomeu Cid los Santos o barco está a chegar a uma praia e na água <sup>vê-se</sup> o reflexo da lua.

Na pintura, as cores estão esbatidas. O preto que se encontra na maior parte da pintura significa medo e dúvida. O amarelo e o laranja representam a esperança e a busca de um sonho. Também se vê um pouco de castanho na areia que representa a terra, a solidez e a firmeza. O azul da água representa a procura de si mesmo e a pureza interior.

A pintura tem muitas cores escuras como o preto que representa a dúvida do homem do leme ao chegar à Ilha Desconhecida, que é o que acontece no Conto da Ilha Desconhecida.

Ilustração 8 - Aluno C (2.ª produção)

Destaca-se o aluno C (ilustração 8) que apresenta uma notória capacidade de se situar neste plano, bem como aptidão em relacionar os elementos da pintura com a mensagem do texto. Vejam-se as afirmações: “O azul da água representa a procura de si mesmo e a pureza interior”, “A pintura tem muitas cores escuras, como o preto, o que representa a dúvida do homem do leme ao chegar à ilha desconhecida.”

Num terceiro momento, as estratégias propostas em aula tiveram, mais uma vez, como objetivo a exploração da imagem/texto, bem como a consolidação do trabalho de planificação. Por conseguinte, a proposta de planificação deste terceiro exercício, não sendo tão dirigida, por se considerar que os alunos já detinham assimilado a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento, conclusão), procurou estimular a capacidade deles para construírem conteúdo (sentido) em cada uma das partes do texto, uma vez mais recorrendo à imagem que o acompanhava.

Os resultados desta terceira análise são particularmente positivos no aluno A.

Sexta-feira é a mensagem principal do texto "O mendigo Sexta-feira jogado no mar". Ele era um mendigo velho e sozinho. É um velho lutador, luta pelos seus sonhos até os conseguir realizar. Era uma pessoa velha e magra, com pele escura, cabelo e olhos escuros, mal vestido e tinha um aspeto cansado.

Sexta-feira era um homem sozinho e solitário, trancado, calmo e persistente, tal como podemos ver nesta frase: "Bacalmei que não voltaria mais uma vez..." e também verdadeiro, humilde e solitário e altruista, como exemplo nesta frase "aquele que lhe pôde ajudar, é que interveio por mim, por nos os espectadores...".

Se o mendigo tivesse os olhos abertos, podíamos ter uma outra visão de como ele era, pois, como diz o provérbio: "Os olhos são a janela da alma".

Podia parecer um pobre mendigo, que vivia sozinho e não tinha casa, mas era responsável pelas outras.

Apesar de se imaginar parecer uma pessoa triste, no texto revela-se um verdadeiro!

Ilustração 9 - Aluno A (3.ª produção)

Tendo até então revelado dificuldades em integrar e relacionar os elementos da imagem com o texto, para além da fraca capacidade interpretativa escrita, apresenta um texto onde não só demonstra ter ultrapassado estes impedimentos, como é capaz de citar o texto fonte para reforçar a sua posição, como introduzir um provérbio para sustentar uma análise decorrente da interpretação da imagem (“Se o mendigo tivesse os olhos abertos [na imagem], podíamos ter outra visão de como ele era, pois, como diz o provérbio, *os olhos são o espelho da alma*”). Esta capacidade vem revelar não só que conseguiu traduzir o diálogo entre texto e imagem, como relacionar outras fontes de informação (citação e provérbio) que corroboram a interpretação feita. Uma crescente capacidade de análise do plano conotativo da linguagem é, deste modo, verificada.

Sexta-Feira, a personagem principal do texto, é um Mendigo velho e esbicho que luta por todos os seus direitos. É um homem magro, pelo esbicho e mal vestido. Tem alhairs e cabelo e um aspeto muito cansado, mas isso não o impede de lutar e lutar pelos seus direitos. Como diz o texto Sexta-Feira sempre se levanta, enfrenta o mal, batalha mas tudo isso não faz com que ele se revolte, pareça e humilha, verdadeiramente orgulhoso por enfrentar tudo e todas, persistente e sonhar. Os seus olhos, além de estarem fechados como se vê na imagem, mostram um olhar sonhador e persistente?

Na imagem Sexta-Feira está cansado, triste e isolado mas, no texto, ele é totalmente ao contrário, é forte e lutador: um

Ilustração 10 - Aluno B (3.ª produção)

Sexta-Feira é um velho magro que luta pelos seus direitos sendo a personagem principal do texto "O mendigo Sexta-Feira" que aparece no manual de 1.ª série do 1.º ano do Ensino Fundamental. Sexta-Feira é magro, tem barba e pele escura. A imagem no texto também nos revela que ele é velho, que está mal vestido e que está sozinho, com alhairs.

Como diz o texto Sexta-Feira não é um vândalo e persistente, como os seus olhos mostram, pois "os olhos são o espelho da alma" mas também é uma pessoa altruísta e humilde como mostra o texto.

Sexta-Feira é um nome mendigo que não tem casa e vive sozinho mas, apesar de ser mendigo, ele é extremamente respeitoso pelos outros.

A imagem revela-nos que ele está triste e cansado, mas continua a lutar. Apesar de ler o texto conseguimos descobrir que ele é um grande lutador e um grande sonhador.

Ilustração 11 - Aluno C (3.ª produção)

Os alunos B e C manifestam um nível de interpretação no domínio da literariedade e da função estética da linguagem literária bastante satisfatórios, conseguindo relacionar devidamente os elementos da imagem com o texto, bem como traduzir devidamente os conteúdos solicitados. Os seus textos, tal como o dos restantes alunos da turma, revelam-se estruturados, de acordo com a planificação. Ainda que pontualmente, as dificuldades globais situam-se ainda ao nível da capacidade de transmitir o sentido metafórico do texto (embora tenham revelado entendimento a este nível aquando da interpretação oral) e ao nível da coerência textual.

O diálogo entre duas linguagens capitalizou a mensagem do excerto, tendo resultado textos onde se cruza a informação recolhida em duas fontes. No caso concreto da personagem analisada, a imagem permitiu não só aferir o seu aspeto físico, como reforçar a sua condição social. Sendo que a ilustração não dava conta do retrato psicológico descoberto pela leitura do texto, vem, no entanto, contribuir para o sentido global do mesmo: não devemos julgar as pessoas pela sua aparência. Assim sendo, a imagem tornou-se fundamental para que se alcançasse a mensagem implícita do texto de Mia Couto.

A turma, no geral, demonstrou, nesta fase, uma evolução significativa no domínio da interpretação escrita do texto literário, verificando-se um “nivelamento” das produções realizadas. Este nivelamento reflete um treino efetivo dos alunos que possibilitou o desenvolvimento de capacidade de escrever de forma mais estruturada e articulada, por um lado, relacionando-se com maior confiança com o texto a interpretar, por outro, conseguindo igualmente identificar pontos de encontro entre o texto e a imagem, porquanto me parece lícito concluir que essa ligação concorria para uma maior apropriação do texto literário.

No cômputo geral da turma (anexo 18:118), pude constatar que os alunos evoluíram na sua capacidade de expressão escrita, com efeito os textos revelam uma progressiva autonomia ao nível da estruturação e sistematização de conteúdos, sendo que a exploração da imagem contribuiu para uma maior clarificação dos mesmos. Saliento ainda que, nesta fase, constatei uma evolução na capacidade de colocar por escrito as conclusões elencadas oralmente, o que me levou a inferir que os alunos, com treino, conseguiam, efetivamente, sistematizar por escrito aquilo que já tinham demonstrado saber comunicar oralmente.

Nos exercícios de interpretação propostos não ocorreu somente a adição de duas mensagens (textual e icónica), mas uma nova interpretação holística da mensagem total do texto, confirmando-se a função de complementaridade da imagem apontada por Santaella e Nöth (1997). No caso da interpretação resultante do primeiro texto analisado, o poder libertador da leitura; no segundo texto, a procura de si mesmo; no terceiro, o não se dever julgar o outro pela aparência física.

#### **2.4.1.2. Conclusões resultantes da observação direta em aula**

A observação em sala de aula, tal como a análise dos textos produzidos pelos alunos, permite-me afirmar que a abordagem da escrita numa sequência didática se instituiu como metodologia fundamental para tornar esta competência em algo ensinável e aprendível. O treino ao nível da planificação e textualização permitiu aos alunos interiorizarem estratégias progressivas de autonomia neste domínio, o que terá igualmente concorrido para a maior segurança com que se lançavam para os exercícios de reescrita propostos. Ao nível da construção de sentido, a imagem espoletou a participação e implicação ativa do aluno no exercício de reescrita, facilitando a aprendizagem, sendo que, como estratégia a usar pelo professor, se revelou particularmente profícua no momento de exploração do texto a analisar e de planificação do texto a produzir. A imagem ajudou a tornar mais evidentes os conteúdos, contribuindo especialmente para que os mesmos chegassem de forma mais lógica a alunos que interiorizam mais facilmente por via da mensagem visual, do que a interpretação de texto resultante apenas de trabalho oral. Tendo presente que “o espírito nunca pensa sem imagens”(supra:29), a imagem mental que os alunos iam construindo do texto que liam encontrava na ilustração a confirmação da análise que faziam. A imagem, enquanto ilustração literária, proporcionou um exercício de tradução intersemiótica capaz de levar o aluno a concluir o encontro (o “rencontre heureuse”, nas palavras de Magritte) de duas linguagens distintas e os laços concretos que se podem estabelecer entre elas.

Por conseguinte, o uso da imagem, enquanto recurso didático, favoreceu a capacidade de interpretação do aluno e a construção segura, se não de um sentido crítico apurado, pelo menos de uma maior competência de apropriação do texto literário. Julgo que a metodologia usada mereceu a atenção da grande maioria dos alunos que, no final, soube produzir textos onde a informação do recurso visual se entrelaçou e relacionou com a do texto literário, contribuindo para a reescrita de texto numa relação direta com o texto literário.

Pondo em prática uma didática da escrita encarada enquanto processo, a exploração da imagem institui-se como recurso pedagógico facilitador da interpretação do texto literário, bem como da exploração e construção de sentido aquando do exercício de reescrita de textos, permitindo ao aluno visualizar concretamente o que pretende comunicar. A educação da atenção do aluno face à imagem, embora estranha

ao início, revelou-se de rápida apreensão pela totalidade dos alunos, concorrendo para o que podemos denominar *democratização do ensino*, tendo facilitado a ligação entre texto literário e exercício de escrita. Por conseguinte, os exercícios propostos de análise da imagem foram importantes na sistematização de conteúdos, instaurando-se como um trabalho intermediário do exercício de reescrita, para o qual os alunos avançavam mais seguros. A metodologia usada (confronto texto/imagem) instituiu-se como determinante na aprendizagem da escrita, porquanto abriu espaço para a preparação do aluno no trabalho de reescrita, prática também ela considerada fulcral para a aprendizagem do processo redacional.

Este confronto permitiu uma pedagogia pela descoberta, tendo-se instituído em aula momentos através dos quais, solicitando-se aos alunos que se situassem face à imagem relacionando-a com o texto, se convidava à reflexão e à crítica, visto que lhes foi sendo sempre solicitado que ponderassem em que medida a imagem ia ao encontro do texto analisado, ou seja, em que medida o tornava mais compreensível. Tal exercício permitiu, em conjunto, a definição de conclusões que se instituíram como fundamentais na estruturação da interpretação que faziam, estruturação essa que lhes seria fundamental para o exercício escrito.

Ao invés de isolar a estrutura de duas mensagens, o diálogo mantido entre duas formas de expressão permitiu captar a relação lógica entre texto e imagem, num exercício de educação da atenção da informação que chega ao aluno, competência transversal a todo o currículo. Ao ser proporcionado o diálogo entre duas linguagens, possibilitou-se a extração de implicações mútuas, identificando-se paralelismos implícitos entre duas fontes de informação que concorriam para a compreensão que o aluno construía.

O exercício de integração de linguagens variadas permitiu ainda não desperdiçar recursos disponíveis no manual escolar, devolvendo a este a utilidade que deve ter em aula, educando a atenção do aluno. Permitiu ainda que este exercesse a sua capacidade de crítica, porquanto lhe foi pedido que detetasse a concordância entre texto e imagem, sabendo identificar em que medida a imagem *ilustrava* efetivamente a mensagem do texto literário.

