

Filomena Raquel Milheirão Pereira

ESCRITA E CRIATIVIDADE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientado pela Professora Doutora Ana Maria Machado e coorientado pela Professora Doutora Susana Marques Pereira, apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ESCRITA E CRIATIVIDADE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	ESCRITA E CRIATIVIDADE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA
Autor/a	Filomena Raquel Milheirão Pereira
Orientador/a	Professora Doutora Ana Maria Machado
Coorientador/a	Professora Doutora Susana Marques Pereira
Júri	Presidente: Professora Doutora Judite Carecho
	Vogais:
	1. Professora Doutora Cláudia Cravo da Silva
	2. Professora Doutora Ana Maria Machado
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário
Área científica	Formação de Professores
Data da defesa	15 de outubro de 2014
Classificação	18 valores



Agradecimentos

Este Relatório de Estágio não é apenas um fruto do meu trabalho. Para a sua concretização contribuíram muitos dos que me rodeiam e com quem partilho a vida. Chegou o momento de lhes agradecer o apreço.

Aos meus pais, ao meu irmão e a toda a minha família, o meu forte agradecimento, porque reconheço que sem eles nada disto seria possível.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Ana Maria Machado e Professora Doutora Susana Marques Pereira, pelo apoio impagável, pelos ensinamentos e pela orientação académica. Ao Professor Doutor José Luís Brandão pela orientação da prática letiva.

A todos os meus amigos, pelas palavras de incentivo, pela paciência e pela força durante este percurso.

Agradeço também à minha orientadora da escola, Dra Fátima Ferreira, e ao Colégio Bissaya Barreto pela oportunidade e por me terem recebido com tanta disponibilidade.

Índice

Índice de quadros	4
Índice de gráficos	5
Índice de documentos	6
Lista de siglas	8
Resumo	9
Abstract	10
Introdução	11
Parte I – Prática Pedagógica Supervisionada	12
1. Contexto socioeducativo	13
1.1. O meio	13
1.2. A escola	13
1.3. As turmas	16
1.3.1. A turma de Português	16
1.3.2. A turma de Introdução à Cultura Clássica	18
2. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada	18
Parte II – Escrita e criatividade: uma proposta didática	26
1. Enquadramento teórico-conceitual	27
1.1. A expressão escrita	29
1.2. A escrita criativa	36
1.3. A expressão escrita e a escrita criativa nos documentos oficiais	39
2. Didatização	45
2.1. Metodologia	45
2.2. Recursos utilizados em Português	46
2.3. Recursos utilizados em Introdução à Cultura Clássica	46
2.4. Operacionalização	48
2.4.1. Operacionalização na turma de Português	48
2.4.2. Operacionalização na turma de Introdução à Cultura Clássica	52
3. Análise de dados e discussão de resultados	55
3.1. Análise das produções escritas	55

3.1.1.	Análise das produções escritas de Português	55
3.1.2.	Análise das produções escritas de Introdução à Cultura Clássica	73
3.2.	Análise dos questionários	90
3.2.1.	Análise do questionário de Português	90
3.2.2.	Análise do questionário de Introdução à Cultura Clássica	90
4.	Propostas de remediação	92
5.	Conclusão	93
	Bibliografia	95
	Anexos	99
	Índice de anexos	100

Índice de quadros

Quadro n.º 1 – Aulas lecionadas na disciplina de Português	21
Quadro n.º 2 – Aulas lecionadas na disciplina de Introdução à Cultura Clássica	23
Quadro n.º 3 – Contagem total de palavras por atividade e percentagem de erros em Português	56
Quadro n.º 4 – Contagem total de palavras por atividade e percentagem de erros em ICC	73
Quadro n.º 5 – Limitações e propostas de remediação	92

Índice de gráficos

Gráfico n.º 1 - Registo de ocorrências de erros em Português	56
Gráfico n.º 2 - Correção do texto de diagnóstico de Português	57
Gráfico n.º 3 - Correção do texto intermédio de Português	57
Gráfico n.º 4 - Correção do texto de final de Português	58
Gráfico n.º 5 – Registo de ocorrências de erros em ICC	73
Gráfico n.º 6 - Correção do texto de diagnóstico de ICC	74
Gráfico n.º 7 - Correção do texto intermédio de ICC	74
Gráfico n.º 8 - Correção do texto final de ICC	75

Índice de documentos

Documento 1 – segmento da 1. ^a atividade de escrita em Português	49
Documento 2 – segmento da 2. ^a atividade de escrita em Português	50
Documento 3 – segmento da 3. ^a atividade de escrita em Português	51
Documento 4 – 2. ^a atividade de escrita em ICC	53
Documento 5 – 3. ^a atividade de escrita em ICC	54
Documento 6 – heterorrevisão do texto da Eduarda ¹	58
Documento 7 – heterorrevisão do texto da Rosa	58
Documento 8 – 1. ^o texto da Vera	60
Documento 9 – 1. ^o texto da Rosa	61
Documento 10 – 1. ^o texto da Eduarda	62
Documento 11 – 2. ^o texto da Vera	63
Documento 12 – 2. ^o texto da Rosa	64
Documento 13 – 2. ^o texto da Eduarda	64
Documento 14 – planificação do 3. ^o texto da Vera	66
Documento 15 – primeira versão do 3. ^o texto da Vera	67
Documento 16 – ficha de autoavaliação da escrita da Vera	68
Documento 17 – planificação do 3. ^o texto da Rosa	68
Documento 18 – primeira versão do 3. ^o texto da Rosa	69
Documento 19 – ficha de autoavaliação da escrita da Rosa	70
Documento 20 – planificação do 3. ^o texto da Eduarda	70
Documento 21 – primeira versão do 3. ^o texto da Eduarda	71
Documento 22 – ficha de autoavaliação da escrita da Eduarda	72
Documento 23 – 1. ^o texto do <i>Gaius</i>	76
Documento 24 – 1. ^o texto do <i>Faustinus</i>	76
Documento 25 – 1. ^o texto do <i>Iulius</i>	77
Documento 26 – 2. ^o texto do <i>Gaius</i>	78
Documento 27 – 2. ^o texto do <i>Faustinus</i>	79
Documento 28 – 2. ^o texto do <i>Iulius</i>	80
Documento 29 – primeira versão do 3. ^o texto do <i>Gaius</i>	81
Documento 30 – segunda versão do 3. ^o texto do <i>Gaius</i>	82
Documento 31 – ficha de autoavaliação da escrita do <i>Gaius</i>	83

¹ Nomes fictícios (cf. p. 45)

Documento 32 – planificação do 3.º texto do <i>Faustinus</i>	83
Documento 33 – primeira versão do 3.º texto do <i>Faustinus</i>	84
Documento 34 – segunda versão do 3.º texto do <i>Faustinus</i>	85
Documento 35 – ficha de autoavaliação da escrita do <i>Faustinus</i>	86
Documento 36 – planificação do 3.º texto do <i>Iulius</i>	86
Documento 37 – primeira versão do 3.º texto do <i>Iulius</i>	87
Documento 38 – segunda versão do 3.º texto do <i>Iulius</i>	88
Documento 39 – ficha de autoavaliação da escrita do <i>Iulius</i>	89

Lista de siglas

CBB – Colégio Bissaya Barreto

CFP – Curso de Formação Profissional

EFA – Educação e Formação de Adultos

ICC – Introdução à Cultura Clássica

PE – Projeto Educativo

TAS – Técnico Auxiliar de Saúde

TRM – Técnico de Termalismo

Resumo

Inserido no âmbito da prática letiva supervisionada, este trabalho pretende apurar o contributo da escrita criativa para o desenvolvimento da expressão escrita junto de uma turma de 7.º ano de Introdução à Cultura Clássica e de uma turma de 12.º ano de Português.

Potencialmente, a escrita criativa é um instrumento para o desenvolvimento linguístico e cognitivo mas também pessoal, porque permite estimular a criatividade, que tende a perder-se nas rotinas do quotidiano. Na base das atividades desenvolvidas estiveram obras literárias e assim, não partindo do desconhecido, criar a partir da literatura é não só ousar fazer diferente, descobrir possibilidades, mas também experienciar perspetivas distintas daquilo que já existe e reconhecer a herança literária.

De modo a fundamentar a minha investigação, procedo à análise de literatura acerca da investigação sobre o ensino e aprendizagem da escrita, a partir de autores como Emília Amor, Luís Barbeiro, José Carvalho, Minervina Dias, Luísa Pereira e Aida Santos (cf. bibliografia final).

A primeira parte do trabalho diz respeito à contextualização da prática letiva e compreende a descrição do meio socioeducativo do Colégio Bissaya Barreto e das turmas observadas, bem como uma reflexão sobre a prática pedagógica. A segunda parte incide sobre a escrita criativa e o desenvolvimento da expressão escrita; aqui apresento os fundamentos teóricos e conceituais que sustentam a investigação desenvolvida, a didatização, a análise de resultados e conclusões.

Face aos dados apurados, concluo que houve, de modo global, algumas melhorias na escrita criativa e notória evolução em casos particulares, o que estimula a implementação futura desta proposta didática.

Abstract

Inserted in the supervised pedagogical practice, this work aims to determine the contribution of creative writing to the development of the written expression, along with a class of the 7th grade of Introduction to Classical Culture and the 12th grade of Portuguese.

Potentially, creative writing is not only a tool for linguistic and cognitive development but also personal, because it allows to stimulate creativity, which tends to get lost in the routines of everyday life. Behind the writing-activities were literary works and, thus, not starting out of the unknown, creating from literature is not only a way to dare to do different and discover possibilities, but also to face different perspectives of something that already exists and to recognize the literary heritage.

In order to support my research, I will analyze literature about research on teaching and learning to write, basing on authors such as Emília Amor, Luís Barbeiro, José Carvalho, Minervina Dias, Luísa Pereira and Aida Santos (cf. final bibliography).

The first part of this work concerns the teaching practice context, there are described the socio-educational environment of the College Bissaya Barreto and the classes which I observed, and also a reflection about the pedagogical practice. The second part focuses on creative writing and the development of written expression; there I present the theoretical and conceptual bases to this research, the teaching, the analysis of the results and conclusions.

Basing on the collected data, I conclude that there was, globally, some improvements in creative writing and remarkable developments in particular cases, which promotes this didactic proposal to further implementation.

Introdução

A escrita, além de uma atividade transversal ao currículo escolar, é, em primeiro lugar, um modo de comunicação e, por isso, uma competência indispensável ao exercício da cidadania, pois, atualmente, é uma exigência generalizada da vida social, a nível universal. Nessa linha, é necessário um investimento cada vez maior no desenvolvimento da competência de escrita. Efetivamente, uma vez que não se trata de um ato espontâneo e que carece de ensino formal, cabe à escola proporcionar oportunidades para que o educando progrida no domínio da expressão escrita. Logicamente, o investimento dos *curricula* e da escola deve ser distribuído equitativamente pelos cinco domínios verbais.