O confrontar, o obrigar a pensar naquilo que é ponto de encontro ou divergência (a imagem enforma ou disforma), introduziu o aluno numa reflexão a que não estava habituado, pois a imagem sempre fez parte dos manuais que foi tendo ao longo dos anos mas nunca havia sido trabalhada, e a que rapidamente corresponderam, num plano de

interpretação mais elementar do texto literário, no início, depois aventurando-se em interpretações no domínio da literariedade.

Proporcionar o interface leitura de texto literário-escrita, num processo progressivo de aprendizagem, usando metodologias diferenciadas que potenciaram a exploração da imagem, teve, por fim, o propósito de tornar a literatura menos distante, ao mesmo tempo que o aluno se apropriava de maior capacidade de dominar a palavra escrita, pelo treino.

Também a professora orientadora do estágio pedagógico confirmou que as produções finais (no último teste de avaliação) demonstram uma capacidade de escrita mais estruturada e mais segura. A sua análise permitiu-lhe afirmar, ao encontro daquilo que eu também tinha verificado em aula, que a escrita deixou de ser um lugar estranho, para ser uma competência perante a qual os alunos revelam maior familiaridade e, por conseguinte, menor resistência.

De referir ainda que, na autoavaliação final, os alunos salientaram como argumento que sustentasse a sua maior proficiência em Português, o facto de terem progredido na aprendizagem desta competência. Curioso, também, é o facto de conseguirem situar-se e de usarem uma metalinguagem que denota capacidade reflexão em torno do processo da escrita (“consegui melhorar a minha compreensão oral, tanto como a minha compreensão textual. [No entanto] terei de melhorar na textualização das minhas ideias”, “Melhorei muito na expressão escrita”, “evolui em relação ao texto escrito”).

#### **2.4.1.3. Análise de questionários**

No final do ano letivo, os alunos de Português<sup>12</sup> responderam igualmente a um questionário através do qual se aferiu a sua capacidade de se situarem face ao projeto desenvolvido (ilustração 12). Obtiveram-se 15 respostas e os seguintes resultados:

---

<sup>12</sup> Não foi aplicado um questionário desta natureza à turma de Francês por contingências dos limites de intervenção fixados pelo modelo de estágio. Sendo que a aceitação da nossa proposta de investigação nem sempre merece a mesma aceitação de operacionalização, facto que o estagiário tem de respeitar, tal facto traduz-se, indubitavelmente, no trabalho resultante da ação junto das duas turmas com que trabalhei.

Análise de inquéritos - Turma de Português (8.ºC)		nº respostas	Percentagem
1 – Em anos anteriores, com que frequência te foram solicitados exercícios de escrita nas aulas de Português?			
Raramente <input type="checkbox"/>		1	6,666666667
Com alguma frequência <input type="checkbox"/>		14	93,33333333
Com muita frequência <input type="checkbox"/>			
2 – Em anos anteriores, foram-te sendo pedidos exercícios para que pudesses melhorar a forma como escreves?			
Nunca (apenas nos testes de avaliação) <input type="checkbox"/>		1	6,666666667
Por vezes <input type="checkbox"/>		2	13,33333333
Frequentemente <input type="checkbox"/>		12	80
3 – Em que fase da produção escrita sentes mais dificuldades?			
Planificação <input type="checkbox"/>		8	53,33333333
Textualização <input type="checkbox"/>		7	46,66666667
Revisão <input type="checkbox"/>			0
4 – Costumas planificar previamente os teus textos, quando trabalhas sozinho?			
Nunca <input type="checkbox"/>		3	20
Por vezes <input type="checkbox"/>		12	80
Sempre <input type="checkbox"/>			0
5 – Costumas proceder à revisão dos teus textos?			
Nunca <input type="checkbox"/>		1	6,666666667
Por vezes <input type="checkbox"/>		11	73,33333333
Sempre <input type="checkbox"/>			0
6 – Que tipo de exercícios de escrita preferes?			
Exercícios de interpretação (pergunta/resposta)		2	13,33333333
Resumo de texto lido /Exercícios de interpretação (pergunta/resposta)		4	26,66666667
Resumo de texto lido/ Texto de opinião/Texto descritivo		6	40
Resumo de texto lido/ Composição sobre tema dado		3	20
Nota: resposta em que mencionam o "Resumo"		13	86,66666667
7 – Quais são os teus grandes obstáculos na interpretação escrita de textos?			
Não sei como organizar as minhas ideias <input type="checkbox"/>		4	26,66666667
Não sei se a interpretação que estou a fazer do texto é a mais correta <input type="checkbox"/>		11	73,33333333
8 – Em anos anteriores, ou noutras disciplinas, costumavas recorrer às ilustrações que acompanham os textos de modo a interpretá-los melhor?			
Nunca <input type="checkbox"/>			0
Sempre <input type="checkbox"/>		3	20
Por vezes <input type="checkbox"/>		12	80
9 – Em que fase do processo de escrita faz mais sentido explorar a ilustração que acompanha o texto?			
Na planificação <input type="checkbox"/>		8	53,33333333
Na textualização <input type="checkbox"/>		7	46,66666667
Na revisão <input type="checkbox"/>			0
10 – Em que medida poderá a ilustração ajudar-te a escrever melhor?			
Não me ajuda em nada <input type="checkbox"/>		1	6,666666667
Ajuda-me a interpretar certos aspetos do texto <input type="checkbox"/>		5	33,33333333
Ajuda-me a compreender melhor o conteúdo do texto <input type="checkbox"/>		9	60
11 – Os trabalhos escritos realizados este ano letivo ajudaram-te a interpretar melhor os textos literários?			
Sím <input type="checkbox"/>		15	100
Não <input type="checkbox"/>			0
Continuo a ter muita dificuldade em interpretar um texto <input type="checkbox"/>			0

Ilustração 12 – Análise dos questionários

O preenchimento do questionário, realizado em aula, permitiu-me verificar que os alunos não tiveram dificuldade em interpretar o que lhes era solicitado responder, mostrando-se sabedores de linguagem específica do domínio da didática da escrita, o que corrobora o que já havia identificado aquando da sua autoavaliação. Os resultados alcançados permitem confirmar que os alunos adquiriram consciência do trabalho realizado, sabendo situar-se face às questões propostas. Por outro lado, confirmam algumas conclusões já elencadas: a grande maioria reconhece dificuldades ao nível da planificação dos textos, embora as produções finais revelem uma maior autonomia nesta fase do processo de escrita; o maior obstáculo à escrita de textos situa-se na segurança

com que interpretam um texto literário. A estratégia pedagógica do uso da imagem na construção de sentidos visava de modo muito particular colmatar esta insegurança. Embora continuem a apontar como obstáculo as dúvidas de interpretação, a análise das produções realizadas demonstra uma maior organização de discurso e interpretações mais acuradas. A análise dos inqueritos permite igualmente verificar que a maioria dos alunos reconhece, efetivamente, que a exploração da imagem foi benéfica para uma melhor proficiência da competência de interpretação escrita de textos literários.

## **2.4.2. Francês**

### **2.4.2.1 Análise das produções escritas**

A análise das produções escritas nas aulas de Francês assume contornos diferentes da realizada nas aulas de Português. Embora a metodologia de confronto texto/imagem tenha sido idêntica, os exercícios propostos foram distintos, face aos objetivos propostos (adquirir vocabulário novo; iniciar o aluno no texto literário, de forma a implicar ativamente o alunos na descoberta de sentidos; proporcionar o interface texto literário/ escrita; promover estratégias que *facilitassem* a compreensão escrita), tendo como resultado três textos decorrentes de trabalho de grande grupo (cf. anexos 9, 10, 12 e 13). Estes textos, resultantes de trabalho conjunto, não permitem uma análise que dê conta da evolução individual dos alunos no domínio da escrita. Contudo, o trabalho desenvolvido possibilitou algumas constatações ao nível da crescente motivação com que o aluno se dirigia ao exercício escrito, não só pelas estratégias pedagógicas trazidas para a aula, mas também pelos benefícios de se ter recorrido à linguagem icónica para se traduzirem sentidos.

Para a análise do texto literário recorri a imagens do filme “Le Petit Nicolas”, representativas dos excertos do livro homónimo.

O trabalho de interpretação oral do texto literário permitiu-me verificar que, inicialmente, os alunos estranharam a leitura de um texto desta natureza, expressando insegurança ao nível de interpretação linguística. No entanto, progressivamente, face à minha insistência nas similitudes da língua francesa com a portuguesa, os alunos deixaram de resistir a este tipo de texto, para se iniciarem numa leitura no domínio do prazer estético da linguagem literária. Saliente-se, contudo, que, para este fim, concorreu um trabalho de interpretação oral aprofundado, em que era explorado todo o

vocabulário desconhecido. Devo ainda acrescentar que esta abordagem foi possível, pois o texto apresentado possuía uma linguagem simples e um vocabulário acessível.

Nas propostas de trabalho, a imagem revelou-se particularmente benéfica ao nível de apropriação de vocabulário novo a adquirir (potenciando a competência oral e escrita) e a sua correta introdução no resumo, para que o mesmo se revelasse coerente, espelhando a informação do texto original. A análise da imagem, para além de ter implicado ativamente os alunos num primeiro momento de exploração oral, permitiu uma abordagem diversa a um tipo de texto que se revelava inédito em aula, o literário. A observação da imagem permitiu analisar conteúdos específicos do texto de forma lúdica. O sentido do texto foi sendo construído, por escrito, em torno de um recurso pedagógico facilitador, a imagem, ao invés de ser exigida uma interpretação efetiva do sentido mais literal do texto, para o qual o aluno, neste nível de ensino, não estaria preparado. O diálogo mantido com a imagem permitiu aferir e confirmar a interpretação inicial realizada pelos alunos aquando da leitura do texto, levando-os a adquirir uma crescente segurança face ao que liam.

As tarefas propostas permitiram encarar o exercício de escrita em aula de forma diferente da que estavam habitualmente sujeitos (exercício de pergunta/resposta sem qualquer utilidade comunicativa<sup>13</sup>), tendo concorrido de modo particular para a motivação com que começaram a encarar os exercícios de escrita que se seguiram, porquanto levavam o aluno a concluir, ainda que em trabalho largamente dirigido, a sua competência face à reescrita de textos.

O exercício de resposta direta a questões que se faziam acompanhar de imagens, às quais recorriam, em trabalho oral dirigido por mim, para atingir o conteúdo da resposta, possibilitou a correção conjunta imediata, quer ao nível de coerência quer ao nível de coesão. Constatei que a metodologia de confronto da imagem espoletou a confiança com que resumiam os conteúdos do texto, revelando uma motivação acrescida para participarem em aula e para se dirigirem ao exercício escrito. A exploração da imagem promoveu significativamente a reflexão linguística em língua estrangeira, no momento em que era solicitado, ao aluno, traduzir a mensagem icónica.

---

<sup>13</sup> Para que se atribuísse uma real situação comunicativa aos exercícios escritos propostos, foi sugerido à turma que um dos resumos feitos em aula seria publicado no jornal da escola, para que apresentassem à comunidade o seu trabalho realizado no domínio da escrita. Tendo presente, também para o ensino de língua estrangeira, uma didática da escrita resultante de um trabalho progressivo, sugeri que este primeiro trabalho se instituisse como exercício de treino, um segundo como forma de consolidar a prática de escrita, e um último exercício, fruto do trabalho neste domínio, seria, então, apresentado no jornal da escola.

A tradução da imagem operava-se a dois níveis: por um lado, tratava-se de *traduzir* a informação do texto através de um suporte visual, que vinha confirmar essa mesma informação; por outro lado, o aluno procurava *traduzir* para língua francesa (ao nível de vocabulário e de construção frásica) a interpretação resultante da exploração inicial da imagem, exercício que se revelou bastante produtivo.

#### **2.4.2.2 Conclusões resultantes da observação direta em aula**

A observação das aulas de Francês permite concluir que a exploração do texto literário, neste nível elementar de ensino, é não só possível, como, recorrendo a metodologias de análise tendo a imagem como recurso subsidiário, se pode promover, instigando a participação ativa do aluno numa progressiva capacidade de se familiarizar com a competência escrita. A imagem permitiu veicular sentido em torno do texto lido, revelando-se eficaz porquanto se instituiu como lugar de referência a que o aluno recorria para se situar face ao texto em língua estrangeira. Como dispositivo didático de aproximação ao texto literário revelou-se uma mais-valia aquando da textualização, pois atualizava a informação lida.

A imagem funcionou como um “*déclancheur verbal*”, primeiro, numa fase de interpretação e elucidação do texto lido, depois, como meio através do qual se aferia o vocabulário novo, de forma a poder traduzir-se, por escrito, o que se pretendia comunicar. Por conseguinte, a imagem ajudou a situar o aluno face ao que lia e ao que escrevia, na senda do que Radhia Aissi (2007) refere como função “*situationnelle*” do uso da imagem no ensino de língua estrangeira: a imagem representa a mensagem do texto lido, permitindo uma estratégia adicional de apropriação do mesmo, o que implica uma maior implicação por parte do aluno, quer no exercício de interpretação oral quer no exercício de interpretação escrito.

Relativamente às questões elencadas aquando da definição de objetivos do presente Relatório, a observação em aula permitiu-me aferir, num plano da didática de escrita em língua estrangeira, que o ensino desta competência, embora num nível mais elementar, se deva instituir num trabalho progressivo de aprendizagem, devendo-se proporcionar momentos em aula, para além dos momentos de avaliação final, onde se promovam momentos de trabalho que impliquem ativamente o aluno. A abordagem da didática da escrita enquanto processo, em língua estrangeira, deve não só facultar a

aquisição de competências ao nível da aquisição de estruturas linguísticas e morfológicas isoladas da língua, mas o seu entendimento global, colocando o aluno perante a necessidade de situar e estruturar o seu discurso face à informação que lhe é apresentada. As propostas no domínio da escrita permitiram-me verificar os benefícios do treino consistente da escrita numa abordagem processual. Deste modo, a imagem espoletou a participação e implicação ativa do aluno no exercício de reescrita e facilitou a aprendizagem da competência escrita, favorecendo a construção confiante da capacidade de interpretação do texto literário. A exploração do seu poder representativo foi fundamental para que os alunos beneficiassem pedagogicamente do seu uso em aula, contribuindo para a construção de sentido do texto a produzir.

Por último, também em língua estrangeira, o interface leitura de texto literário-escrita revelou ser uma estratégia produtiva, contribuindo não só para uma crescente familiaridade da competência escrita, mas também como estratégia de aproximação deste tipo de texto, veículo fundamental de língua e cultura e, por conseguinte, capaz de fazer imergir o aluno no espaço de uma língua *outra* por meio do prazer estético da linguagem.

Neste sentido, a reescrita de textos literários, longe de se distanciar dos objetivos pragmáticos das teorias comunicativas, poderá ser um contributo para a apropriação da língua e cultura estrangeiras, tendo por base um documento autêntico, porquanto permite o exercício reflexivo do uso da linguagem escrita.

## **Considerações finais**

O trabalho desenvolvido em aula levou-me a concluir que a exploração pedagógica da imagem capacitou os alunos de crescentes competências de *construção de sentidos* face ao texto literário.

Na era da tecnologia, os meios audiovisuais e a imagem fazem parte do nosso quotidiano, fazendo-se comunicar a literatura com as diversas artes plásticas, abrindo-se espaço para a reflexão em torno desta relação: serão estas relações meramente acessórias? O diálogo entre a literatura e as artes visuais é entendido na modernidade como uma forma de diluição entre as fronteiras das diversas artes, aproximando-as e tornando-as, porventura, mais tangíveis.

Decorrente do projeto realizado no 3.º ciclo do ensino básico, pude constatar que, nos manuais escolares trabalhados, os textos fazem-se acompanhar de ilustrações, embora a relação texto-imagem nem sempre seja explorada. Pelo contrário, as sugestões de leitura de obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura raramente fazem uso da linguagem icónica no processo de progressiva apropriação dessa âncora interpretativa.

No entanto, o poder de comunicação e de representação estética produzido pela imagem concorre particularmente para a apropriação do sentido do texto literário, instaurando-se como que uma segunda narrativa, visual, criada pelo ilustrador, a que se recorre para se confirmar, ou não, num jogo de interpretação intersemiótica, a primeira narrativa, literária, a ser explorada. Além disso, ao contrário de uma pintura que existe por si só, a ilustração só poderá ser avaliada como comunicante com o texto ou não, após se estabelecerem relações de significado entre ela e o texto, exercício que, por si, poderá instituir-se como um contributo fundamental para que a literatura ganhe junto dos leitores um renovado “desire for presense”, na senda do que Hans Gumbrecht afirma:

While modern (including contemporary) western culture can be described as a process of progressive abandonment and forgetting of presence, some of the “special effects” produced today by the most advanced communication technologies may turn out to be instrumental in reawakening a desire for presence. (2003:15)

À imagem, que na maioria dos manuais escolares se apresenta como meramente acessória, poder-se-á atribuir uma importante função na leitura do texto literário, conjugando-se a interpretação de duas linguagens, a textual e a icónica. Educando o olhar para a leitura destas duas linguagens, conduz-se o aluno num jogo de intertextualidade, em que este, ao reconhecer o poder de representação da mensagem icónica, certifica uma maior legibilidade do texto.

Por conseguinte, num sistema de ensino em que os alunos denotam notórias dificuldades em interpretar o texto literário, mesmo em níveis mais avançados, seria pertinente que se apresentassem metodologias de abordagem a este tipo de texto que permitissem a compreensão da relação entre práticas literárias e outras práticas artísticas, nomeadamente a ilustração, iniciando o aluno do ensino básico em modos de exploração literários mais próximos de vias de expressão contemporâneas.

Sendo a imagem uma das mais antigas formas de expressão da cultura humana, ela apresenta uma linguagem com a qual o aluno está familiarizado. Vive-se hoje num mundo de tecnologia e imagem. Há muito que ela acompanha a escrita, complementando-se mutuamente. Mais do que nunca, as novas gerações apreendem o mundo pela e com a imagem. Perante o uso generalizado da imagem nos manuais escolares e face às orientações, em documentos de referência para o ensino básico, para a construção ativa de conhecimento, fazendo uso de recursos audiovisuais variados, importa pensar a potencialidade da imagem em exercícios de aproximação do texto literário, enquanto facilitadora de exercícios de interpretação e de tradução de sentidos.

Face ao vazio teórico encontrado no domínio de pilotagens didáticas que conduzam os alunos num processo progressivo de educação literária, fazendo uso da exploração da imagem, julgo que é o momento de se analisarem as vantagens de, no ensino básico, iniciar os jovens em exercícios de tradução intersemiótica, tentando compreender de que forma poderiam os manuais escolares dirigir a sua atenção no diálogo entre a literatura e as artes visuais. Por conseguinte, potenciar-se-ia um entendimento do fenómeno literário que, desde cedo, criasse nos alunos, leitores em crescimento, a consciência de que este não é princípio e fim em si mesmo, mas que comunica e atualiza outras formas de expressão estética, capazes de lhe atribuir um maior sentido.

## Bibliografia

AIRES, Luísa (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*, (e-book). Lisboa: Universidade Aberta.

AISSI, Radhia (2007). *Le rôle de l'image dans l'enseignement du français langue étrangère en Algérie*. Disponível em <http://acedle.org/spip.php?article693>. Consultado a 23 de maio de 2014.

AMARO, Alice (2012). *Novas Leituras 8*. Lisboa: Edições ASA.

AMOR, Emília (2001). *Didática do Português – Fundamentos e metodologia*. 6.<sup>a</sup> ed., Lisboa: Texto editora.

ARBEX, Márcia (2006). *Poéticas do visível, Ensaaios sobre a escrita e a imagem*. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. Disponível em: [www.lettras.ufmg.br/poslit/08\\_publicacoes\\_pgs/publicacao002627.html](http://www.lettras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/publicacao002627.html) Consultado a 03 de novembro de 2013.

ARENDDT, Hannah (2006). "A Crise na Educação", in *Entre o passado e o futuro*, Lisboa: Relógio d'Água.

BARBEIRO, Luís (2001). "Profundidade do processo de escrita", in *Educação e Comunicação 5*. Leiria: ESECS, 64-76.

BARTHES, Roland (1980). *A Câmara Clara*. Lisboa: Edições 70.

BEACCO, Jean-Claude (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Les Éditions Didier.

BELMIRO, Celia Abicalil (2000). "A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português", in *Revista Educação e sociedade*. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n72/4191.pdf>. Consultado a 12 de abril de 2014.

BUESCU, Helena c. et all (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação.

CABRAL, Maria L. (2001). "Escrita da sala de aula: uma abordagem processual", in *Revista Portuguesa de Educação*. Minho: Universidade do Minho.

CARVALHO, Ana Amorim (1993). “Utilização e exploração de meios audiovisuais”, in *Revista Portuguesa de Educação*, n.º3, pp.113-121. Instituto da Educação, Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/520>. Consultado a 12 de abril de 2014.

CARVALHO, José António Brandão (2002). “Tipologias do escrito”, in *II Jornadas científico-pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina. 89-99.

CASTRO, Ricardo (2011). “Ilustração literária”, publicado no blogue: *Diário de um ladrão*. Disponível em <http://www.diariodeumladrao.com/2011/07/1187/>. Consultado a 12 de junho de 2014.

CLOUTER, Jean (1975). *A era do EMEREC ou a comunicação áudio-scripto-visual na hora dos self-media*, Lisboa, I.T.E.

CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.

CUQ, J.-P. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

DAMIÃO, Maria Helena & Aurora VIÃES, (2009). “A instrução como propósito da Escola – A contribuição didáctica de Robert Gagné”, in *A educação no passado e no presente em Portugal e no Brasil*. Coimbra. Universidade de Coimbra.

DELORS, Jacques & al. (1996). “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.

DENZIN, N.K. (1994). “The art and politics of interpretation”, in N.Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califórnia: Sage.

DESMONS, Fabienne et al (2005). *Enseigner le FLE (français langue étrangère)*. Paris: Éditions Belin.

DEWEY, John (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa, Relógio d`Água.

DONDIS, Donis A. (1997). *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo, Martins Fontes. Disponível em:

[http://www3.uma.pt/dmfe/DONDIS\\_Sintaxe\\_da\\_Linguagem\\_Visual.pdf](http://www3.uma.pt/dmfe/DONDIS_Sintaxe_da_Linguagem_Visual.pdf). Consultado a 14 de novembro de 2013.

FLOWER, Linda and John R. HAYES (1981). “A *Cognitive Process. Theory of Writing*”, in *College Composition and Communication*, 32: 4, Decembre, 365-387.

GAGNÉ, Rober, (1988). *Essentials of Learning for Instruction*. (2.<sup>a</sup> ed.). Englewood, Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

GARANDERIE, Antoine de la (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris: Éditions du Centurion.

JAKOBSON, Roman (1963). *Essais de Linguistique Générale*. Paris: Éditions Minit.

LETAFATI, Roya (2001). “La place du texte littéraire dans les méthodes de l'enseignement du FLE”, in *Revue des Études de la Langue Française*, n.º4, 46-51.

“Literacia e Cidadania: um projecto para o futuro”, in *Projeto Educativo para o triénio 2009/2013*. Disponível no portal do Agrupamento de Escolas da Caranguejeira e S.ta Catarina da Serra: <http://aecscs.weebly.com/>. Consultado a 10 de outubro de 2013.

MAGRITTE, René. (2001). *Écrits complets*. Paris: Flammarion.

MELLO, Cristina (1998). *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. Coimbra: Edições Almedina.

MEURER, Clio (2010). *Miró, Magritte: sobre a ilustração literária como tradução intersemiótica*. Disponível em: <http://www.semeiosis.com.br/miro-magritte-sobre-a-ilustracao-literariacomo-traducao-intersemiotica>. Consultado a 05 de maio de 2014.

MODERNO, António (1992). *A comunicação audiovisual no processo didático*, Aveiro, edição de autor.

MORGADO, José Carlos (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. S.<sup>to</sup> Tirso. De Facto Editores.

MORLAT, Jean-Marcel (2012). *Littérature et enseignement du FLE: rappels historiques*. Disponível em <http://www.edufle.net/Litterature-et-enseignement-du-FLE.html>. Consultado a 13 de março de 2014.

PACHECO, José Augusto (org.) (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2001). *Escrever em Português – didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.

PINHEIRO, Cláudia Ferreira (2000). *Leitura de imagens contemporâneas, —. Uma prática necessária na educação*.

Disponível: [http://www6.univali.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=22](http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=22).

Consultado a 11 de dezembro de 2013.

PROGRAMA DE FRANCÊS I, 3º ciclo (1991). Lisboa: Ministério da Educação.

*QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS* (2001). Ministério da Educação/Geari (coord.). Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições Asa. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>. Consultado a 25 de outubro de 2014.

REIS, Carlos (2011). “Ensinar Português: palavras que herdámos”, in Isabel Margarida Duarte e Olívia Figueiredo, *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto. 9-23.