O presente relatório insere-se no âmbito da prática pedagógica supervisionada bidisciplinar e, por isso, relata as atividades desenvolvidas junto de duas turmas de áreas científicas e níveis de ensino distintos. A sua intenção é contribuir de igual forma para o desenvolvimento da competência de escrita e da criatividade. Realço que a proposta compreende o treino daquela competência enquanto processo, mas incide de forma particular na etapa da revisão. Para atingir tal objetivo foi necessário implementar uma didática da escrita em ambos os contextos do estágio – uma turma de 7.º ano de Introdução à Cultura Clássica e uma turma de Português, de 3.º ano de um curso profissional, equivalente ao 12.º ano.

Este trabalho está dividido em duas partes: a primeira diz respeito à descrição do meio socioeducativo do colégio onde decorreu o estágio, das turmas observadas, da composição e características das mesmas, e inclui ainda uma reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada. Por seu turno, a segunda parte dedica-se ao tema escolhido para este relatório. Constam desta parte uma secção onde apresento os fundamentos teóricos que sustentam a minha escolha, as orientações dos programas oficiais e a remissão e comentário de obras de revisão da literatura existente sobre o tema, particularmente as de Luísa Pereira e Luís Barbeiro. Além disso, a segunda parte do relatório conta também com a descrição da didatização das atividades desenvolvidas nas duas turmas observadas, bem como com a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.

Por fim, exponho algumas dificuldades encontradas durante o processo e proponho estratégias de remediação e pistas de atuação para o futuro, nomeadamente a pertinência da implementação das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Parte I – Prática Pedagógica Supervisionada

1. Contexto socioeducativo

1.1. O meio

O Colégio Bissaya Barreto está inserido na área educativa da Direção Regional de Educação do Centro e situa-se na Quinta dos Plátanos, em Bencanta, que pertence à União das Freguesias de S. Martinho do Bispo e Ribeira de Frades, concelho e distrito de Coimbra.

Esta freguesia foi constituída em 2013, após uma reorganização administrativa territorial, agregando, deste modo, as antigas freguesias de S. Martinho do Bispo e de Ribeira de Frades, cuja sede se localiza em S. Martinho do Bispo. A freguesia é delimitada a norte por Antuzede e Vil de Matos, S. João do Campo e S. Silvestre, a sul por Santa Clara e Castelo Viegas e Assafarge e Antanol, a oeste pela freguesia de Taveiro, Ameal e Arzila e a este por Santa Clara e Castelo Viegas e Coimbra. A sua área compreende na totalidade cerca de 26 km² e a freguesia é composta, segundo dados dos Censos de 2011, por aproximadamente 16 mil habitantes. O abastecimento de eletricidade, água e saneamento tem uma cobertura de 100%.

Relativamente à acessibilidade, S. Martinho do Bispo encontra-se a cerca de 3,5 km da cidade de Coimbra e é abrangida pela rede complementar dos transportes urbanos de Coimbra. Além dos acessos rodoviários, é servida também pela via-férrea da CP.

No que respeita à educação, a freguesia apresentava, em 2011, segundo os Censos, 1178 pessoas sem nenhum nível de escolaridade e 672 analfabetos com mais de 10 anos, o que perfazia, à altura, um total 12,17% de população analfabeta. Atualmente, a freguesia é servida por 6 jardins-de-infância, 6 escolas básicas, 2 escolas secundárias e 5 institutos de Ensino Superior².

1.2. A escola

A história

O CBB é uma instituição de ensino privado, que pertence à fundação homónima. Deve, por isso, o seu nome ao Professor Doutor Bissaya Barreto, que em 1958 institui a Fundação Bissaya Barreto para assistir à população da Beira Litoral nas mais diversas áreas. Assim, fazem parte desta Fundação vários hospitais e sanatórios, uma maternidade,

² Para a elaboração desta secção do Relatório, efetuei um contacto infrutífero com a Câmara Municipal de Coimbra, uma vez que aquela infraestrutura não forneceu quaisquer dados solicitados. Contactei também a União de Freguesias de S. Martinho do Bispo e Ribeira de Frades, a quem agradeço, pois rapidamente se prontificou a fornecer os dados de que dispunha e que acima se descreveram.

casas de acolhimento de crianças, diversos institutos e bairros sociais, um aeródromo, uma Escola de Enfermagem, a Escola Profissional de Agricultura, Artes e Ofícios, entre outros.

É a partir de um projeto de apoio social que nasceu o Instituto de Surdos de Bencanta, que apoiou crianças e jovens surdos, a vários níveis, durante décadas. Nessa linha, a de dar de apoio à educação, decidiu alargar-se ao resto da comunidade e apresenta-se, desde Setembro de 2003, como um colégio que leciona os três ciclos do Ensino Básico, proporcionando um ensino de qualidade, extensível também a alunos com surdez. Ostenta uma perspetiva de escola inclusiva, integrando alunos, independentemente das suas especificidades, proporcionando-lhes uma formação integral e sólida.

O Projeto Educativo

O CBB norteia o seu trabalho segundo a máxima instituída pelo seu patrono – “Façamos felizes as crianças da nossa terra” – e fundamenta o seu projeto educativo no mote “Educação para a Vida”. Aposta numa educação sólida, que se centra no aluno e nas suas necessidades e ritmos individuais, comprometendo-se com uma formação de indivíduos capaz de responder às exigências da sociedade. Preocupa-se também com a preparação dos alunos para a transição entre os ciclos de estudo, bem como em oferecer espaços e materiais agradáveis e adequados à sua educação.

O CBB pretende imprimir nos seus educandos valores de cidadania, liberdade de pensamento, espírito crítico e criativo, formando indivíduos que, por meio dos seus conhecimentos e da sua autonomia, solucionam problemas e ultrapassam dificuldades. Ao invés de apostar num ensino mais tradicional, aposta num ensino para a ação e empreendedorismo.

Como se pode verificar no projeto educativo apresentado na página do CBB (www.cbbonline.pt), esta escola destaca-se pela qualidade, organização, pela formação integral e pela formação profissional que ministra e, além disso, por ser uma escola renovada, dinâmica e em constante atualização.

A oferta educativa passa pelo 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e conta ainda com dois cursos de formação profissional, o de Técnico Auxiliar de Saúde (TAS) e o de Técnico de Termalismo (TRM), ambos contemplando um total de 3100 horas de formação.

Além disso, o CBB tem uma Academia de Línguas que disponibiliza, mediante pagamento de uma mensalidade, cursos de língua estrangeira para crianças a partir dos 4 anos. Para os alunos em idade escolar, os cursos são norteados segundo os currículos da Universidade de Cambridge, de modo a prepará-los para prestar exames internacionais nesta universidade. Esta Academia também ministra, nos mesmos moldes, cursos de línguas a adultos que pretendam melhorar as suas competências numa língua estrangeira ou enriquecer o seu *curriculum vitae*.

O CBB oferece várias atividades de complemento curricular disponíveis para todos os anos de escolaridade, das quais se destacam a natação e os clubes de teatro, do ambiente, de culinária, de ciência viva, do futsal, o clube Europeu e o clube Magia das Cores. Tem ainda um jornal, “O Coreto”, e uma atividade extracurricular, o Coro do CBB, criado em 2003 e que integrou, até 2009, a participação de crianças com surdez. Acrescento a informação de que ICC ainda não figura no PE porque este apenas será atualizado no ano letivo de 2014/15.

O CBB possui uniforme próprio, como forma não só de expressão da sua identidade mas também de diluir eventuais indicadores de diferenças socioeconómicas, uma vez que a escola inclui alunos provenientes de um meio socioeconómico desfavorecido, que residem na Casa do Pai. A aquisição das peças de vestuário, quer de inverno, quer de verão, fica a cargo dos pais e/ou encarregados de educação. O CBB empenha-se em preparar solidamente os seus educandos para atingir metas de ensino e aprendizagem, mas procura também fomentar valores essenciais para uma formação cívica, integral e plural do aluno. Dessa forma, prioriza e salienta a participação sobretudo da família no ato educativo, “corresponsabilizando-a na educação dos alunos/educandos, procurando concretizar os valores democráticos da convivência, da reciprocidade e do respeito pela dignidade humana”³. Além disso, o CBB envolve-se, de um modo geral, com a sociedade em que se insere, propiciando e participando em várias ações. É de salientar a atuação em diversas ocasiões dos alunos que integram o coro; o CBB também “dinamiza atividades diversificadas e ativas, por vários pontos da cidade de Coimbra, permitindo o contacto direto com diversas realidades e com a comunidade local”⁴.

O espaço físico

³ In PE do CBB, disponível em <http://www.fbb.pt/cbb/colégio/o-colegio-bissaya-barreto/>, consultado em 16-06-2014.

⁴ Citação transcrita de <http://www.fbb.pt/cbb/noticias/>, consultado em 16-06-2014.

As infraestruturas são relativamente recentes e destacam-se quatro edifícios, todos com ligação coberta entre si. Três destinam-se às atividades letivas e um outro compreende a parte administrativa do CBB e da Casa da Criança. Aí situam-se também a Biblioteca, a Sala dos Professores e as salas de ambas as turmas de 7.º ano.

O espaço reservado para o 1º Ciclo é composto por 8 salas de aula, 1 sala de informática, 1 sala de expressão plástica, 1 sala de Ciência Viva e 1 sala de acolhimento. Atribuídos ao 2º e 3º Ciclos estão 8 salas de aula, 1 sala de acolhimento, 1 sala de Educação Visual, 1 sala de Educação Tecnológica, 2 Laboratórios de Ciências e 1 sala de Informática.

Um outro edifício serve de refeitório e tem várias salas de refeição; todas estas ostentam à entrada uma placa com o seu nome: ““tás aqui ‘tás a comer”, “pé partido” e “toucinho-do-céu”.

Um pavilhão multiusos e uma piscina, com pistas de 25m, são as instalações reservadas à prática desportiva.

Os espaços exteriores são compostos por um pátio, que acolhe as atividades dos discentes no recreio, e também por espaços verdes onde se encontra, inclusive, um coreto.

Recursos humanos

O CBB tem, além do corpo docente, um diretor e três coordenadores, um para cada um dos três ciclos de estudos. Ao corpo docente pertencem cerca de 30 professores das diversas disciplinas. Além destes, incluem-se ainda 7 formadores externos para as áreas técnicas dos cursos profissionais.

Do corpo não docente fazem parte 1 psicóloga, 3 administrativas, 1 bibliotecária e 6 auxiliares de ação educativa.

Por fim, saliento o envolvimento deste estabelecimento de ensino com a formação inicial de professores e a sua disponibilidade para receber estagiários, contribuindo ativamente para a habilitação profissional para a docência.