REIS, Carlos *et al* (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

REIS, Carlos, et al. (1990), *Didáctica do português*. Vol. 17, Lisboa, —: Universidade Aberta.

SANTAELLA, Lúcia e Winfried NÖTH (1997). *Imagem – Cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Editora Uluminuras.

SANTAELLA, Lúcia e Winfried NÖTH (2012). *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos.

SCHLEMMINGER, Gerald (1995). “L’enseignement des langues au défi de la transposition didactique ” in *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, N° 16(147-168). Disponível em [http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/7\\_SCHLEMMINGER\\_Spi16.pdf](http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/7_SCHLEMMINGER_Spi16.pdf). Consultado a 25 de março de 2014.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (2000). *Teoria da Literatura*. 5.ª edição, Coimbra: Livraria Almedina.

SOUSA, Diana (2009). *O vídeo na aula de língua estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/.../2/mestdianasousavideo000085006.pdf>. Consultado a 18 de fevereiro de 2013.

SANTOS, Sílvia Spagnol (2008). *A imagem visual aplicada na publicidade e propaganda*. Florianópolis: Universidade do Sul de Santa Catarina. Dissertação de mestrado. Disponível em: [http://aplicacoes.unisul.br/pergamum/pdf/92673\\_Silvia.pdf](http://aplicacoes.unisul.br/pergamum/pdf/92673_Silvia.pdf). Consultado a 11 de janeiro de 2014.

STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

VICENTE, Tânia Aparecida de Souza (2000). *Metodologia da análise de imagens*. Disponível em: <http://www.uff.br/contracampo/index.php/revista/article/view/422>. Consultado em 18 de novembro de 2013.

XAVIER, Lola (1999). “O espaço da produção textual na prática pedagógica”, in Cristina Mello (org.). *I Jornadas Científico-pedagógica de Português*. Coimbra: Almedina, 205-216.

# Anexos

## Anexo 1



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CARANGUEJEIRA E STA. CATARINA DA SERRA

Língua Portuguesa

8º ano

Ano letivo 2013/ 2014

Produção textual

Texto: *Um fio de fumo ao fundo do mar*, de Alice Vieira (linhas-32-39).

Atividade: Descrição de uma personagem.

- 1) Redige um texto descritivo, onde faças a caracterização da personagem Mina. Segue as seguintes indicações:

**Introdução** – Apresentação geral da personagem principal.

**Desenvolvimento** - A partir da imagem da página 68, terás de desenvolver o teu texto, tentando responder às seguintes questões:

- A expressão facial e gestual da menina parecem revelar que pensamentos?
- Qual a relação entre a postura e o sentimento atual de Mina?
- Qual o significado *do fio de fumo ao fundo no mar*?
- O que revela a imagem em relação à personagem?
- O que influenciou Mina na sua vontade de sonhar e conhecer locais longínquos?
- Qual a relação entre o sonho de Mina e o texto “Um livro espera-te. Procura-o”, de Eliacer Cansino.

**Conclusão** – Dá um parecer acerca do *desejo de fuga* de Mina.





AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CARANGUEJEIRA E STA. CATARINA DA SERRA

Língua Portuguesa

8º ano

Ano letivo 2013/ 2014

Guia - Produção textual

Texto: excerto do livro “*Sexta-feira ou a vida selvagem*”, de Michel Tournier, pp.73 e 74.

**A) Atividade: Redação de uma notícia.**

1. Redige uma notícia dando conta do naufrágio do *Virgínia*. Para tal, atenta na estrutura da notícia.
2. Na planificação do teu texto segue os seguintes passos:
  - a. Atribui um título curto, sugestivo e apelativo à notícia.
3. As informações da tua notícia deverão responder às seguintes questões, por esta ordem:
  - a. Lead da notícia:
    - i. O que se passou?
    - ii. Quando?
    - iii. Onde?
  - b. Corpo da notícia:
    - i. Como?
    - ii. Porquê?
4. O rascunho da notícia deve estar por tópicos (podes usar a grelha fornecida).
5. O texto deve ser redigido a partir do rascunho.
6. Utiliza uma linguagem objetiva e simples, mas correta, de acordo com a norma padrão.
7. No final, verifica se respeitaste as indicações anteriores e corrige o que achares necessário para melhorar a tua notícia.

## B) Grelha de registo de informações

<b>Título: o naufrágio do Virgínia</b>
<b><i>Lead</i></b>
Quem, o quê?
Quando?
Onde?
<b>Corpo da notícia</b>
Como? (como aconteceu o naufrágio?)
Porquê?

### Redação da notícia:

Robinson, o capitão Van Dayssel e restante tripulação viajavam a bordo do navio Virgínia, quando uma tempestade se instala. O navio não suportou os abalos e naufragou. O trágico acidente ocorreu, ao fim da tarde de 20 de setembro de 1759, em “meados do século

XVII", na região do arquipélago Juan Fernandes, a cerca de seiscentos quilómetros ao largo das costas do Chile.

Nessa tarde, o céu obscureceu-se de repente. A tripulação ficou alertada com as pequenas chamas no cimo dos mastros e vergas do navio. Eram fogos de Santelmo, fenómeno devido à eletricidade atmosférica e que anunciava uma violenta tempestade. O navio era uma galeota holandesa, ~~um barco de formas arredondadas e com mastros baixos, portanto, pesado e pouco rápido, mas~~ navio de extraordinária estabilidade mesmo em circunstâncias de mau tempo e nada fazia prever este desfecho.

À noite, quando o capitão Van Dayssel viu que uma rabanada de vento ~~rebentava~~ destruiu uma das velas ~~como se fosse um balão~~, deu ordens aos seus homens para que arriassem as outras e se fechassem com ele no interior, à espera que a tempestade passasse.

Apesar do perigo dos bancos de areia, tudo levada a crer que o Virgínia navegaria sem encontrar obstáculos. Ainda umas semanas antes, o Virgínia tinha contornado o terrível cabo Horn e rumava agora para Valparaíso, onde Robison queria desembarcar. Note-se que, tal como Robinson, nesta altura muitos europeus viajavam para a América com o objetivo de organizarem trocas comerciais proveitosas.

Robinson jogava às cartas com o capitão, que sente nada poder fazer contra os elementos da natureza. Entretanto, com o balanço do barco, ~~uma lanterna estilhaça-se e o navio entra em completa escuridão e depois fica~~ . ~~Depois do constante balanço e vaivém do navio, (...) aquele ficara completamente imóvel.~~

Quando um grupo de homens lançava um escaler de salvamento, um choque ~~formidável~~ violento abalou todo o navio. Logo seguir, uma vaga gigantesca ~~despenhou-se~~ caiu sobre o convés e varreu tudo ~~o que nele se encontrava~~, homens e material. Julga-se que ~~Por fim~~, o navio cedeu ~~à tempestade~~, pois devia estar encalhado num banco de areia, ou em cima de rochedos. Apesar de ter grande estabilidade, o navio Virgínia acabou por naufragar, não resistindo à tempestade.

Reescrita da notícia.

Robinson, **um conhecido comerciante**, o capitão Van Dayssel e restante tripulação viajavam a bordo do navio Virgínia, quando uma tempestade se instala. O navio não suportou os abalos e naufragou. O trágico acidente ocorreu, ao fim da tarde de 20 de setembro de 1759, na região do arquipélago Juan Fernandes, a cerca de seiscentos quilômetros ao largo das costas do Chile.

**Nessa tarde**, o céu obscureceu-se de repente. A tripulação ficou alertada com os fogos de Santelmo. **Contudo**, nada fazia prever este desfecho, pois o navio era muito estável. À noite, quando o capitão Van Dayssel viu que uma rabanada de vento destruiu uma das velas, deu ordens aos seus homens para que se fechassem com ele no interior do barco, à espera que a tempestade passasse.

**Apesar** do perigo dos bancos de areia, tudo levada a crer que o Virgínia navegaria sem encontrar obstáculos. Ainda umas semanas antes, o Virgínia tinha contornado o terrível cabo Horn e rumava agora para Valparaíso, onde Robison queria desembarcar.

**No entanto, Mas** nessa noite, **entretanto**, com o balanço do barco, o navio entra em completa escuridão e depois fica imóvel. Quando um grupo de homens lançava um escaler de salvamento, um choque violento abalou todo o navio. Logo seguir, uma vaga gigantesca caiu sobre o convés e varreu tudo. Julga-se que o navio cedeu, pois devia estar encalhado num banco de areia ou em cima de rochedos, não resistindo à tempestade.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CARANGUEJEIRA E STA. CATARINA DA SERRA

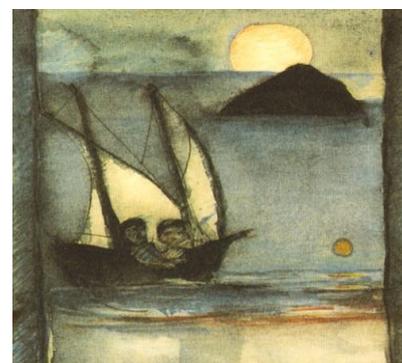
Língua Portuguesa

8º ano

Ano letivo 2013/ 2014

Guia - Produção textual

Texto: “O Conto da Ilha Desconhecida”, de José Saramago.



**A ) Atividade: elaboração de um texto descritivo.**

- 1) Elabora um pequeno texto, coerente, onde faças a descrição da pintura de Bartolomeu Cid dos Santos. No final do texto explica de que forma ela se relaciona com o excerto supra citado.

Vou dar-te uma pequena ajuda:

Introdução: nesta parte do texto deves explicar o que se encontra representado na pintura.

Desenvolvimento (identificação de elementos da imagem): deves identificar alguns elementos da pintura, tal como cores (e sua simbologia) e contornos.

Conclusão: para sintetizar, deves fazer uma breve interpretação de como a pintura de Bartolomeu Cid se relaciona com “O Conto da Ilha desconhecida” de José Saramago.

Depois de escreveres o teu texto, procede à sua revisão, de acordo com a grelha:

<i>Grelha de revisão da escrita</i>	S	NS	N
Respeitei o tema proposto			
Segui a planificação			
Encadeei as ideias com os marcadores/conectores discursivos			

Delimitei os parágrafos de acordo com as ideias apresentadas

S – Sim; NS – Nem sempre; N – Não

## Anexo 4



### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CARANGUEJEIRA E STA. CATARINA DA SERRA

Língua Portuguesa - 8º ano - Ano letivo 2013/ 2014



#### Texto argumentativo

Comentário crítico a partir da leitura do texto: “A fuga de Polichinelo” (in *Novas histórias ao telefone*, de Gianni Rodari)

Objetivo	Apresentar, de forma clara, um juízo próprio sobre determinado assunto
Introdução	Apresentação do tema e da <u>tese</u> (ponto de vista) defendida, sem explicação ou exemplos
Desenvolvimento	Apresentação de: - argumentos - exemplos ou citações de autores (reforçar os argumentos) - contra-argumentos (contrariam a ideia defendida. Devem ser refutados <sup>14</sup> )

<sup>14</sup> Refutar:

1. Destruir com razões de peso o que outrem estabeleceu.
2. Rebater, destruir.
3. Não estar de acordo com; negar; contestar.

- in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/refutar> [consultado em 17-01-2014]. (O uso desta dicionário prende-se com o facto ser um instrumento de trabalho acessível aos alunos.)

Conclusão	Síntese do que foi dito, reforçando a <u>tese</u>
-----------	---

Planificação do texto

Introdução				
Desenvolvimento	1) Argumentos:	2)Exemplos:	3)Contra-argumentos:	4)Refutação dos contra-argumentos
Conclusão				





## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CARANGUEJEIRA E STA. CATARINA DA SERRA

Língua Portuguesa, 8º ano, Ano letivo 2013/ 2014

### A - Antes da leitura

Depois de ouvires com atenção a música “Quem me diz onde é a estrada?”, de Pedro Abrunhosa, responde às questões:

1. Que sentimentos te provocou esta música? E os rostos das personagens?
2. “Quem me diz onde é a estrada?”- O que se pede efetivamente na música?
3. De que realidade trata a música? De quem se fala?
4. Olhando para a imagem que acompanha o texto, que relação poderá ter com a música/ vídeo de Pedro Abrunhosa?
5. O que te sugere a imagem que acompanha o texto? Como descreves este mendigo?
6. O que te sugere o título do excerto? Não será ambicioso um mendigo jogar no Mundial de Futebol?

### B – Após a leitura (compreensão oral)

1. Que ligação estabelecês entre a música de Pedro Abrunhosa e o texto que acabámos de ler?
2. Consegues contar o que se passa com este mendigo? A quem se dirige? O que lhe pede?
3. Quando Sexta-feira chega de novo ao Shopping, o que imagina ele?
4. Sexta-feira é um sonhador. Porquê?
5. Para além de sonhador, como o podemos caracterizar psicologicamente? Corajoso, lutador ou egoísta e covarde? Porquê?

### C - Produção de texto

A partir da leitura do texto “O mendigo Sexta-feira jogando no mundial”, de Mia Couto, redige **um texto descritivo onde faças o retrato da personagem principal**. Atenta na estrutura que de deves seguir:

#### Estrutura

<b>Introdução</b> (um parágrafo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentação global da pessoa: identidade (eventualmente), nacionalidade, idade (aproximada), estado civil, ocupação profissional...</li> </ul>
<b>Desenvolvimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• retrato físico: aparência geral (estatura, aspeto, estrutura óssea), do rosto (tom de pele, formato, olhos, sobrancelhas, nariz, boca, lábios, dentes), do cabelo...</li> <li>• retrato psicológico: personalidade, temperamento, relação com os outros...</li> <li>• retrato social: estado civil, profissão, passatempos, ambiente em que vive...</li> </ul>
<b>Conclusão</b> (um parágrafo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• breve síntese das qualidades da pessoa retratada;</li> <li>• justificação da tua escolha: sentimentos que essa pessoa te desperta (admiração, respeito, simpatia/ antipatia...).</li> </ul>

## 1) Planificação

### Introdução

### Desenvolvimento

Retrato físico:

Retrato Psicológico:

Na imagem, que traço físico poderia, de algum modo, espelhar ainda mais a sua personalidade?

Retrato Social:

Conclusão:




**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CARANGUEJEIRA E STA. CATARINA DA SERRA**

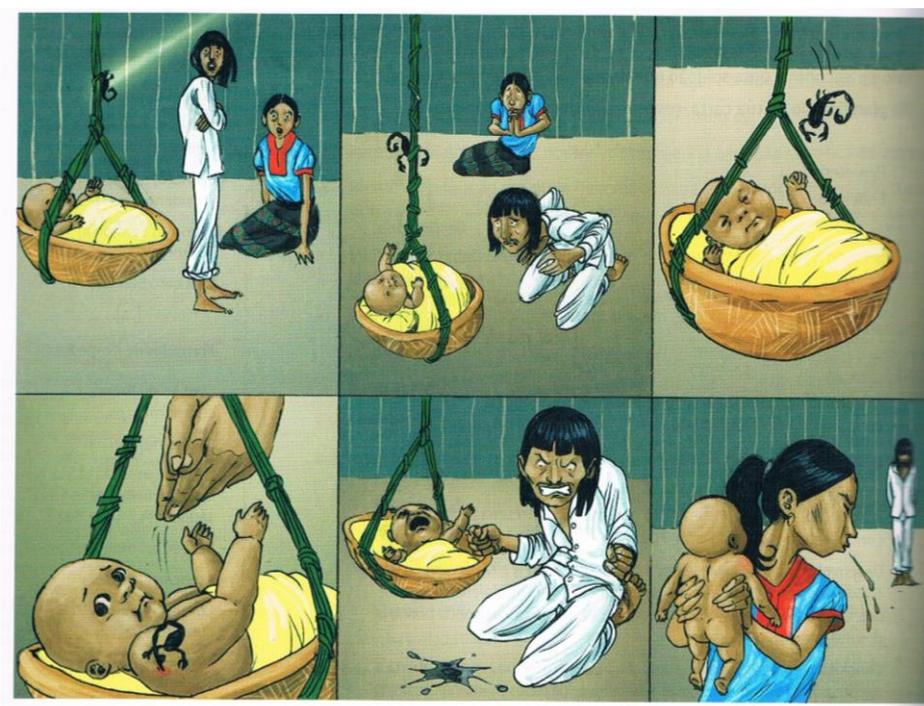
Língua Portuguesa, 8º ano, Ano letivo 2013/ 2014

**PRODUÇÃO E REVISÃO TEXTUAIS**

A - Depois de teres lido o excerto do livro “A Pérola”, de John Steinbeck, atenta na sequência de imagens, redigindo, depois, um breve texto narrativo que dê conta dos acontecimentos que antecederam o referido excerto. O teu texto deverá estar organizado do seguinte modo:

- localização da ação no tempo;
- descrição do espaço;
- identificação das personagens;
- acontecimento (s) evidenciado (s) em cada um dos retângulos;
- estado de espírito/ atitudes das personagens.

Podes iniciar a tua descrição por: *Certo dia...*, *Há muito tempo...*, *Estava quase a amanhecer, quando...*



## B – Exercício de revisão textual

O texto a seguir apresentado foi escrito seguindo as mesmas indicações que te foram fornecidas. No entanto, contém vários erros. Identifica-os, de acordo com a grelha a seguir apresentada. De seguida, reescreve-o de forma correta.

### O ESCORPIÃO

Certo dia quando tava quase a amanhecer. O episódio aconteceu numa cabana de pescadores, era uma cabana muito simples, sem qualquer mobília, é a cabana onde Kino, Juana e Coyotito vivem. Eles viviam lá e eram muito pobres. Nesta história à três personagens: Kino, Juana e Coyotito. Coyotito está deitado no seu berço de palha, quando Kino e Juana se apersebem que estavam um escorpião na corda onde segurava o berço. O escorpião salta para o berço e antes que Kino o conseguiu-se apanhar pica no ombro de Coyotito. Muito contentes apercebem-se que o escorpião descia para o bebé e Juana resa para que nada aconteça. Rapidamente Kino zangado deita o bicho ao chão e zangado esmaga o escorpião. Juana pega no bebé e suga o veneno do escorpião.

B – Procede à revisão do texto com a ajuda da grelha apresentada.

Grelha de revisão textual

	Não	Sim	Esclarece, dando exemplos:
1-Respeitou-se o tema proposto			
2-Houve falhas ao nível da estrutura			
3-Delimitaram-se os parágrafos de acordo com as ideias apresentadas			
4-Encadearam-se as ideias com conetores discursivos			
5-Repetiram-se ideias desnecessariamente			
6-Substituíram-se nomes repetidos por pronomes			
7-Empregou-se um vocabulário diversificado			
8-Recorreu-se a sinónimos para evitar repetições de palavras			
9-Usaram-se os tempos verbais de forma coerente			
10-Respeitou-se a concordância entre sujeito/predicado			
11-Escreveram-se todas as palavras sem erros ortográficos			
12-Utilizaram-se corretamente os sinais de pontuação			





## ANÁLISE DE “FALAR VERDADE A MENTIR”, DE ALMEIDA GARRETT

### 1. TEMPO

Cronológico: A obra foi representada pela 1.ª vez em 1845. A ação tem a duração de um único dia.

### 2. ESPAÇO

#### a) Físico: sala de visitas de um hotel

“Sala de visitas elegante.”

“... - É verdade, e como se arranjam neste hotel?”

#### b) Social:

- Ambiente social da cidade de Lisboa, do século XIX.
- A burguesia rica domina o ambiente social de Lisboa, pretendendo-se destacar:
  - a má influência deste ambiente sobre as pessoas, favorecendo o “talento” de mentir;
  - a vida mundana lisboeta; bailes, cafés, teatro.

### 3. PERSONAGENS

**JOSÉ FÉLIX** – é uma personagem central da obra, que tudo fará para garantir o dote prometido à sua noiva, Joaquina. Ao longo da peça, encarna as várias personagens que permitem validar as mentiras de Duarte. É, no fundo, um oportunista, que mente para encobrir as mentiras de outro.

**DUARTE GUEDES** – completamente integrado na vida mundana da cidade de Lisboa, o noivo de Amália não consegue parar de mentir, até porque, como ele próprio afirma, a realidade seria muito aborrecida sem algumas fantasias.

**BRÁS FERREIRA** – pai de Amália, conservador e honesto, não quer entregar a filha a um burlão.

**AMÁLIA** – jovem e honesta, tal como o pai; por amor, está disposta a perdoar as mentiras de Duarte.

**JOAQUINA** – mulher do povo, criada de Amália e Brás Ferreira, noiva de José Félix.

**GENERAL LEMOS** – referido desde o início, surge em cena só no fim da peça. Decide compactuar com a mentira e protege Duarte.

#### **4. AÇÃO**

##### **a) Estrutura Externa:**

- Ato – Único. A ação passa-se sempre no mesmo espaço.
- Cenas – I a XVII – marca a entrada e/ou saída de personagens

##### **b) Estrutura Interna:**

###### **- EXPOSIÇÃO – cena I e II**

Apresentação das personagens e do conflito: o pai de Amália acabará com o noivado de Amália e José Félix caso o apanhe a mentir; Amália, Joaquina e José Félix fazem uma aliança movida por interesses materiais.

###### **- CONFLITO – cenas III a XII**

Complicação dos acontecimentos:

Duarte mente sucessivamente, alimentando as desconfianças do pai de Amália;

José Félix faz teatro dentro do teatro, fingindo de negociante, de inglês e de coronel Lemos, acabando por tornar “reais” as figuras inventadas por Duarte.

###### **- DESENLACE – cena XIII a XVII**

No final, é a intervenção do General Lemos, ele próprio apanhado na teia de mentiras, que vai permitir o desfecho desejado. Uma vez que Brás Ferreira não conseguiu desmascarar Duarte, consente o seu casamento com Amália, que, assim, pode entregar a Joaquina o dote que lhe permitirá casar com José Félix.

#### **5. LINGUAGEM**

##### **a) Variedades sociolinguísticas**

Podemos encontrar diferentes usos da língua que nos permitem caracterizar as personagens:

“ricaço”, “têm dinheiro como milho”, “é pancada da mocidade” (Joaquina, cenas I e II)

Joaquina e José Félix usam um registo de língua que denuncia as suas origens humildes.

##### **b) Cómico**

- **Cómico de linguagem:** A utilização de certas palavras e expressões, por parte de determinadas personagens, provoca o riso.

“Isso é comédia, ou estás a mangar comigo?” (Joaquina, Cena I)

- **Cómico de carácter:** o modo de ser e/ou estar das personagens é cómica.

“ não sei como se pode mentir com aquele desembaraço...” (Duarte, cena VI)

- **Cómico de situação:** Os momentos caricatos proporcionados pelas personagens, juntamente com a utilização dos apartes, comentários dirigidos ao público, geram momentos que provocam o riso.

“ Santo Deus, meu amo!...” (José Félix, cena VI)

## 6. INTENÇÃO CRÍTICA

“Falar Verdade e Mentir” denuncia a alta sociedade portuguesa da época que vivia da falsidade e da aparência (muitas vezes ilusória). Para além disso, há uma crítica à ganância das classes mais baixas, aqui representadas sobretudo por José Félix, que se revela um interesseiro. Tem como objetivo divertir e simultaneamente moralizar.



**Síntese da obra “Falar verdade a mentir”, de Almeida Garrett**

1 - Redige uma síntese da obra “Falar verdade a mentir”, de Almeida Garrett, tendo em consideração a estrutura de um texto desta natureza.

**Introdução:** origem (texto fonte), natureza, autor.

**Desenvolvimento :** personagens, tempo, espaço, exposição / conflito/ desenlace.

**Conclusão:** salienta o que consideras fundamental. Podes falar da intenção crítica do autor ao escrever esta peça.

Planificação	
Introdução	
Desenvolvimento	Personagens Tempo Espaço
	Exposição: 
	Conflito : 
	Desenlace: 
Conclusão	





AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CARANGUEJEIRA E STA. CATARINA DA SERRA

Fiche de travail de Français – 8<sup>ème</sup> année

Année scolaire: 2013/ 2014

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

## Je quitte la maison

Je suis parti de la maison! J'étais en train de jouer dans le salon et j'étais bien sage, et puis, simplement parce que j'ai renversé une bouteille d'encre sur le tapis neuf, maman est venue et elle m'a grondé. Alors, je me suis mis à pleurer et je lui ai dit que je m'en irais et qu'on me regretterait beaucoup et maman a dit : «Avec tout ça il se fait tard, il faut que j'aille faire mes courses ». et elle est partie.

Je suis monté dans ma chambre pour prendre ce dont j'aurais besoin pour quitter la maison. J'ai pris mon cartable et j'ai mis dedans la petite voiture rouge que m'a donnée tante Eulogie, la locomotive du petit train à ressort, avec le wagon de marchandises, le seul qui me reste, les autres wagons sont cassés, et un morceau de chocolat que j'avais gardé du goûter. J'ai pris ma tirelire, on ne sait jamais, je peux avoir besoin de sous, et je suis parti.