1.3. As turmas

1.3.1. A turma de Português

Antes de passar à caracterização da turma, cumpre notar que, já o ano letivo decorria, quando, por exigência da DREC, as turmas de 12.º ano de ambos os cursos profissionais – TAS e TRM – foram agregadas. Inevitavelmente, esta alteração trouxe

algumas mudanças ao grupo, principalmente ao nível comportamental. Como quando iniciámos o Relatório de Estágio, a caracterização do grupo ainda não havia sido feita, a direção da turma disponibilizou aos estagiários um questionário, que esteve na base da recolha dos dados a seguir apresentados.

A turma é composta por 23 alunos, 8 são do género masculino, 15 do género feminino, cuja média de idades é de aproximadamente 20 anos, em parte porque, do total da turma, 16 elementos apresentam retenção em anos letivos anteriores. Todos frequentaram o ensino público, 6 afirmam ter frequentado o ensino privado e 14 o ensino pré-escolar. Na maioria dos casos, o encarregado de educação é o próprio discente.

Relativamente às habilitações literárias dos pais, o Ensino Secundário de ambos os progenitores é o nível dominante, num conjunto cuja escolaridade vai do 1.º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Superior. Quanto aos irmãos, a média é de 1,6 por cada aluno.

Apenas 4 alunos afirmam estudar diariamente. A maioria atesta que é apoiada pela família nos estudos, que o faz em casa e que frequenta o ensino de livre vontade. Segundo os alunos inquiridos, as disciplinas onde apontam maiores dificuldades são, por ordem decrescente, Matemática, Física e Química, Português, Inglês e Biologia. Além disso, a maior frequência de notas negativas verifica-se nas disciplinas de Matemática, Física e Química e Português, pela mesma ordem.

Nas deslocações casa-escola, os alunos demoram, em média, 45 minutos e, no percurso escola-casa, cerca de 47 minutos, sendo o autocarro e o carro os transportes mais usados.

A maior parte usa o computador para navegar na internet, consultar a conta de correio eletrónico, jogar e fazer trabalhos. Além disso, também a maioria declara tomar o pequeno-almoço em casa e a média de horas de sono registada é de 7,6 por dia, mas verificou-se um valor mínimo de 5,5h. e máximo de 10h.

Casos particulares a registar são os de duas alunas de proveniência estrangeira, uma aluna que foi mãe recentemente e dois alunos com alguns problemas de desenvolvimento cognitivo.

Pelas características apontadas e pela heterogeneidade da turma, a dinâmica deste grupo é diferente do típico de ensino secundário; é de salientar que o contexto é de ensino profissional e que, inclusive, alguns alunos trabalham.

Em suma, a turma não apresenta uma motivação natural para o estudo do Português, no entanto, há casos particulares de alunos interessados e nitidamente esforçados nesta disciplina.

1.3.2. A turma de Introdução à Cultura Clássica⁵

A turma é composta por 17 elementos, dos quais 13 são do género masculino e 4 do género feminino. Nenhum aluno da turma apresenta retenção e a nota média é de 4, numa escala de 1 a 5. Quanto à idade, 13 indivíduos têm 12 anos e 4 têm 11 anos. Relativamente aos encarregados de educação, a mãe é a encarregada na maioria dos casos, mas de 7 do total de elementos é o pai o encarregado. As habilitações literárias de ambos os pais vão desde o 6.º ano do Ensino Básico até ao Doutoramento. Metade da turma não tem irmãos e a outra metade tem um irmão.

Relativamente ao estudo, a maioria descreve que estuda diariamente e todos têm apoio familiar nos estudos.

Demoram nas deslocações casa-escola e vice-versa em média 15 minutos de viagem. Quanto às horas de sono, a média é de 9 horas por dia e todos os alunos da turma tomam o pequeno-almoço em casa.

Um aluno é acompanhado por um pedopsiquiatra, outro é hiperativo e dois estão sinalizados por demonstrarem um comportamento de desinteresse geral.

A turma é, no cômputo geral, dinâmica e bem comportada. Interessa-se particularmente pelas aulas mais interativas, especificamente as que incluem material audiovisual. No entanto, manifesta interesse também por outras atividades, não oferecendo, de uma forma global, resistência às tarefas que lhe são solicitadas.

Além disso, os alunos são assíduos e revelam, de um modo geral, um interesse genuíno pelas matérias lecionadas. Adicionalmente, noto a recetividade, quer da parte dos alunos, quer dos pais, ao projeto e aos conteúdos da disciplina.

2. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada

Chegada a esta secção do relatório, impera que resuma os acontecimentos do estágio pedagógico supervisionado que decorreu neste ano letivo e que reflita sobre algumas situações com que me deparei neste percurso, uma vez que a presente reflexão

⁵ Uma vez que a caracterização da turma já se encontrava feita pela direção da mesma, os dados foram recolhidos numa reunião de Conselho de Turma.

resulta das experiências vividas neste trajeto e espelha também alguns ensinamentos que retive: como um dia referiu Séneca, enquanto se ensina, aprende-se também (*apud* Vieira, 2010: 32).

Em setembro iniciei o estágio bidisciplinar em Português e Línguas Clássicas⁶, no CBB⁷, acompanhada por um colega na mesma condição. Antes de prosseguir, devo deixar uma observação relativamente ao facto de não ser a única estagiária. Na realidade, e sobretudo graças à amizade e cumplicidade gerada entre os dois, saímos ambos a ganhar por não trilhar este percurso sozinhos. Durante todo o ano letivo, muitos foram os momentos de entajuda, de desabafos, de reflexão conjunta sobre o trabalho, de sugestões e de críticas, o que permitiu ir construindo um caminho que poderá ser profícuo a nível profissional.

Antes do estágio, a experiência de lecionar cingia-se a algumas instruções teóricas e práticas que faziam parte das funções que desempenhei no Exército Português e ainda a duas aulas que lecionei, em parceria com um colega, numa turma de Latim, no âmbito da Didática das Línguas Clássicas. Para além dessas experiências, nunca tinha lecionado no ensino básico e secundário, por isso, as expectativas eram elevadas, as dúvidas e hesitações também. Não tinha noção do meu perfil de professor, se conseguiria resolver bem os imprevistos, gerir os tempos, ou mesmo lidar com o comportamento das turmas, etc. Justamente por isso, posso afirmar que a experiência do estágio, ainda que curta, me proporcionou um crescimento visível enquanto profissional, mas também ao nível pessoal. Pude experimentar na prática vivências e situações relativas à docência que até à altura apenas tinha ouvido contar e outras que não imaginava. É, de facto, interessante a capacidade que se adquire de gerir diversas situações; aprende-se a lidar com os ritmos e as diferenças dos alunos, a trabalhar com eles sob uma perspetiva humana, que vai além da relação professor-aluno, a tomar opções no decorrer da aula, em função do plano didático, a gerir o tempo letivo tendo em conta as atividades planificadas. Esses avanços encontram-se relacionados e são diretamente proporcionais ao avançar do tempo de estágio e das aulas lecionadas. Em jeito de síntese, confesso que houve momentos de diversão, por vezes, perante alguma resposta inusitada de um aluno, que imediatamente faz a turma disparar em riso, outros momentos mais sérios, como as chamadas de atenção ou repreensões, e todas essas experiências, mesmo as adversidades, me fizeram crescer durante o estágio. A prática é, no final de contas, uma convergência de saberes: o

⁶ Anexo 1, p. I.

⁷ Anexo 2, p. III.

científico e o didático-pedagógico, ou seja, é no espaço escolar que se concretiza a simbiose da teoria e da prática. A esse propósito, destaco também a contribuição dos seminários didático-pedagógicos semanais das duas áreas científicas.

O tema de relatório ficou estabelecido desde o início do ano escolar, o que permitiu alguma margem de segurança para o agendamento de tarefas da didatização. Os alunos foram informados, tanto quanto possível, do trabalho que se estava a desenvolver e, a esse respeito, devo salientar a boa receptividade e o espírito cooperativo de ambas as turmas a que estive afeta. Contudo, senti dificuldades em fundamentá-lo à luz da documentação programática relativa à disciplina de Português, uma vez que no Programa para o 12.º ano não surgem explicitamente contempladas atividades de escrita criativa nem orientações específicas nesse sentido. Mesmo assim decidi enveredar por este tema, porque considero que tem de haver no ensino um lugar para a escrita criativa, onde haja espaço para manifestar a capacidade de imaginação e de criação. Além disso, pela forma como foi pensada esta proposta, torna-se uma mais-valia para a leitura literária, porque foi da literatura que se partiu para a escrita, fazendo valer a heterodiscursividade daquele texto, propiciando, assim, uma relação dinâmica e interativa entre o aluno e o texto literário. No fundo, estas tarefas de escrita obrigaram a pensar sobre o texto e a explorá-lo para produzir um escrito; afinal, a leitura e a escrita são indissociáveis. Em última análise, e porque o estágio se desenrolou num contexto e espaço específicos, refiro que o tema vai ao encontro de uma orientação presente no PE do CBB, que procura “uma educação que desenvolva, sobretudo, capacidades que permitam a liberdade de pensamento, a iniciativa, a determinação, a criatividade e o pensamento imaginativo”⁸.

As atividades realizadas pressupõem uma didática da escrita – pensada em função de cada uma das turmas –, uma vez que assentam sobre o processo percorrido até ao produto final e não se focam apenas neste, como frequentemente acontece. Além disso, devo dar conta das vantagens advindas do facto de ambos os estagiários trabalharmos temas próximos, incluídos no domínio da escrita. Assim, além da discussão e sugestões relativamente às atividades que cada um desenvolvia serem mais proveitosas, alguns materiais foram também comuns e o trabalho desenvolvido com os alunos capitalizado, sobretudo na turma de Português, a que estávamos ambos afetos.

Naturalmente, ao longo do percurso fui-me confrontando com dúvidas variadas, especialmente na preparação de materiais para as aulas e para a aplicação do tema deste

⁸ In PE do CBB, disponível em www.cbbonline.pt.

relatório. Dúvidas e inseguranças, muitas vezes, decorrentes da inexperiência, e que foram sendo ultrapassadas pelo esforço progressivo e pelo apoio e ajuda dos orientadores, que acompanharam todo o meu trabalho, fazendo jus à sua função.

O facto de trabalhar com duas turmas diferentes, a nível socioeconómico e etário, levou-me a adotar formas também distintas de atuação, não só na sala de aula, mas previamente na elaboração e planificação de materiais.

No caso da turma de Português, observei todas as aulas da Professora titular da disciplina e, para além de intervenções pontuais que se prenderam com a aplicação de atividades para o tema do relatório, durante os três períodos lecionei um total de nove aulas⁹, elencadas nas diferentes tipologias textuais previstas para este nível letivo, como se verifica no seguinte quadro:

Aulas lecionadas de Português		
Unidade temática	Texto lecionado	Duração
1.º Período		
Textos Líricos	“Ode Triunfal” “Aniversário” “Lisbon revisited” "Esta velha angústia" "Não, não é cansaço"	3 × 90 min.
2.º Período		
Textos épicos e épico-líricos	Estâncias 88 à 95 do Canto IX d’ <i>Os Lusíadas</i> de Luís de Camões. “Mar Português” da <i>Mensagem</i> de Fernando Pessoa.	2 × 90 min.
Textos narrativos	Capítulos VIII e IX do <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago.	1 × 90 min.