C'est une veine que maman n'ait pas été là, elle m'aurait sûrement défendu de quitter la maison. Une fois dans la rue, je me suis mis à courir. Maman et papa vont avoir beaucoup de peine, je reviendrai plus tard, quand ils seront très vieux, comme mémé, et je serai riche, j'aurai un grand avion, une grande auto et un tapis à moi, où je pourrai renverser de l'encre et ils seront drôlement contents de me revoir.

(...) Je voulais aller très loin, très loin, là où papa et maman ne me trouveraient pas, en Chine ou à Arcachon où nous avons passé les vacances l'année dernière et c'est drôlement loin de chez nous, il y a la mer et des huîtres. Mais, pour partir très loin, il fallait acheter une auto ou un avion. Je me suis assis au bord du trottoir et j'ai cassé ma tirelire et j'ai compté mes sous. Pour l'auto et pour l'avion, il faut dire qu'il n'y en avait pas assez, alors, je suis entré dans une pâtisserie et je me suis acheté un éclair au chocolat qui était vraiment bon. Quand j'ai fini l'éclair, j'ai décidé de continuer à pied, ça prendra plus longtemps, mais puisque je n'ai pas à rentrer chez moi, ni à aller à l'école, j'ai tout le temps. Je n'avais pas encore pensé à l'école et je me suis dit que demain, la maîtresse, en classe, dirait : « Le pauvre Nicolas est parti tout seul, tout seul et très loin, il reviendra très riche, avec une auto et un avion », et tout le monde parlerait de moi et serait inquiet pour moi et Alceste regretterait de ne pas m'avoir accompagné. Ce sera drôlement chouette.

J'ai continué à marcher, mais je commençais à être fatigué, et puis, ça n'allait pas bien vite, il faut dire que je n'ai pas des grandes jambes, ce n'est pas comme mon ami Maixent, mais je ne peux pas demander à Maixent de me prêter ses jambes. Ça, ça m'a donné une idée je pourrais demander à un copain de me prêter son vélo. Justement je passais devant la maison de Clotaire. Clotaire a un chouette vélo, tout jaune et qui brille bien.

Sempé-Goscinny, *Le Petit Nicolas*, Paris, Éditions Denoël, 1960.

**1 - Complétez le texte avec les mots donnés :**

Marron, garçon, angélique, principal, rond

Nicolas, le personnage \_\_\_\_\_ de l'histoire, est un petit \_\_\_\_\_. Il a un visage \_\_\_\_\_, des cheveux \_\_\_\_\_ et des yeux \_\_\_\_\_. Il a un visage \_\_\_\_\_.



bleue, rouge, foncé bleu

Il porte un short \_\_\_\_\_, une chemise \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_ un \_\_\_\_\_ pull \_\_\_\_\_ sans manches.



petite voiture, rouge, chocolat, marron, quitter, wagon de marchandises, locomotive

Un jour, il décide de \_\_\_\_\_ la maison. Il prend son cartable \_\_\_\_\_ et il met dedans la \_\_\_\_\_, la \_\_\_\_\_ du petit train à ressort, avec le \_\_\_\_\_, un \_\_\_\_\_ et son petit nounours.



nuit, courir

Une fois dans la rue, il s'est mis à \_\_\_\_\_ parce que c'était la \_\_\_\_\_.



grand avion, auto rouge

Nicolas reviendra un jour. Il sera riche et il aura un \_\_\_\_\_, une grande \_\_\_\_\_ et un tapis à lui.



jaune et brillant, d'argent, une auto, son vélo, fatigué, en Chine ou à Arcachon, un avion, à pied

Il veut aller très loin, \_\_\_\_\_. Mais pour aller très loin il faut acheter \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_ et Nicolas n'a pas \_\_\_\_\_. Alors il a décidé de continuer \_\_\_\_\_, mais il a commencé à être \_\_\_\_\_. Il a une idée : demander à un ami, Clotaire, de lui prêter \_\_\_\_\_. Le vélo de Clotaire est chouette : tout \_\_\_\_\_.

chouette, les vélos, champion cycliste

Clotaire, l'ami à Nicolas, aime bien \_\_\_\_\_ et faire des courses. Il a un \_\_\_\_\_ vélo. Son rêve est d'être un \_\_\_\_\_.



**b) Voici le texte qu'on a écrit :**

Nicolas, le personnage principal de l'histoire, est un petit garçon. Il a un visage rond, des cheveux et des yeux marron. Il a un visage angélique.

Il porte un short bleu foncé, une chemise bleue et un pull rouge sans manches.

Un jour, il décide de quitter la maison. Il prend son cartable marron et il met dedans la petite voiture rouge, la locomotive du petit train à ressort, avec le wagon de marchandises, un chocolat et son petit nounours.

Une fois dans la rue, il s'est mis à courir parce que c'était la nuit.

Nicolas reviendra un jour. Il sera riche et il aura un grand avion, une grande auto rouge et un tapis à lui.

Il veut aller très loin, en Chine ou à Arcachon. Mais pour aller très loin il faut acheter une auto ou un avion et Nicolas n'a pas d'argent. Alors il a décidé de continuer à pied, mais il a commencé à être fatigué.

Finalement, il a une idée : demander à un ami, Clotaire, de lui prêter son vélo. Le vélo de Clotaire est chouette : tout jaune et brillant.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CARANGUEJEIRA E STA. CATARINA DA SERRA

Fiche de travail de Français – 8<sup>ème</sup> année

Année scolaire: 2013/ 2014

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_ N<sup>o</sup> \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

## 8. Les carnets

Cet après-midi, à l'école, on n'a pas rigolé, parce que le directeur est venu en classe nous distribuer les carnets. Il n'avait pas l'air content, le directeur, quand il est entré avec nos carnets sous le bras. « Je suis dans l'enseignement depuis des années, il a dit, le directeur, et je n'ai jamais vu une classe aussi dissipée. Les observations portées sur vos carnets par votre maîtresse en font foi. Je vais commencer à distribuer les carnets. » Et Clotaire s'est mis à pleurer. Clotaire c'est le dernier de la classe et tous les mois, dans son carnet, la maîtresse écrit des tas de choses et le papa et la maman de Clotaire ne sont pas contents et le privent de dessert et de télévision. Ils sont tellement habitués, m'a raconté Clotaire, qu'une fois par mois, sa maman ne fait pas de dessert et son papa va voir la télévision chez des voisins.

Sur mon carnet à moi il y avait : « Élève turbulent, souvent distrait. Pourrait faire mieux. » Eudes avait : « Élève dissipé. Se bat avec ses camarades. Pourrait faire mieux. » Pour Rufus, c'était : « Persiste à jouer en classe avec un sifflet à roulette, maintes fois confisqué. Pourrait faire mieux. » Le seul qui ne pouvait pas faire mieux, c'était Agnan. Agnan, c'est le premier de la classe et le chouchou de la maîtresse. Le directeur nous a lu le carnet d'Agnan : « Élève appliqué, intelligent. Arrivera. » Le vauriens, que nous finirions au baignoire et que ça ferait sûrement beaucoup de peine à nos papas et à nos mamans qui devaient avoir d'autres projets pour nous. Et puis il est parti.

Sempé-Goscinny, *Le Petit Nicolas*, Paris, Éditions Denoël, 1960.

A - Compréhension écrite :



1 - Où et quand se passe l'épisode « Les carnets »?

---

---

2 - Pourquoi le directeur est-il dans la classe de Nicolas ?

---

---

3 – Fais la description du directeur.

---

---

---



4 - Qu'est-ce que le directeur a écrit sur le carnet de Nicolas ?

---

---

5 - Le directeur dit que les élèves devraient suivre l'exemple d'Agnan. Pourquoi ?

---

---

## Projeção de respostas alcançadas

Compréhension écrite

1 - Où et quand se passe l'épisode « Les carnets »?  
L' épisode «Les carnets » se passe l'après midi, à l'école, dans la classe de Nicolas.

2 - Pourquoi le directeur est-il dans la classe de Nicolas ?  
Le directeur est dans la classe de Nicolas parce qu'il est venu distribuer aux élèves leurs carnets.

3 - Fais la description du directeur.  
Il est âgé, il a les cheveux et une moustache gris. Il a des cernes. Il porte un costume. Il a l'air sévère.

4 - Qu'est-ce que le directeur a écrit sur le carnet de Nicolas ?  
En effet, sur le carnet de Nicolas le directeur a écrit : « Élève turbulent, souvent distrait. Pourrait faire mieux. »

5 - Le directeur dit que les élèves devraient suivre l'exemple d'Agnan. Pourquoi ?  
Alors, le directeur dit que les élèves devraient suivre l'exemple d'Agnan parce qu'il est le premier de la classe.

## Projeção de texto final

L' épisode «Les carnets » se passe l'après midi, à l'école, dans la classe de Nicolas.

Le directeur est dans la classe de Nicolas parce qu'il est venu distribuer aux élèves leurs carnets.

Il est âgé, il a les cheveux et une moustache gris. Il a des cernes. Il porte un costume. Il a l'air sévère.

En effet, sur le carnet de Nicolas le directeur a écrit : « Élève turbulent, souvent distrait. Pourrait faire mieux. »

Alors, le directeur dit que les élèves devraient suivre l'exemple d'Agnan parce qu'il est le premier de la classe.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CARANGUEJEIRA E STA. CATARINA DA SERRA

Fiche de travail de Français – 8<sup>ème</sup> année

Année scolaire: 2013/ 2014

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

**1 – Aujourd’hui on va parler de santé. Tu sais, des fois Nicolas et ses copains font des bêtises et ils se font gronder par leurs parents ou par le directeur. D’autres fois, ils n’ont pas de bonnes habitudes de santé et ils tombent malades... Voici ce qui s’est passé avec Nicolas après qu’il a mangé trop de sucreries.**

### Je suis malade

Je me sentais très bien hier, la preuve, j’ai mangé des tas de caramels, de bonbons, de gâteaux, de frites et de glaces, et, dans la nuit, je me demande pourquoi, comme ça, j’ai été très malade.

Le docteur est venu ce matin. Quand il est rentré dans ma chambre, j’ai pleuré, mais plus par habitude que pour autre chose, parce que je connais bien, le docteur, et il est rudement gentil. Et puis ça me plaît quand il met la tête sur ma poitrine, parce qu’il est tout chauve et je vois son crâne qui brille juste sous mon nez et c’est amusant. Le docteur n’est pas resté longtemps, il m’a donné une petite tape sur la joue et il a dit à maman : « Mettez-le à la diète et surtout, qu’il reste couché, qu’il repose ». Et il est parti.

Le soir, le docteur est venu mettre sa tête sur ma poitrine, je lui ai tiré la langue, il m’a donné une petite tape sur la joue et il m’a dit que j’étais guéri et que je pouvais me lever.

Mais on n’a vraiment pas de chance avec les maladies, à la maison, aujourd’hui. Le docteur a trouvé que maman avait mauvaise mine et lui a dit de se coucher et de se mettre à la diète.

Sempé-Goscinnny, *Le Petit Nicolas*, Paris, Éditions Denoël, 1960.



**A – Maintenant, je vous propose de faire un résumé du texte à partir des questions suivantes :**

1-Où se passe cet épisode ?

---

2-Pourquoi Nicolas est-il couché? D'après l'image, fais la description de l'état de Nicolas?

---

---

3-Pourquoi Nicolas est-il malade ?

---

---

4- Qui est venu le voir ?

---

5-Quelle a été la prescription du docteur ?

---

---

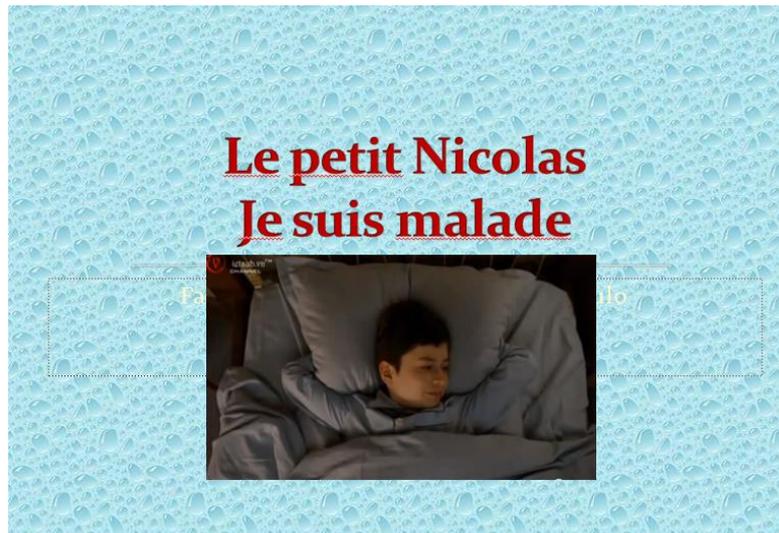
6- Le soir, Nicolas pouvait finalement se lever. Pourquoi ?