⁹ De acordo com o n.º 1.1.4.2. do Plano Anual Geral de Formação 2013-2014, “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”. Disponível em www.uc.pt/fluc.

3.º Período		
Textos narrativos	Capítulos XXIV e XXV do <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago.	2 × 90 min.
Texto dramático	<i>Felizmente Há Luar</i> , de Luís de Sttau Monteiro	1 × 90 min

Quadro n.º 1 – Aulas lecionadas na disciplina de Português

No que diz respeito à prática, um dos objetivos que estabeleci foi cumprir os planos de aula elaborados e, principalmente, preparar-me bem cientificamente, para não induzir os alunos em erro. Também fui imprimindo algumas estratégias de motivação, especialmente nas primeiras aulas e, em concreto, nas tarefas de escrita: foram várias e constantes as referências à importância da escrita de modo a motivar os alunos para as tarefas que implicaram este domínio da expressão.

Por outro lado, em ICC, por a disciplina constituir uma iniciativa pioneira no CBB e, coincidentemente, por ser também a primeira vez que aquela instituição recebe estagiários nestes moldes, isto é, em regime anual, há outros aspetos a registar. Os conteúdos programáticos estabelecidos para a disciplina basearam-se no projeto *Pari Passu*¹⁰, que está pensado para o 2.º ciclo do ensino básico e que, por isso, foi adaptado à realidade e contexto do CBB, ou seja, o programa (Anexo 3, p. V) foi adequado pelos estagiários e pela orientadora da escola, tendo em conta a turma (*supra*: 18) e considerando também o trabalho de investigação da escrita que pretendia desenvolver. Uma das principais preocupações na preparação das aulas foi justamente garantir que os materiais didáticos eram cativantes e que espoletariam nos alunos o gosto pela cultura e língua clássicas, dado que o projeto tem no seu âmago não só dar a conhecer a cultura clássica, mas também cativar o interesse dos alunos para a temática. Dado que existiam dois estagiários e duas turmas de 7.º ano, o CBB determinou que Introdução à Cultura Clássica¹¹ fosse a disciplina de oferta complementar de escola e, assim, cada estagiário ficou afeto a uma turma diferente. Concretamente, assisti a todas as aulas lecionadas pelo meu colega estagiário na turma do 7.º A e a todas as que a Professora titular assegurou,

¹⁰ O projeto consiste numa oferta complementar de escola e pode ser consultado no sítio: <http://xanaaareis.wix.com/projeto-pari-passu#>!

¹¹ A avaliação é qualitativa e não é contabilizada na média final do aluno.

embora tenhamos ambos assegurado a maioria. No total, lecionei, na turma do 7.º B, vinte e oito aulas, cada uma de 45 minutos semanais, repartidas pelos três períodos letivos e elencadas no quadro abaixo, de acordo com os temas gerais que as nortearam:

Aulas lecionadas de ICC	
Unidade temática	Duração
1.º Período	
Fundação de Roma	2 × 45 min.
Expansão romana na Lusitânia	1 × 45 min.
Organização política em Roma (Monarquia, República e Império)	4 × 45 min.
Expressão escrita	3 × 45 min.
2.º Período	
Vida quotidiana romana	2 × 45 min.
Espaços públicos em Roma	4 × 45 min.
A habitação romana	2 × 45 min.
Introdução à literatura grega (Poemas Homéricos)	1 × 45 min.
Expressão escrita	2 × 45 min.
3.º Período	
Literatura grega: <i>Odisseia</i>	1 × 45 min.
Expressão escrita	3 × 45 min.
Língua latina (1.ª declinação; Presente do Indicativo do verbo <i>sum</i>)	2 × 45 min.

Quadro n.º 2 – Aulas lecionadas na disciplina de Introdução à Cultura Clássica

Ao longo do percurso que fiz com a turma, salientei a influência da Antiguidade Clássica na cultura e língua portuguesas, estabelecendo dessa forma pontes com a atualidade e o

contexto cultural dos alunos, e sublinhei que, apesar de as línguas clássicas não serem atualmente faladas, estão presentes no nosso quotidiano e na matriz linguística. A aliança entre os conteúdos da disciplina e as aulas dinâmicas e interativas, tendo em conta as novas metodologias de ensino, que acentuam o papel de relevo do aluno na construção do seu saber, evidenciou a aceitação do projeto, bem visível, sobretudo, no entusiasmo com que os alunos participavam nas aulas e nas atividades. É ainda de destacar o trabalho de articulação com Educação Visual, disciplina na qual a turma concretizou em maquetes alguns dos espaços públicos romanos que estudámos. Além disso, ressalvo que, uma vez que a experiência desta unidade curricular se revelou positiva, a direção do CBB demonstra querer dar continuidade a este projeto, prosseguindo a sua inclusão na oferta educativa.

Durante o estágio, participei ainda em diversas atividades extraletivas. No CBB foram várias: duas visitas de estudo a Conímbriga com as turmas de 7.º ano, dinamizadas pela Professora de História, o que dá mostras da articulação interdisciplinar, uma peça de teatro, o dia aberto da escola, um dia de atividades de final de período, uma sessão sobre *Memorial do Convento* apresentada pela Doutora Ana Paula Arnaut e outra sessão integrada no estudo de *Os Lusíadas*, dinamizada pelo ator António Fonseca. A turma de Português convidou-me para o seu jantar de gala de finalistas, ao qual compareci, dada a consideração que tenho por aqueles alunos e pelo seu empenho no meu trabalho. No final do 3.º período, houve uma festa de fim de ano letivo para os alunos, pais e professores, nas instalações do CBB, na qual também participei. Integrei ainda uma equipa de formação, no âmbito dos *Ludi Saguntini*, que decorreram em Sagunto, ao abrigo da parceria *Grundtvig – Ludi Europaei Classici*¹² e, posteriormente, fui monitora nos *Ludi Conimbricensis*, que se realizaram em Coimbra.

Por fim, devo referir que o estágio não só contribuiu em muito para a minha realização académica, mas também me proporcionou experiências motivadoras, em termos profissionais e pessoais, e renovou a vontade de me dedicar ao ensino.

Remato esta secção citando Maria do Carmo Vieira, que, em poucas linhas, resume aquilo que considero ser o ato de ensino:

na verdade, ensinar é um acto de dádiva que tem por isso estreita relação com o verbo amar, e se compraz no prazer do estudo e da emoção, que advém das inúmeras leituras feitas com os alunos,

¹² Parceria financiada pelo Programa *Grundtvig* que organiza os jogos clássicos da Europa.

bem como no interesse e no empenho por estes demonstrados neste trabalho, num ambiente de confiança recíproca. E todos os anos se assiste na escola ao «milagre da renovação», em que «tudo começa outra vez» e «vai ser diferente» (Vieira, 2010: 33).

Parte II – Escrita e criatividade: uma proposta didática

1. Enquadramento teórico-concetual

O tema que escolhi pretende averiguar a importância da escrita criativa no desenvolvimento da expressão escrita e é meu objetivo aferir o seu contributo nesse domínio. Assim, a minha proposta compreende o trabalho da expressão escrita, na sua dimensão processual, mas incidindo, sobretudo, na etapa da revisão.

A escrita é consensualmente reconhecida como uma ferramenta importante no contexto escolar e igualmente indispensável pelo resto da vida, quer a nível social, quer profissional. Na realidade, privilegiei a escrita por ser, segundo Luísa Pereira, uma “componente omnipresente e multifuncional da escola” e, simultaneamente, “objecto de ensino, instrumento e objecto de aprendizagem, objecto e sujeito de saber, meio de controlo do domínio dos conhecimentos” (2000: 34).

Além disso, no âmbito do seminário de Português, foi proposto ao grupo de mestrandos o desenvolvimento de projetos diferenciados a partir de um mesmo tema transversal. Assim, a escolha recaiu sobre a competência de escrita, por esta carecer ainda de um grande investimento didático. Na prática, cada mestrando optou por um tipo de texto ou fase do processo de escrita, de maneira a que com o grupo de sete estudantes se realizasse uma reflexão teórica sistemática e que, da prática pedagógica de cada um, resultasse uma visão global do trabalho de escrita em diferentes públicos e níveis de ensino (CFP, EFA e ensino regular público e privado, do 7.º ao 12.º). Neste seguimento, decidi enveredar pela escrita criativa. Perante este quadro, importa realçar um aspeto que diz respeito ao trabalho que apresento: embora tenha proposto trabalhar a escrita na sua componente processual, atribuí uma atenção especial à etapa da revisão textual; porém, não apresento uma reflexão sistemática sobre o erro, visto o meu enfoque ser o exercício da criatividade¹³.

Na verdade, considerando que, em matéria de escrita, o estudante ideal deve ambicionar não só a reprodução mas a criação, ainda que a minha proposta seja, como se verá, algo condicionada, julgo que, no ensino, independentemente do nível frequentado, tem de haver um lugar para a escrita criativa, desprovida de regras, ou pelo menos com um mínimo de restrições, onde cada aluno possa usar a criatividade como forma de

¹³ Do grupo de mestrandos, Celeste Ferreira debruçou-se sobre a etapa da revisão e trabalhou detalhadamente a questão do erro (cf. FERREIRA, Celeste (2014). *Mecanismos indutivos de revisão textual: o processo de heterocorreção com recurso ao código de erros*, Relatório de estágio a defender na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra até ao final de outubro). O mesmo se aplica à fase da planificação, explorada por GOMES, Carlos (2014). *A escrita do texto argumentativo – a planificação*, Relatório de estágio a defender na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra até ao final de outubro.

expressão do seu eventual potencial, sem ficar limitado por modelos textuais mais codificados. Do ponto de vista pessoal e formativo, tal atividade é sobremaneira relevante neste contexto, porque possibilita um encontro com o próprio eu, pois, como lembra José Rei, “o texto escrito é um prolongamento de nós próprios” (*in* Dias, 2006: 8). No que concerne à aprendizagem, o treino da escrita criativa serve ainda um propósito autonomizador, na medida em que o aluno escreve sem peias, tendo a possibilidade de inventar mesmo quando algumas condicionantes lhe são colocadas, como será o caso. A empatia que este exerce favorece o desenvolvimento do que José Rei designa por “Competência Linguístico-Criativa” (*in* Dias, 2006: 8)

Além disso, considerando a (permanente) necessidade de implementação de uma didática de escrita na sala de aula, pautada pela diversidade e inscrita numa lógica de aprendizagem, e considerando também a frequente falta de motivação e de sucesso dos alunos na escrita, muitas vezes habituados à escrita para apreensão de técnicas e modelos mas desprovida do prazer e da liberdade criativa, o tema que proponho trabalhar comporta um contributo para a atividade docente, uma vez que me encontro “num domínio que exige a mobilização de muitos saberes declarativos e processuais por parte dos professores” e que por isso necessita da “instauração de procedimentos didáctico-pedagógicos realmente inovadores” (Pereira, 2000: 26).

1.1. A expressão escrita

Em 1986, Higounet define a escrita como um “sistema de sinais convencionados por uma comunidade destinado à fixação da linguagem num suporte material. A escrita pode ser pictográfica (...), ideográfica (...) e fonográfica (...)”¹⁴. Escrever, porém, vai para além da definição dada por Carlos Ceia, não se circunscrevendo ao “acto físico que implica um traçar de signos quer manualmente quer mecanicamente”¹⁵, ou mesmo da consideração que “a escrita pode ser significativa de um conjunto de valores que influenciam não só o conteúdo mas também a forma estética daquilo que foi escrito, o que a aproxima da noção de estilo”¹⁶. Adicionalmente, a linguagem escrita é um “veículo de comunicação de conhecimento e instrumento da sua construção” (Carvalho, 2011: 220), daí a sua pertinência enquanto domínio verbal nuclear.

Além da sua importância no meio escolar, existe o argumento, invocado por Aida Santos (1994), de que a escrita integra um comportamento cultural valorizado, que influi no estatuto social dos indivíduos. Esta autora insiste na necessidade imperativa de instituir uma prática didática eficaz no domínio desta competência, isto é, um projeto de escrita que tenha em conta a diversificação e a progressão, dado que aponta sobretudo a complexidade do processo mas também a associação da escrita a momentos de avaliação, a artificialidade das tarefas, a falta de clareza e a ambiguidade de certos temas como razões das dificuldades inerentes à escrita. Aida Santos defende ainda que todos os níveis, desde a ortografia à sintaxe da frase, têm que ser treinados, e que tem de se incutir nos alunos, desde cedo, a compreensão do motivo e da necessidade da escrita, ativando assim uma “esfera motivante” na sua consciência.

De facto, trata-se de uma competência basilar que cabe ao ensino desenvolver, pela estreita relação com o desenvolvimento de outras competências e porque está na base do sucesso não só na disciplina de Português mas também do sucesso escolar. A esse propósito, Flora Azevedo e Luísa Pereira referem que

se se reconhece que a escrita é mediadora na estruturação do trabalho intelectual pessoal e, se, por outro lado, é por seu intermédio que os alunos são avaliados em quase todas as disciplinas, então é urgente a instauração de uma outra didáctica da escrita que tenha como objectivo fazer de cada aluno

¹⁴ Definição de escrita, *in* Dicionário de Termos Linguísticos.

¹⁵ *In* E-Dicionário de Termos Literários.

¹⁶ *Ibidem*.

um “escrevente reflexivo”, capaz de ler criticamente o que escreve, ao invés de apenas se ter limitado a interiorizar as fórmulas ideais das “composições” escolares. (2003: 6)

Estas autoras remetem, no excerto citado, para a questão pertinente da didática da escrita no ensino, que tratarei adiante. Do mesmo modo, Isabel Duarte também defende o argumento de que a escrita condiciona o desempenho escolar, afirmando que “escrever ajuda a pensar (a competência escrita é facilitadora do pensamento abstracto e formal), mas também, por essa razão mas não só, é uma competência cujo domínio condiciona, de maneira indelével, o sucesso escolar e social dos jovens” (*in* Carvalho *et al.*, 2005a: 49). Portanto, deve considerar-se que “a formação para a escrita implica tomar consciência de que escrever é difícil, exige apuro técnico, disciplina e autocontrole, capacidade de distanciação crítica” (Amor, 1994: 131) e admitir-se que “a capacidade de escrever possa ser concebida como fruto de um trabalho planejado, sistemático, que exige tempo e exercitação intelectual, e que se desenvolve com a prática e o conhecimento de algumas técnicas” (Pereira, 2000: 24). Nessa linha, Luísa Pereira aconselha a preparar os alunos para uma “representação da actividade escritural como produto de um demorado e aturado trabalho de elaboração linguística” (2000: 38) e, nesse sentido, declara que

o princípio-chave da Sequência de Ensino e de Aprendizagem é o de que não há uma naturalização na aprendizagem dos processos de escrita, apesar de, visivelmente, existirem algumas exceções. Estas não podem, contudo, servir de argumento-chapéu para a explicação de que os alunos aprendem só porque leram, ou porque alguém lhes disse como se devia fazer. A escrita, como já se sabe, não é uma competência que se aprenda por vias travessas, antes tem de ter “vida própria”, constituindo, pois, um conhecimento processual que não se compadece com uma simples passagem de saber declarativo a saber processual, exigindo, portanto, uma intervenção programada (*in* Carvalho *et al.*, 2005a: 62).

É a escola que tem a responsabilidade exclusiva de garantir o ensino e desenvolvimento da competência escritural; verdadeiramente, “desde a alfabetização primária, nenhum professor de Português se deveria alhear do que só a ele lhe compete” (Santos, 1994: 26) e, assim sendo, cabe-lhe a obrigação de reservar espaços na aula para a elaboração de atividades de escrita, no sentido de desenvolver progressivamente as capacidades do escrevente. Isto mesmo afirma Anna Camps ao notar que há

necessidade de que o ensino da escrita se desenvolva nas aulas de forma a que o professor possa intervir durante o processo como guia que proporciona o suporte de que os aprendentes necessitam

para resolver os múltiplos problemas que as tarefas de composição apresentam. (*in* Carvalho *et al.*, 2005a: 16)

Além disso, no decorrer deste processo, Luísa Pereira assegura que não só os professores mas também os colegas desempenham um papel importante para que “cada aluno se possa descobrir como escrevente – atingindo, assim, a sua Zona de Desenvolvimento Potencial” (*in* Carvalho *et al.*, 2005a: 58).

Na verdade, durante muito tempo, o lugar da aprendizagem da escrita na sala de aula esteve em segundo plano: assumia-se que havia uma tendência natural (inata, portanto) para a escrita que, de resto, era uma extensão das outras competências. Fruto da investigação na área (Emília Amor (1994), Luísa Pereira (2000), José Carvalho (2003), Luísa Pereira e Luís Barbeiro (2007)), hoje entende-se, porém, que o ensino da escrita se deve centrar no processo que lhe está subjacente, e não no produto, isto é, na materialização do objeto textual. Neste sentido, Luís Barbeiro observa que “se o processo estava necessariamente lá, para fazer surgir esses textos, era sobre o produto e as suas características que o ensino se focalizava” (*in* Carvalho *et al.*, 2005a: 30). Contudo “escrever não se limita a uma montagem mecânica de peças (...). O processo de escrita continua a necessitar de colocar em acção mecanismos de procura e decisão para chegar aos elementos linguísticos que constituirão o texto” (*idem, ibidem*). O processo de escrita e os mecanismos por ele convocados são de tal ordem profundos, que o autor compara-o inclusive a um icebergue: neste, a parte visível é infimamente menor do que a parte que não é visível à superfície. A imagem projetada é coerente, pois o mesmo se passa na escrita: o produto final é diretamente observável; no entanto, existiram inúmeras operações durante todo o processo até aquele se materializar em texto.

Considerando o processo de escrita um objeto de estudo, é necessário pensar em estratégias a operacionalizar no terreno. Com o objetivo de instaurar a escrita nesse espaço, Luísa Pereira aconselha que se abandone o modelo de ensino propositivo e que se inclua numa verdadeira lógica de aprendizagem. Desta forma, a pilotagem e a balização da tarefa de escrita terá de ter uma orientação diferente do habitual “ritual da composição” em que as instruções se limitam eventualmente ao tema, à extensão e tempo de execução da atividade. À semelhança de outras aprendizagens exigidas pela escola mas que raramente são ensinadas (por exemplo, trabalho de pesquisa, tomada de notas, etc), também o trabalho de planificação e de revisão da escrita é muitas vezes “menosprezado”.

O modelo do processo de escrita desenvolvido por Flower e Hayes, nos anos 80 (e as suas revisões posteriores), constitui uma das principais referências para a investigação sobre a escrita e nele ela é entendida como uma atividade de resolução de problemas. Este modelo apresenta os processos mentais decorrentes do ato de escrita e distingue três domínios englobados nestas atividades: o contexto da tarefa, a memória de longo prazo do escrevente e o processo de escrita. Dentro deste, estão envolvidos três subprocessos: a planificação, a textualização e a revisão. Conforme refere Emília Amor (1994), há uma convergência de opiniões no que respeita à distinção das etapas do processo, que correspondem a uma fase de pré-escrita, de escrita e de pós-escrita.

Na realidade, escrever não é um processo simples ou linear e, segundo Aida Santos, tem por base um fundo concetual, que se resume a dados e referências convocados pelo indivíduo através de operações mentais, um fundo textual, ou seja, a estrutura a que o texto obedece, e um fundo discursivo, diretamente observável, porque materializa as escolhas linguísticas tomadas durante o processo.

A complexidade do processo de escrita advém dessa diversidade de operações e de decisões que lhe subjazem e a intervenção pedagógica deve ser feita na ótica de ajudar o aluno a construir o texto; por isso, é preciso “ir às raízes do mesmo, explicitar todo o percurso, examinar as escolhas efectuadas e seus efeitos” (Santos, 1994: 30).

As atividades presentes no processo de escrita incluem, segundo Luís Barbeiro e Luísa Pereira, a ativação de informação e conhecimentos sobre o género e o tema, a programação da tarefa ou mesmo de capítulos, parágrafos, frases, do texto a redigir, a redação do texto, colocando as unidades mínimas, as palavras, no papel ou ecrã e, por fim, a avaliação, releitura, correção ou reformulação do escrito. Essas atividades correspondem às três componentes do processo de escrita: planificação, textualização e revisão.

A etapa da planificação serve para estabelecer objetivos e seleccionar conteúdos, para organizar a informação e eventualmente programar a tarefa, uma vez que, conforme esclarece José Carvalho, a planificação “pressupõe a mobilização dos conhecimentos, a sua activação na memória, a selecção e organização das ideias em função dos objectivos da tarefa e do destinatário da mensagem” (Carvalho, 2011: 222). Esta é talvez a fase que mais é descurada no ensino da escrita. Portanto, Luís Barbeiro e Luísa Pereira aconselham que este seja o ponto de partida para a escrita, que se dedique tempo à aprendizagem da planificação e que se recorra a estratégias de facilitação do processo.