---

7 - Chez Nicolas ils n'ont pas de chance avec les maladies. Explique?

---

---



1- Où se passe cet épisode ?

Cet épisode se passe dans la chambre de Nicolas.

2- Pourquoi Nicolas est-il couché? D'après l'image, fais la description de l'état de Nicolas?

Nicolas est couché parce qu'il est malade. Il n'a pas bonne mine. Il a l'air d'être fatigué et triste, ennuyé.

3- Pourquoi Nicolas est-il malade ?

Il est malade parce qu'il a mangé des tas/trop de caramels, de bonbons, de gâteaux, de frites et de glaces.

4- Qui est venu le voir ?

Alors, Le docteur est venu le voir.

5- Quelle a été la prescription du docteur ?

Le docteur a prescrit de la diète et, surtout, que Nicolas reste couché, qu'il repose.

6- Le soir, Nicolas pouvait finalement se lever. Pourquoi ?

Le soir, il pouvait finalement se lever parce qu'il était guéri.

7 - Chez Nicolas ils n'ont pas de chance avec les maladies. Explique?

Finalement, on peut dire que

chez Nicolas ils n'ont pas de chance avec les maladies, parce que maman, elle aussi, avait mauvaise mine.

Cet épisode se passe dans la chambre de Nicolas.

Nicolas est couché parce qu'il est malade. Il n'a pas bonne mine. Il a l'air d'être fatigué et triste, ennuyé.

Il est malade parce qu'il a mangé des tas/trop de caramels, de bonbons, de gâteaux, de frites et de glaces.

Alors, Le docteur est venu le voir.

Le docteur a prescrit de la diète et, surtout, que Nicolas reste couché, qu'il repose.

Le soir, il pouvait finalement se lever parce qu'il était guéri.

Finalement, on peut dire que

chez Nicolas ils n'ont pas de chance avec les maladies, parce que maman, elle aussi, avait mauvaise mine.

## “Um fio de fumo nos confins do mar”, de Alice Vieira

LER<sup>+</sup> PPEB

Leitura

Guião de leitura

Para lá do facto de não morrer de amores pelas professoras, o edifício da escola também é de meter medo ao susto: barracões pré-fabricados (que, segundo diz a D. Fernanda, que é a empregada mais velha, há vinte anos estão para ir abaixo no ano seguinte, aquilo a que o Crispim chama “o estilo provisório-definitivo”), paredes escuras onde se acumulam restos de cartazes, inscrições dos *skins*, declarações de amor, ameaças aos professores, *slogans* anarcas, e recados para o Vicente, que é o porteiro mas que raramente se vê.

Nada me prende a esta cena, onde derretemos no verão e gelamos no inverno, para aprender coisas que me dizem muito pouco. Cumpro os  
10 horários, faço o que é preciso e, se não tenho notas negativas é apenas porque, ao contrário do que pensa a setôra de Português, que nunca me dá mais que 10, por causa da minha mórbida imaginação, eu não sou completamente burra – e também não quero ouvir constantemente a minha mãe deitar-me à cara os sacrifícios que faz para me  
15 educar.

Numa última tentativa para me fazer retomar o estudo, o Crispim ainda veio com a história do “flagelo do trabalho infantil”, apresentando várias estatísticas que nos davam como um dos países que mais mão de obra infantil utilizam, mas os muitos anos de namoro com ele  
20 tornaram a minha mãe numa especialista de leis e contratos:

– Não te faças parvo. Sabes muito bem que, aos dezasseis anos, qualquer pessoa pode trabalhar legalmente.

Eu, que sou a interessada, raramente abro a boca. Porque a verdade é que não sei muito bem o que responder. Não se pode dizer que tenha  
25 grande vocação para o trabalho, essa é que é essa. Quando eu era pequena, nunca tive aqueles sonhos que todos os miúdos têm de quererem ser bombeiros, astronautas, sei lá que mais.

O meu único sonho, nestes anos todos, foi sempre acabar a escola o mais rapidamente possível, e depois fugir de casa. Só isso.



Assim como há colegas minhas que querem ser modelos, jornalistas de televisão, bailarinas do *Big Show SIC*, nadadoras-salvadoras como nas *Marés Vivas*, rizes de telenovela – eu só quero fugir de casa. Quando era mais miúda, sonhava com um navio branco a deitar nuvens de fumo lá nos confins do mar, embarcar nele para destinos de estranhos nomes, a Sildávia, por exemplo, se eu conhecia dos livros do Tintin, ou o Egito onde haveria de encontrar Adâmés e apaixonar-me por ele até à morte como a escrava Aída.

Depois cresci e comecei a pensar que fugir de barco talvez não fosse boa ideia. Levava muito tempo, e as fugas querem-se rápidas. Apaixonei-me tanto pelos comboios, e com eles sonhava – e sonho – noites a fio.

In *Um Fio de Fumo nos Confins do Mar*, Alice Vieira, Caminho, 2004

## “O conto da ilha desconhecida”, de José Saramago

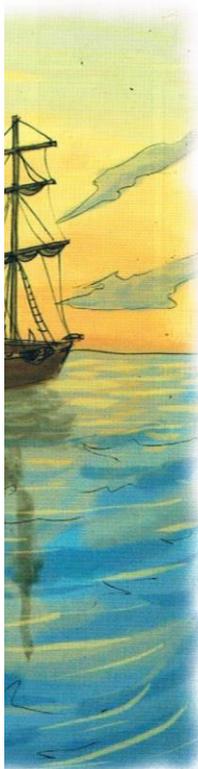
PPEB

### Leitura

O homem do leme pergunta aos marinheiros que descansam na coberta se avistam alguma ilha desconhecida, e eles respondem que não veem nem de umas nem das outras, mas que estão a pensar em desembarcar na primeira terra povoada que lhes apareça, desde que haja lá um porto onde fundear, uma taberna onde beber e uma cama onde folgar, que aqui não se pode, com toda esta gente junta. E a ilha desconhecida, perguntou o homem do leme, A ilha desconhecida é coisa que não existe, não passa duma ideia da tua cabeça, os geógrafos

do rei foram ver nos mapas e declararam que ilhas por conhecer é coisa que se acabou desde há muito tempo, Devíeis ter ficado na cidade, em lugar de vir  
10 atrapalhar-me a navegação, Andávamos à procura de um sítio melhor para viver e resolvemos aproveitar a tua viagem, Não sois marinheiros, Nunca fomos, Sozinho, não serei capaz de governar o barco, Pensasses nisso antes de ir pedi-lo ao rei, o mar não ensina a navegar. Então o homem do leme viu uma terra ao longe e quis passar adiante, fazer de conta que ela era a miragem  
15 de uma outra terra, uma imagem que tivesse vindo do outro lado do mundo pelo espaço, mas os homens que nunca haviam sido marinheiros protestaram, disseram que ali mesmo é que queriam desembarcar, Esta é uma ilha do mapa, gritaram, matar-te-emos se não nos lewares lá. Então, por si mesma a caravela virou a proa em direção à terra, entrou no porto e foi encostar à  
20 muralha da doca, Podeis ir-vos, disse o homem do leme, ato contínuo saíram em correnteza, primeiro as mulheres, depois os homens, mas não foram sozinhos, levaram com eles os patos, os coelhos e as galinhas, levaram os bois,

os burros e os cavalos, e até as gaivotas, uma após outra levantaram voo e se foram do barco transportando  
25 bico os seus gaivotinhos, proeza que não tinha sido cometida antes, mas há sempre uma vez. O homem do leme assistiu à debandada em silêncio, não fez nada para reter os que o abandonavam, ao menos tinham-no deixado com as árvores, os trigos e as flores, com as trepadeiras que se enrolavam nos mastros e pendiam  
30 amurada como festões. Por causa do atropelo da saída haviam-se rompido e derramado os sacos de terra de modo que a coberta era toda ela como um campo lavrado e semeado, só falta que venha um pouco mais de  
35 chuva para que seja um bom ano agrícola. Desde que a viagem à ilha desconhecida começou que não se viu o homem do leme comer, deve ser porque está a sonhar e se no sonho lhe aparecesse um pedaço de pão ou uma maçã, seria um puro invento, nada mais. As raízes das  
40 árvores já estão penetrando no cavername, não tardam que estas velas içadas deixem de ser precisas, bastam que o vento sopra nas copas e vá encaminhando a caravela ao seu destino. É uma floresta que navega e se balanceia nas ondas, uma floresta onde, sem saber-se  
45 como, começaram a cantar pássaros, deviam estar escondidos por aí e de repente decidiram sair à luz, talvez porque a seara já esteja madura e é preciso ceifá-la. Então o homem trancou a roda do leme e desceu ao camarote



com a foice na mão, e foi quando tinha cortado as primeiras espigas que viu  
uma sombra ao lado da sua sombra. Acordou abraçado à mulher da limpeza,  
rela a ele, confundidos os corpos, confundidos os beliches, que não se sabe  
se este é o de bombordo ou o de estibordo. Depois, mal o sol acabou de nas-  
cer, o homem e a mulher foram pintar na proa do barco, de um lado e do  
outro, em letras brancas, o nome que ainda faltava dar à caravela. Pela hora  
do meio-dia, com a maré, A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à pro-  
cura de si mesma.

In *O Conto da Ilha Desconhecida*, José Saramago, Caminho, 2007

**“O mendigo Sexta-feira jogando no mundial”, de Mia Couto****Leitura****O MENDIGO SEXTA-FEIRA JOGANDO NO MUNDIAL**

Conto integral

Lhe concordo, doutor: sou eu que invento minhas doenças. Mas eu, velho e sozinho, o que posso fazer? Estar doente é minha única maneira de provar que estou vivo. É por isso que frequento o hospital, vezes e vezes a 5  
exibir minhas maleitas. Só nesses momentos, doutor, eu sou atendido. Mas  
atendido, quase sempre. Mas nessa infinita fila de espera, me vem a ilusão  
de me vizinhar do mundo. Os doentes são a minha família, o hospital é  
meu teto e o senhor é o meu pai, pai de todos meus pais.

Desta feita, porém, é diferente. Pois eu, de nome posto de Sexta-Feira, me  
apresento hoje com séria e verídica queixa. Venho para aqui todo desclavado,  
10 lado, uma pancada quase me desombrou. Aconteceu quando assistia ao jogo  
do Mundial de Futebol. Desde há um tempo, ando a espreitar na montra do  
Dubai Shopping, ali na esquina da Avenida Direita. É uma loja de têvés, de  
aquilo ligado na montra para os pagantes contraírem ganas de comprar.  
Sento-me no passeio, tenho meu lugar cativo lá. Junto comigo se sentam  
15 esses mendigos que todas sexta-feiras invadem a cidade à cata de esmola de  
mulçulmanos. Lembra? Foi assim que ganhei meu nome de dia da semana.  
Veja bem: eu, que sempre fui inútil, acabei adquirindo nome de dia útil.

É ali no passeio que assisto futebol, ali alcanço ilusão de ter familiares.  
O passeio é um corredor da enfermaria. Todos nós, os indigentes ali alinhados.

ganhamos um teto nesse momento. Um teto que nos cobre neste e noutros continentes.

Só há ali um no entanto, doutor. É que sou atacado de um sentimento muito ulceroso enquanto os meus olhos apanham boleia para a Coreia do Sul. O que me inveja não são esses jovens, esses fintabolistas, todos cheios de vigor. O que eu invejo, doutor, é quando o jogador cai no chão e se enrola e rebola a exhibir bem alto as suas queixas. A dor dele faz parar o mundo. Um mundo cheio de dores verdadeiras para perante a dor falsa de um futebolista. As minhas mágoas que são tantas e tão verdadeiras e nenhum árbitro manda parar a vida para me atender, reboladinho que estou por dentro, ras-teirado que fui pelos outros. Se a vida fosse um relvado, quantos penalties eu já tinha marcado contra o destino?