À textualização corresponde a redação propriamente dita, o momento em que, à medida que redige, o aluno tem de responder às tarefas de explicitação de conteúdo, formulação e articulação linguísticas, onde se tornam visíveis as opções, sintáticas, lexicais, progressão temática, etc. José Carvalho esclarece que esta fase

implica a transformação de uma representação mental da realidade numa outra forma de representação dessa realidade, a linguagem verbal (...). Pressupõe a colocação numa ordem linear de informação que raramente apresenta tal estruturação, o que exige não só a capacidade de relacionar diferentes ideias num plano mental, mas também o uso adequado dos mecanismos linguísticos que permitem a sua expressão de forma sequencial (2011: 222)

A revisão decorre da leitura, avaliação e reformulação do texto. Luís Barbeiro e Luísa Pereira referem que esta fase pode mesmo realizar-se em articulação com a textualização, mas sublinham que deve haver sempre uma revisão final. Os mesmos autores afirmam que a revisão é particularmente caracterizada pela reflexão e “deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto” (Barbeiro e Pereira, 2007: 19), podendo atingir aspetos gráficos ou outros mais profundos; deve também servir “para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita” (*idem, ibidem*). Por sua vez, José Carvalho esclarece que a revisão “exige a capacidade de reflectir sobre o texto e de o avaliar à luz de diferentes parâmetros, num acto de distanciamento do indivíduo em relação ao produto do seu trabalho” (Carvalho, 2011: 222) e Luísa Pereira acrescenta que a reescrita carece de uma orientação personalizada (cf. Pereira, 2000: 154); contudo, por forma a anular a falta de distanciação crítica, Emília Amor aconselha o recurso a estratégias de revisão diversificadas, onde se elencam três que usarei, por acreditar na sua eficácia: códigos de correção, auto e heterorrevisão das produções (cf. 1994: 120).

Para trabalhar a escrita, Luísa Pereira, tal como vários outros autores, é de opinião que

o texto literário seria o mais apropriado para trabalhar na aula de língua, pois como género segundo que é, possui uma grande capacidade tanto de absorção das diferentes formas da linguagem vulgar existentes num determinado contexto cultural (géneros primeiros) como de transformação dessas formas (2000: 66).

Uma vez que para trabalhar a escrita criativa se recorrerá a uma narrativa, ou melhor, partir-se-á de uma narrativa para se criar outra narrativa, cumpre considerar quais os seus traços distintivos. Para o efeito importa não tanto a aceção concretizável em diversos suportes expressivos, do verbal ao icónico, mas a da narrativa literária, “conjunto de textos normalmente de índole ficcional (...), estruturados pela activação de códigos (v.) e signos (v.) predominantes, realizados em géneros narrativos (v.)” (Reis, 2007: 271). Carlos Ceia adianta ainda que “alguns críticos e teóricos limitam o conceito de narrativa aos géneros narrativos, nomeadamente ao romance, à novela, ao conto, à balada e ao poema épico; tampouco excluem desse conjunto o texto jornalístico, o documentário, o relatório”¹⁷. Desta forma, segundo esta definição, a narrativa envolve todo o texto que narra uma história ou acontecimentos. Aguiar e Silva, considerando a narrativa enquanto forma natural da literatura, acrescenta que ela representa “o mundo objetivo e a acção do homem considerada nas suas relações com a realidade externa” (Aguiar e Silva, 1979: 233) e que isso implica a existência de dois polos: o narrador e o mundo objetivo; o primeiro pretende narrar “personagens, caracteres, acontecimentos e coisas” (Aguiar e Silva, 1979: 234) do segundo. Os dois polos estabelecem entre si, conforme aquele autor, relações afetivas que não comprometem, porém, a autonomia das criações.

Em suma, já foi referido que, idealmente, a aprendizagem e desenvolvimento da escrita ganha com o recurso ao texto literário, sem prejuízo de nenhuma das duas competências, a da escrita e a da leitura literária. Aliás, Luísa Pereira adianta nessa matéria que “a aula deve requerer a integração de várias competências de linguagem; os alunos lêem extensivamente, escrevem sobre as suas leituras e relacionam a leitura com as tarefas de escrita” (2000: 85).

Embora a opinião de que a relação leitura literária-escrita é profícua não seja unânime e que para muitos professores de Português a literatura seja “um entrave à aprendizagem da produção textual escrita” (Pereira, 2000: 321), deve considerar-se, conforme Luísa Pereira, “a possibilidade pedagógica de aprendizagem da língua (materna, segunda, estrangeira) também através da literatura” (2000: 324), até porque

o retorno a uma prática pedagógica da escrita que não se fique apenas pelo produto só terá a ganhar se for acompanhada de uma prática de análise do próprio percurso genético da escrita de alguns textos de autores consagrados, possibilitando-se, pela análise desse trajecto linguístico do “avant-

¹⁷ Definição de narrativa, *in* E-Dicionário de Termos Literários.

texte” ao texto final, uma representação nos alunos de escrita (literária) como construção, moldagem, trabalho (Pereira, 2000: 326).

Portanto, encorajar a fruição e apropriação do texto pelo aluno é, como mostra Aguiar e Silva, “o mote próprio de quem acredita na possibilidade de uma leitura criadora, orientada para uma escrita que também deve ser imaginativa, assim se gerando um contínuo vaivém entre mundo do texto, mundo do leitor, leitura e escrita” (*apud* Pereira, *ibidem*), o que, de resto, justifica a implementação da proposta que apresento.

1.2. A escrita criativa

“A descoberta da escrita é também a descoberta das suas potencialidades” (Barbeiro, 1998: 129). E uma das potencialidades da escrita é ativar a criatividade, pondo a imaginação do escrevente ao serviço desta competência. Conforme atesta Luísa Pereira, “o ensino da escrita não pode pôr de parte essa sua função de despoletador da imaginação, da inovação” (2000: 192). Se é responsabilidade da escola ensinar a escrever e a desenvolver a competência de escrita, também é sua função fazê-lo numa perspectiva criativa, proporcionando a todos os alunos a oportunidade de aprender a criar. Efetivamente, a questão da criatividade é bem complexa, porque está mais em jogo do que a simples exposição de ideias através da junção mecânica de palavras:

though the texts are verbal, they engage with the creative dynamics of sight, sound, movement and touch, severally and together. This is an invitation to celebrate the creative potential of many ‘worlds’ and the processes engaged which reach across the arts, sciences, technology and culture at large. Creativity is the prerogative of all, not the preserve of the few (Pope, 2005: XVIII).

O conceito de criar atravessa, segundo Rob Pope, uma noção relacionada com o divino e as origens míticas da criação, relaciona-se com as artes e atualmente tem diversas aplicações, desde a publicidade e os negócios ao ensino; a criatividade conecta-se, complexamente, aos conceitos da imaginação, invenção, inspiração e originalidade e estes contribuem para a compreensão aprofundada daquilo que ela pode significar. Rob Pope define a criatividade como “the capacity to make, do or become something fresh and valuable with respect to others as well as ourselves” (2005, XVI). Além disso, este autor atribui uma grande importância à criatividade e às práticas criativas, na sociedade, pois, ao longo da história,

creative practices are continuous with and contribute to cultural processes – much as a text is part and parcel of the contexts in which it is conceived and communicated. By the same token, the ‘creative’ move is what pushes the culture further or in a promising direction; just as, more neutrally, a text affects its context and the relations among texts at large (2005: 195).

Todos os autores consultados são consensuais no ponto em que a escrita criativa desperta no escrevente uma dimensão afetiva; opinião de que eu partilho. Acerca desse

aspecto, Luís Barbeiro esclarece que “a relação com a escrita, partindo da descoberta da linguagem no próprio processo de escrita e da conquista das potencialidades expressivas, comunicativas e criativas desse instrumento, deverá mobilizar a dimensão afectiva” (2000: 74). Assim, este autor ainda afirma que “há que proporcionar a descoberta das potencialidades desta forma de expressão, quer em termos comunicativos, quer em termos criativos e expressivos” (*idem, ibidem*).

Minervina Dias reforça a necessidade de se motivar os discentes para a escrita através das técnicas de escrita expressiva e lúdica, mas nota também que é necessário levar os alunos a “estruturarem mentalmente o que pretendem escrever, redigirem as ideias em articulação, reverem o produto da sua escrita e reformularem-no, se necessário” (2006: 11). Há portanto uma ênfase visível na dimensão percetiva do texto e na responsabilidade que ela tem no modo como o aluno adere aos textos que lhe são propostos.

Além disso, também se pode afirmar convictamente que se aprende a escrever, escrevendo. Portanto, é legítimo usar a escrita criativa, em que se alia o útil ao agradável – e entenda-se como útil a aprendizagem da escrita e como agradável o facto de este tipo de escrita despertar no escrevente uma dimensão afetiva –, como forma de treino da expressão escrita, até porque, “sem executar uma série de tarefas escriturais, sem resolver inúmeros problemas de escrita, o que pressupõe trabalhar com uma ‘variedade de estilos’, ninguém aprende a escrever” (Pereira, 2000: 82). Minervina Dias, por sua vez, parte também do princípio que a Escrita Expressiva e Lúdica de que se ocupa “se reveste de uma dimensão lúdica, capaz de ampliar a visão linguística, numa liberdade de pensamentos e de vivências,” (2006: 18) e reconhece que esta prática “influencia positivamente a escrita, numa concepção expressiva, em conexão com o escrever inspirado e criativo” (*idem, ibidem*).

Com efeito, relativamente à função dominante do escrito, há uma diferença entre a escrita lúdica, de reflexão e expressão pessoal, e a escrita pragmático-utilitária, ou “escrita para apreensão de modelos” (Amor, 1994: 128), sendo a primeira “mais marcada pelo prazer de escrever e pelas escolhas do sujeito de escrita do que pela sua função social” (*idem, ibidem*). Na verdade, também Sylvie Plane revela que alguns alunos se sentem mais confortáveis a resolver exercícios que apelam à sua criatividade espontânea e, a ser assim, se as situações de escrita forem ricas e variadas e se o aluno desenvolver a consciência da forma como trabalha melhor, aprenderá a transferir métodos e competências (*apud* Pereira, 2000: 177). Na senda da autora acima referida, também

Anna Camps afirma que “o jogo com os textos, a criação, a partir das novas combinações das peças descobertas na análise, etc. permitem aos alunos aproximar-se da estrutura, da forma dos textos, descobrir a sua gramática e ‘criar’” (*in* Carvalho *et al.*, 2005a: 13).

Numa outra perspetiva, Luís Barbeiro afirma que

a capacidade de considerar novas relações, de transformar o processo de escrita num processo criativo, de ser capaz de em cada novo texto ter em conta intenções, contextos, destinatários, ou seja, de agir estrategicamente enquanto sujeito com recurso ao poder da escrita é uma tarefa que exige um grande esforço cognitivo ao sujeito (2000: 71).

Ora, para que os alunos trabalhem tarefas de escrita que lhes proporcionem momentos de criatividade, o professor tem de ser criterioso na seleção de tarefas de escrita adequadas ao objetivo. Assim, “a «naturalização» das tarefas escolares exige do professor habilidade e imaginação no sentido de conceber situações e actividades estimulantes e eficazes” (Amor, 1994: 138). Por sua vez,

habituaados a reflectirem sobre a língua – sobretudo, no plano epilinguístico da composição discursiva –, despertos para as suas potencialidades, serão os próprios aprendentes a experimentarem e a cruzarem os caminhos da expressão pessoal e a descobrirem o prazer de criar. Do professor espera-se que assista a todo este processo: que desbloqueie dificuldades, que proponha experiências e lance desafios, que actue de molde a estimulá-los para renovados empreendimentos (Amor, 1994: 134).