Eu sei, doutor, lhe estou roubando o tempo. Vou direto no assunto do meu ombro. Pois aconteceu o seguinte: o dono da loja deu ontem ordem para limpar o passeio. Não queria ali mendigos e vadios. Que aquilo afastava a clientela e ele não estava para gastar ecrã em olho de pobre. Recusei sair, doutor. O passeio é pertença de um alguém? Para me retirarem dali foi preciso chamar as forças policiais. Vieram e me bateram, já eu estendido no chão e eles me ponteavam, com raiva como se não me batessem em mim, mas na sua própria pobreza. Proclamei que hoje voltaria mais outra vez, para assistir ao jogo. É que jogam os africanos e eles estão a contar comigo lá na assistência. Não passam sem Sexta-Feira. O dono da loja me ameaçou que, caso eu insistisse, então é que seria um festival de porrada. O que eu lhe peço, doutor, é que intervenha por mim, por nós os espectadores do passeio da Avenida



Direita. O proprietário do Dubai Shopping não vai dizer que não, se for um  
45 pedido vindo de si, doutor.

Pois eu, conforme se vê, vim ao hospital não por artimanha, mas por des-  
graça real. O doutor me olha, desconfiado, enquanto me vai espreitando os  
traumatombos. Contrariado, ele lá me coloca sob o olho de uma máquina  
radiográfica. Até me atrapalho com tanta deferência. Até hoje, só a polícia  
50 me fotografou. Se eu soubesse até me tinha preparado, doutor, escovado  
dentuça e penteado a piolheira.

Quando me mostram a chapa, porém, me assalta a vergonha de revelar  
as minhas pobres e desprevenidas intimidades ósseas. Quase eu grito: es-  
conda isso, doutor, não me exiba assim às vistas públicas. Até porque me  
55 passa pela cabeça um desconfio: aqueles interiores não eram os meus. E o  
doutor não fique espinhado! Mas aquilo não são ossos: são ossadas. Eu não  
posso estar assim tão cheio de esqueleto. Aquela fotografia é de chamar sa-  
liva a hienas. Sem ofensa, doutor, mas eu peço que se deite fogo nessa pe-  
lícula. E me deixe assim, nem vale a pena enrolar-me as ligaduras  
60 aplicar-me as pomadas. Porque eu já vou indo, com as pressas. Não esqueça  
de telefonar ao dono da loja, doutor. Não esqueça, por favor. Foi por esse  
pedido que eu vim. Não foi pelo ferimento.

E logo me desando, já as ruas desaguam. Chego à loja dos televisores  
me sento entre a mendigagem. Veja bem: tinham-me guardado o lugar em  
65 meu respeito. Isso me comove. Afinal, o doutor sempre telefonou, sempre  
se lembrou do meu pobre pedido. Ainda há gente neste mundo! Meus olhos  
brilham olhando não o jogo, mas as pessoas que olhavam a montra. Quem  
disse que a televisão não fabrica as atuais magias?

O que eu vi num adocicar de visão foi isto, sem mais nem menos: eu e o  
70 mendigos de sexta-feira estamos no mundial, formamos equipa com far-  
damento brilhoso. E o doutor é o treinador. E jogamos, neste momento pre-  
ciso. Eu sou o extremo esquerdo e vou dominando o esférico, que é um  
modo de dominar o mundo. Por trás, os aplausos da multidão. De repente  
sofro carga do defesa contrário. Jogo perigoso, reclamam as vozes aos mi-  
75 lhares. Sim, um cartão amarelo, brada o doutor. Porém, o defesa continua  
a agressão, cresce o protesto da multidão. Isso, senhor árbitro, cartão ver-  
melho! Boa decisão! Haja no jogo a justiça que nos falta na Vida.

Afinal, o vermelho é do cartão ou será o meu próprio sangue? Não há dúvida  
necessito de assistência, lesionado sem fingimento. Suspendessem o jogo, ex-  
80 pulsassem o agressor das quatro linhas. Surpresa minha – o próprio árbitro  
quem me passa a agredir. Nesse momento, me assalta a sensação de um des-  
pertar como se eu saísse da televisão para o passeio. Ainda vejo a matraca da  
polícia descendo sobre a minha cabeça. Então, as luzes do estádio se apagam

In *O Fio das Missangas*, Mía Couto, Editorial Caminho, 200

## Análise das produções escritas dos alunos A, B e C

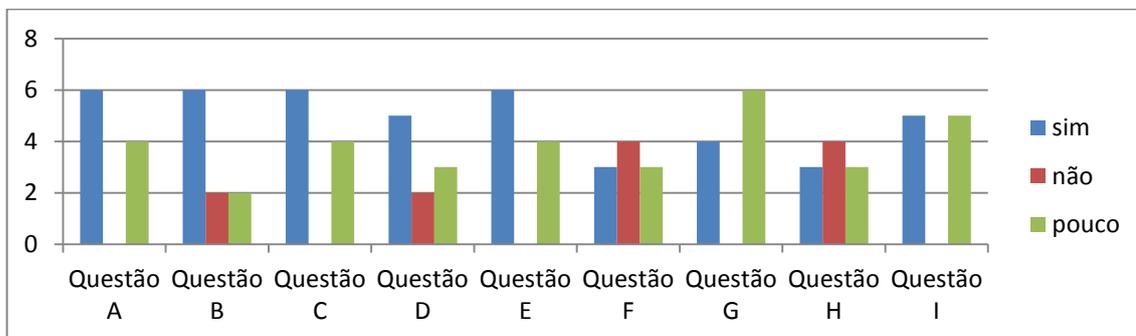
Texto decorrente da análise de "Um fio de fumo nos confins do mar", de Alice Vieira				
Aluno A				
	"Um fio de fumo..."	sim	não	pouco
A	Estrutura do texto reflete a planificação?			x
B	O texto está bem estruturado?			x
C	Conseguiu relacionar os elementos da imagem com o texto?			x
D	Conseguiu fazer inferências a partir dessa relação?			X
E	A imagem contribuiu para a interpretação do que se pretendia aferir?			X
F	O aluno conseguiu transmitir o sentido metafórico do texto?		x	
G	O texto revela coerência do discurso?			x
H	O aluno faz uso de conetores discursivos?			X
I	O texto revela capacidade de se situar face aos temas propostos?			X
Aluno B				
	"Um fio de fumo..."	sim	não	pouco
A	Estrutura do texto reflete a planificação?			x
B	O texto está bem estruturado?	X		
C	Conseguiu relacionar os elementos da imagem com o texto?	X		
D	Conseguiu fazer inferências a partir dessa relação?	X		
E	A imagem contribuiu para a interpretação do que se pretendia aferir?	X		
F	O aluno conseguiu transmitir o sentido metafórico do texto?			x
G	O texto revela coerência do discurso?	X		
H	O aluno faz uso de conetores discursivos?	X		
I	O texto revela capacidade de se situar face aos temas propostos?			x
Aluno C				
	"Um fio de fumo..."	sim	não	pouco
A	Estrutura do texto reflete a planificação?	X		
B	O texto está bem estruturado?	X		
C	Conseguiu relacionar os elementos da imagem com o texto?	X		
D	Conseguiu fazer inferências a partir dessa relação?	X		
E	A imagem contribuiu para a interpretação do que se pretendia aferir?	X		
F	O aluno conseguiu transmitir o sentido metafórico do texto?			x
G	O texto revela coerência do discurso?	X		
H	O aluno faz uso de conetores discursivos?	X		
I	O texto revela capacidade de se situar face aos temas propostos?	x		

Texto decorrente da análise de "O Conto da Ilha Desconhecida", de José Saramago			
Aluno A			
"O Conto da ilha desconhecida"	sim	não	pouco
Estrutura do texto reflete a planificação?	x		
O texto está bem estruturado?	X		
Conseguiu relacionar os elementos da imagem com o texto?		x	
Conseguiu fazer inferências a partir dessa relação?		X	
A imagem contribuiu para a interpretação do que se pretendia aferir?			X
O aluno conseguiu transmitir o sentido metafórico do texto?		x	
O texto revela coerência do discurso?	X		
O aluno faz o uso correto de conectores discursivos?		X	
O texto revela capacidade de se situar criticamente face aos temas propostos?		x	
Aluno B			
"O Conto da ilha desconhecida"	sim	não	pouco
Estrutura do texto reflete a planificação?	X		
O texto está bem estruturado?	X		
Conseguiu relacionar os elementos da imagem com o texto?	X		
Conseguiu fazer inferências a partir dessa relação?	X		
A imagem contribuiu para a interpretação do que se pretendia aferir?	X		
O aluno conseguiu transmitir o sentido metafórico do texto?		X	
O texto revela coerência do discurso?	X		
O aluno faz o uso correto de conectores discursivos?	X		
O texto revela capacidade de se situar criticamente face aos temas propostos?	x		
Aluno C			
"O Conto da ilha desconhecida"	sim	não	pouco
Estrutura do texto reflete a planificação?	X		
O texto está bem estruturado?	X		
Conseguiu relacionar os elementos da imagem com o texto?	X		
Conseguiu fazer inferências a partir dessa relação?	X		
A imagem contribuiu para a interpretação do que se pretendia aferir?	X		
O aluno conseguiu transmitir o sentido metafórico do texto?	X		
O texto revela coerência do discurso?	X		
O aluno faz o uso correto de conectores discursivos?	X		
O texto revela capacidade de se situar criticamente face aos temas propostos?	x		

Texto decorrente da análise de "O mendigo Sexta-feira jogando no mundial", de Mia Couto			
aluno A			
	sim	não	pouco
"O Mendigo Sexta-feira..."			
Estrutura do texto reflete a planificação?	X		
O texto está bem estruturado?	X		
Conseguiu relacionar os elementos da imagem com o texto?	X		
Conseguiu fazer inferências a partir dessa relação?	X		
A imagem contribuiu para a interpretação do que se pretendia aferir?	X		
O aluno conseguiu transmitir o sentido metafórico do texto?	X		
O texto revela coerência do discurso?	X		
O aluno faz o uso correto de conetores discursivos?	X		
O texto revela capacidade de se situar criticamente face aos temas propostos?	X		
Aluno B			
	sim	não	pouco
"O Mendigo Sexta-feira..."			
Estrutura do texto reflete a planificação?	X		
O texto está bem estruturado?	X		
Conseguiu relacionar os elementos da imagem com o texto?	X		
Conseguiu fazer inferências a partir dessa relação?	X		
A imagem contribuiu para a interpretação do que se pretendia aferir?	X		
O aluno conseguiu transmitir o sentido metafórico do texto?	x		
O texto revela coerência do discurso?	X		
O aluno faz o uso correto de conetores discursivos?	x		
O texto revela capacidade de se situar criticamente face aos temas propostos?	x		
Aluno C			
	sim	não	pouco
"O Mendigo Sexta-feira..."			
Estrutura do texto reflete a planificação?	X		
O texto está bem estruturado?	X		
Conseguiu relacionar os elementos da imagem com o texto?	X		
Conseguiu fazer inferências a partir dessa relação?	X		
A imagem contribuiu para a interpretação do que se pretendia aferir?	X		
O aluno conseguiu transmitir o sentido metafórico do texto?	X		
O texto revela coerência do discurso?	X		
O aluno faz o uso correto de conetores discursivos?	X		
O texto revela capacidade de se situar criticamente face aos temas propostos?	X		

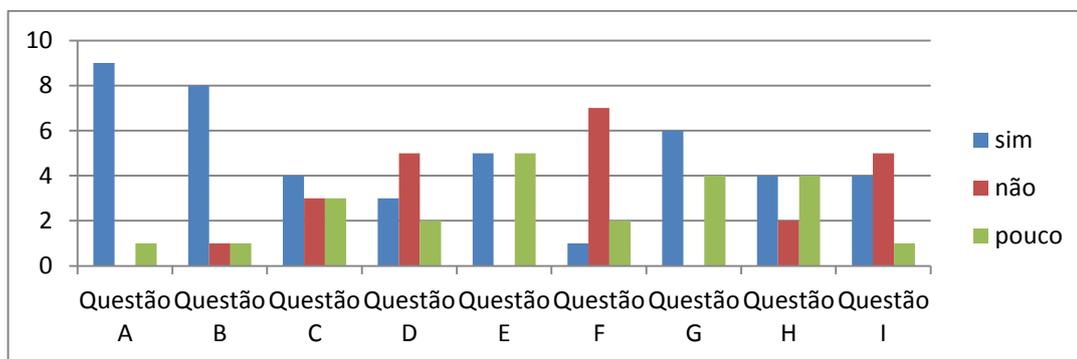
### 1.<sup>a</sup> produção

Análise das produções da turma (resultados globais)



### 2.<sup>a</sup> produção

Análise das produções da turma (resultados globais)



### 3.<sup>a</sup> produção

Análise das produções da turma (resultados globais)