Em conclusão, o tipo de escrita escolhido para tema deste trabalho, apesar de estar balizada pelas condicionantes do texto de partida, ainda assim, vai ao encontro da sugestão de Luísa Pereira quando refere que “a aula deve ser orientada por tópicos de discussão e por tarefas de escrita desafiantes que envolvam afectivamente os alunos” (2000: 85). Ao contrário do que muitas vezes é dito relativamente ao ato de escrever em geral, a relação dos alunos com a escrita expressiva é positiva e José Rei avança que “a maior parte deles recorre a ela para expressão de si próprios, significando que a escrita entrou nas suas vidas como uma forma de consciência deles mesmos e do mundo à sua volta” (*apud* Dias, 2006: 19).

1.3. A expressão escrita e a escrita criativa nos documentos oficiais

Sabe-se já que o foco na expressão escrita é uma conquista recente nos documentos reguladores do ensino em Portugal. Durante muito tempo os programas deram especial ênfase ao caráter oral da comunicação linguística e marginalizou-se a expressão escrita, aceitando-se que se tratava de uma competência-espelho, uma vez que, como explica Luísa Pereira, se acreditava que a “transposição das outras competências para a competência de uso escrito se fazia de modo linear e induzido” (2000: 23). Com efeito, esta autora refere que houve uma transformação global dos planos de estudos, em especial no domínio da escrita, dado que se admitiu a necessidade de um tratamento pedagógico. Efetivamente, a partir da última década do século passado, a escrita começou a ocupar um papel relevante no programa, ocupando 25% do tempo letivo, tal como previsto para as componentes da leitura e do ouvir/falar (cf. Pereira, 2000: 22-25). Regista-se, portanto, uma equiparação da expressão escrita às outras competências. E é ao assumir-se a escrita como um objeto de ensino e ao considerar-se que o espaço da aula é o lugar da aprendizagem do saber escrever que ocorre a mudança de paradigma. Acrescento que também eu partilho da convicção de que os alunos podem aprender a escrever e que a aula de língua materna deve propiciar espaços próprios para o ensino e treino desta competência.

Com efeito, no programa de Português do ensino secundário em vigor, há uma distribuição equitativa da importância das cinco competências nucleares – Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua. O documento valoriza a aprendizagem dos vários domínios verbais, mas ao tema deste Relatório de Estágio importam sobretudo apenas as orientações para o ensino e aprendizagem da escrita, em articulação com a integração da disciplina de Português na formação geral do ensino secundário e, por consequência, com a sua transversalidade. A relevância da disciplina e obviamente da própria escola, na preparação de cidadãos e futuros profissionais imputa-lhe deveres acrescidos:

a aula de língua materna deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional. (Coelho *et al.*, 2002: 2).

E, nesse sentido, o programa enfatiza os domínios da compreensão e expressão, quer oral, quer escrita:

o programa de Português valoriza o exercício do pensamento reflexivo pela importância de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do processo de ensino formal, atribuindo à escola a função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita do aluno” (Coelho *et al.*, 2002: 2-3).

Ainda na mesma linha, este documento oficial reconhece as dificuldades no trabalho da expressão escrita e, de acordo com os “Princípios Orientadores da Revisão Curricular”, determina que “conhecidas as dificuldades de muitos alunos na expressão escrita, serão produzidos vários tipos de textos que incentivem a interactividade entre a oralidade e a escrita” (Coelho *et al.*, 2002: 3). Deve salientar-se que estes dois domínios verbais – oralidade e escrita – aparecem frequentemente aliados nas diretrizes do programa. Efetivamente, os objetivos anunciados no documento valem em simultâneo para ambos os domínios: a disciplina de Português deve desenvolver nos alunos “os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita” (Coelho *et al.*, 2002: 7) e o aluno deve saber “expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação” (*idem, ibidem*), o que representa uma reminiscência do carácter de competência-espelho referido por Luísa Pereira¹⁸.

Concretamente, no que diz respeito à escrita, o programa refere que deve ser trabalhada na sua dimensão processual – planificação, textualização e revisão –, descrevendo, nos processos de operacionalização, os pontos a observar nas três etapas¹⁹, “devendo estas ser objecto de leção” (Coelho *et al.*, 2002: 21). Contudo, nota-se que o documento se centra tendencialmente no produto – o texto – e que a referência ao processo faseado da escrita se resume a pouco mais que o que acima referi. Parece seguro afirmar que este documento não reflete, pois, uma didática da escrita.

Todavia, quanto à relevância da escrita, especificamente, o programa adianta que “a competência de escrita é, hoje mais do que nunca, um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, a par da leitura e da

¹⁸ Cf. p. 39.

¹⁹ Note-se a oscilação entre os termos avaliação e revisão, relativamente à terceira fase do processo de escrita (cf. Coelho *et al.*, 2002:12).

oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares” (Coelho *et al.*, 2002: 20).

Face à opção pela escrita criativa, de modo a contribuir para que os discentes possam “dominar técnicas fundamentais de escrita compositiva” (Coelho *et al.*, 2002: 17) através da prática intensiva da escrita, o documento prevê que se trabalhe não só “textos de carácter utilitário dos domínios transaccional e gregário, educativo, social e profissional, mas também outros tipos de texto com finalidades diversas e destinatários variados” (Coelho *et al.*, 2002: 20). Adicionalmente, considera-se importante sob o ponto de vista pedagógico que “os escritos produzidos sejam significativos para o aluno, não se destinem apenas ao professor, mas desempenhem funções previamente estabelecidas que sejam motivantes e compensadoras para o autor dessas produções” (*idem, ibidem*), o que vai ao encontro do tópico desenvolvido anteriormente em que se discorre sobre a dimensão afetiva dos escritos e a empatia estabelecida com o texto criativo²⁰.

A motivação para a escolha da escrita criativa segue uma outra orientação do programa no que diz respeito à formação de indivíduos e não apenas de alunos:

a tomada de consciência da personalidade própria e dos outros, a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento de um espírito crítico, a construção de uma identidade pessoal, social e cultural instituem-se como eixos fundamentais nesta competência. Estes factores implicam a promoção de valores e atitudes conducentes ao exercício de uma cidadania responsável num mundo em permanente mutação, onde o indivíduo deve afirmar a sua personalidade sem deixar de aceitar e respeitar a dos outros, conhecer e reivindicar os seus direitos, sem deixar de conhecer e cumprir os seus deveres. Trata-se, em suma, de levar o indivíduo-aluno a saber viver bem consigo e com os outros (Coelho *et al.*, 2002: 8-9).

Noutro sentido, importa referir que partilho da convicção de que a obra literária é mais eficaz na condução de uma didática da escrita e, por isso, os exercícios de escrita propostos partiram de um texto literário. Assim, no caso do Português, as tarefas de escrita partiram da literatura prevista no programa do 12.º ano, seguindo, portanto, uma orientação do mesmo:

As várias competências poderão ser desenvolvidas e explicitadas a partir dos textos previstos com o objectivo de consciencializar os alunos para a língua e, conseqüentemente, para a cultura de que são

²⁰ Cf. secção 1.2.

portadores e que lhes serve de instrumento fundamental à interacção com o mundo (Coelho *et al.*, 2002: 4).

Ora a realização de uma escrita criativa a partir de um texto literário tem a vantagem acrescida de aumentar o nível de exposição do aluno ao texto, apurar o conhecimento que dele adquire e que consegue passar para a expressão escrita, o que, no fundo, permite o benefício mútuo de ambas as competências. A esse propósito, o programa adianta que

a interacção leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita, tanto na área dos escritos expressivos e criativos, como em outros tipos de texto. Relativamente aos primeiros, o vaivém entre a leitura e a escrita pode propiciar um manancial de situações de produção e de compreensão, levando o aluno a descobrir as suas potencialidades e a adquirir uma melhor e mais produtiva relação com os textos literários. Importa, pois, que as actividades estimulem a criatividade, criem o desejo de ler e escrever e tornem o aluno um leitor activo que mobiliza os seus conhecimentos, coopera com o texto na construção de sentidos e desenvolve as suas potencialidades criativas. (Coelho *et al.*, 2002: 20)

Em ICC, segui a mesma orientação²¹ e baseei-me numa obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para o 3.º ciclo do Ensino Básico – *A Odisseia de Homero adaptada para jovens*, de Frederico Lourenço –; considere também uma indicação do Projeto *Pari Passu* para a escrita: “escrever em termos pessoais, criativos e em resposta a diferentes propostas de trabalho”²².

No domínio da dimensão processual da escrita, optei por trabalhar de forma incisiva a etapa da revisão textual. O programa remete-se a esta fase como a “correspondente à detecção de inadequações e de insuficiências e à determinação das estratégias de aperfeiçoamento a adoptar” (Coelho *et al.*, 2002: 21) e adianta que esta “poderá efectivar-se através da: (re)leitura individual das produções; leitura mútua, simples ou apoiada em fichas, listas de verificação, códigos de correcção” (*idem, ibidem*). Cingi-me essencialmente ao uso de um código de correcção (Anexos 6, p. XIV, e 13, p. XXXIV), de modo a fazer uma gestão pedagógica do erro, que é também uma diretiva do documento citado, e deste modo garantir que “a fase de revisão pode e deve tornar-se numa oportunidade de construção de aprendizagens, concretizada na procura da explicação das

²¹ De resto, o próprio Programa de Latim A recomenda o desenvolvimento da competência de escrita, propiciando, inclusive, uma “reflexão linguística em situações de leitura e de escrita” (Martins, 2001: 10).

²² Cf. Programa do Projeto *Pari Passu* (Anexo 3).

causas de ocorrência das falhas detectadas e na descoberta das formas correctas que lhes correspondem” (*idem, ibidem*).

Em suma, o atual programa de Português adianta que, ao “carácter complexo que esta competência envolve, causa possível de muitas dificuldades, acrescenta-se o facto de a escrita, como actividade transversal ao *curriculum*, desempenhar também uma função relevante na activação de processos cognitivos, facilitando toda a aprendizagem” (Coelho *et al.*, 2002: 22); portanto, deve treinar-se sistematicamente esta competência e para isso “deve recorrer-se a muitos tipos de texto; devem ter-se em conta vários destinatários e finalidades; deve escrever-se frequentemente; tanto quanto possível, as produções escritas deverão surgir em contextos de comunicação significativos para o aluno” (*idem, ibidem*).

Considerando que durante o ano letivo 2013/2014 foi aprovado um novo programa e respetivas metas curriculares, na didática da escrita que desenvolvi pude confirmar a adequação da minha proposta ao que agora se materializa no programa, o que, de resto, também foi facilitado pela leitura do programa e das metas para o Ensino Básico, onde também já era visível uma atenção mais detalhada à escrita, em que todo o processo se concentra numa sistematização progressiva dos mecanismos cognitivos e translinguísticos da expressão escrita, operacionalizada na sua estrutura trifásica.

Uma vez que a disciplina de Português tinha um manual adotado, é pertinente fazer uma breve análise das atividades de escrita nele compreendidas. De facto, há alguma variedade de exercícios, sendo frequentes as sínteses, resumos, dissertações e as reflexões, o texto expositivo-argumentativo e de opinião e com menor incidência aparece o texto narrativo. Há ao todo quarenta e um exercícios e apenas em seis se verificam orientações para o processo trifásico da escrita; há um exercício que requisita o desenvolvimento a partir de um plano apresentado, mas não há sequer uma atividade de revisão, há apenas menção a esta fase. Por vezes, as instruções são pautadas pela vagueza e a extensão mais proposta está balizada entre as duzentas e as trezentas palavras, seguindo-se o limite entre as oitenta a cento e trinta. No que concerne à criatividade, há quatro atividades em que é solicitado ao aluno que imagine possibilidades ou simule uma conversa/entrevista. Estes dados corroboram conclusões já retiradas por José Carvalho a partir da análise de manuais, que notam nestes a ausência de um tratamento intensivo dos diferentes aspetos da escrita, o privilégio da “componente da redacção relativamente à planificação e revisão do texto, o produto relativamente ao processo” e que, geralmente, as atividades dos manuais pedem aos alunos que escrevam não para “desenvolver a sua

capacidade de escrita mas apenas para exprimir aspectos do âmbito doutros domínios do programa” (1999: 186).

2. Didatização

2.1. Metodologia

O presente trabalho propôs-se determinar de que maneira a escrita criativa potencia o desenvolvimento da expressão escrita. Para tal, investi na escrita criativa, compreendendo as três etapas do processo, mas atentando de uma forma mais incisiva na etapa da revisão²³. Implementei, nesta etapa do processo de escrita, a aplicação de um código de erros elaborado por mim para o efeito e que apresentarei adiante. Embora conhecesse outras ferramentas do género (contactei, inclusive, com um código de correção numa das disciplinas de língua estrangeira que frequentei durante o meu percurso académico), optei por criar um código de correção personalizado, com um sistema de sinais reduzido, de consulta simples e intuitiva.

Delimitados o objeto de estudo, os objetivos e as fronteiras da investigação, passei à fase exploratória do estudo de caso, ou seja, a da recolha de dados. Assim, a didatização compreende quatro fases: três atividades de expressão escrita, que correspondem à vertente quantitativa dos dados apresentados, e um questionário, que comporta uma vertente qualitativa.

Este estudo de caso é instrumental, na medida em que o investigador se centra num caso particular, de forma a obter uma compreensão lata acerca de um assunto específico. Ainda no que diz respeito à tipologia, trata-se de um estudo de caso observacional, isto é, baseio-me na observação participante e num determinado objeto de estudo, que, neste caso, são as produções escritas das duas turmas apresentadas na primeira parte deste relatório.

Do ponto de vista da ética, tive presente que, da parte do investigador, deve haver consciência da fidelidade ao tratamento de dados e que não se devem enviar as conclusões, aspeto que respeitei. Nesse sentido, tomei em consideração os princípios da transparência, da justiça e da honestidade e informei os participantes, tanto quanto possível, sobre vários aspetos e fases da investigação. Os alunos participaram nas tarefas conscientes do seu papel, tratando-se, assim, de consentimento informado. Além disso, por forma a garantir o anonimato, retirei, do material que apresento, os nomes ou qualquer outro dado passível de identificar os alunos, atribuindo a cada indivíduo um nome fictício.

²³ Cf. capítulo anterior.

2.2. Recursos utilizados em Português

É referido por Rob Pope (Pope, 2005: xv) que não existe criação a partir do nada (*ex nihilo*) e que há sempre algo mais mesmo antes do princípio, tal como há depois do fim. No fundo, esta opinião acaba por justificar a escolha de uma obra literária para alicerce das produções escritas. De facto, as obras literárias lecionadas na escola permitem inúmeras hipóteses de trabalho escrito, algumas das quais com benefício na compreensão dos próprios textos literários.

Na verdade, no que respeita à educação literária, o programa de Português aconselha mesmo que se alie a competência de leitura à de escrita: “a interação leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita, tanto na área dos escritos expressivos e criativos, como em outros tipos de texto” (Coelho *et al.*, 2002: 20).

Para dar conta do plano adotado, todas as atividades de escrita partem, de alguma forma, da literatura estudada durante o ano letivo. Importa realçar que todas as atividades foram criadas por mim e, em consequência, os enunciados são originais. Adicionalmente, sublinho que para desfazer alguma artificialidade na introdução e execução das tarefas de escrita, estas foram integradas na matéria em estudo. A primeira aconteceu na sequência do estudo da heteronímia de Fernando Pessoa, a segunda integrou-se na abordagem à *Mensagem*, de Fernando Pessoa, e a última no final da leitura e estudo de *Memorial do Convento*, de José Saramago.

2.3. Recursos utilizados em Introdução à Cultura Clássica

Tendo em conta que o projeto *Pari Passu*, orientador da disciplina de ICC, é ajustável, usei um conteúdo lecionado na aula – a lenda do rapto das Sabinas – para encetar o primeiro momento de escrita; para a implementação das outras duas atividades adotei uma obra literária recomendada para leitura orientada pelo Plano Nacional de Leitura para o terceiro ciclo do ensino básico. Devo ainda esclarecer que a seleção de excertos da obra literária referida, os materiais e atividades apresentados, bem como outros que estiveram na base das atividades foram criados por mim, em função dos objetivos do presente estudo, da turma e do tempo letivo disponível.

A *Odisseia de Homero adaptada para jovens*, de Frederico Lourenço, além de indicada para este ciclo, enquadra-se no tema da literatura na Antiguidade, abordado

numa sequência didática em ICC²⁴. Efetivamente, considero importante, uma vez que é possível fazê-lo, partir de literatura para a introdução das atividades de escrita. Além disso, neste caso específico, para efeitos de relatório de estágio, o propósito foi também o de fazer uma abordagem semelhante nas duas disciplinas.

Com efeito, esta obra em particular é, segundo Walter Burkert, a “história típica de aventuras e regresso a casa, na qual se inseriu uma complexa tessitura de variantes e de histórias verdadeiramente autónomas” (1991: 40), o que permite uma abordagem isolada e mais lata do conteúdo. O meu propósito é também legitimado por este autor, uma vez que reconhece a recriação dos mitos e das histórias a partir da mitologia, ao longo dos tempos: “de facto, retomam-se e continuam-se formas míticas” (Burkert, 1991: 78).

Dessa forma, a *Odisseia* e as personagens que nela figuram permitem uma panóplia de possibilidades que abrem portas à imaginação e recriação, até porque “Hércules, Ulisses, o gigante Adamastor, (...) – são apenas alguns exemplos de figuras de papel e tinta às quais foi insuflado um sopro de vida eterna, ou não fosse a palavra criativa também uma ‘palavra criadora’” (Mancelos, 2008: 151).

Por fim, é importante salientar que conhecer estas obras clássicas, das quais destaquei a *Odisseia*, contribui para a educação literária, uma vez que são representativas de um património histórico-cultural com o qual contactamos frequentemente: “eis como os Poemas Homéricos, *Ilíada* e *Odisseia*, e os mitos e heróis que lhe estão subjacentes nos legaram um conjunto de termos e expressões que fazem parte do nosso alforge cultural” (Ferreira, 2002: 133); relembro, a este respeito, expressões como: “agradar a Gregos e a Troianos”, “a teia de Penélope”, “ter um calcanhar de Aquiles”, etc. Enfim, já não ouvimos todos dizer que algo foi uma verdadeira odisseia? Estas expressões que ouvimos regularmente e que estão estreitamente ligadas à *Odisseia* são, portanto, uma herança clássica na cultura portuguesa. Em última análise, pretendi reforçar a importância que a Antiguidade Clássica e a sua literatura têm na nossa matriz cultural.

²⁴ Cf. Quadro n.º 2.

2.4. Operacionalização

O estudo realizado previu quatro atividades distintas. Assim, três atividades consistiram na realização de textos escritos, dos quais se retiraram os dados que irei apresentar, e por último o preenchimento de um questionário, elaborado para averiguar a opinião e as representações dos alunos relativamente ao trabalho da escrita e à experiência realizada. A primeira atividade de expressão escrita serviu de diagnóstico e como controlo para a aferição de resultados. A atividade intermédia de escrita, além de servir para treino desta competência, visou testar e sistematizar o código de correção de erros estabelecido para as tarefas de revisão. Concluída a terceira experiência de escrita, parti para discutir resultados, sumariar conclusões e eventualmente explorar pistas para estudos futuros.

Ressalvo que, apesar de a experiência se ter dado em contextos e níveis escolares distintos, mantive o paralelismo possível nas atividades desenvolvidas nas duas disciplinas e que, tendo em conta que muitas vezes é apontada alguma artificialidade às tarefas de escrita (*supra*: 29), preparei as mesmas baseando-as e integrando-as na matéria em estudo. Contudo, e por razões óbvias, a analogia notou-se sobretudo ao nível da forma das atividades e não do conteúdo, apesar de neste se poder achar algum ponto de contacto. Salvaguardo ainda que, aquando da elaboração das tarefas de escrita pelas turmas, a minha intervenção se reduziu ao mínimo possível – apenas alguns esclarecimentos pontuais –, de modo a não interferir com o resultado obtido a partir deste estudo.

Quanto aos recursos e materiais para a implementação do estudo, foram escolhidas obras literárias contempladas nos documentos oficiais e os materiais didáticos foram elaborados por mim e, por isso, são originais e da minha inteira responsabilidade.

Para as correções e para a avaliação dos textos produzidos, elaborei uma grelha de observação (Anexo 4, p. IX), onde atribuí a cada aluno uma nota, numa escala de 0 a 5, por tópico e uma nota global (qualitativa) que figurou no texto do aluno depois da correção.

2.4.1. Operacionalização na turma de Português

A primeira atividade (Anexo 5, p. XII) teve lugar no primeiro período letivo e como referi anteriormente serviu, antes de mais, de diagnóstico. Assim, depois de estudado o heterónimo de Fernando Pessoa, Álvaro de Campos, entreguei à turma um enunciado que continha uma das cartas que Ofélia lhe dirigira, para que os alunos lhe respondessem (doc.

1²⁵).

Carta de Ofélia Queiroz a Álvaro de Campos

26-09-1929

Exmo. Senhor Engenheiro Álvaro de Campos

Permita-me que discorde por completo com a primeira parte da sua carta, porque, nem posso consentir que V.^a Ex.^a trate o Exmo. Sr. Fernando Pessoa, pessoa que muito prezo, por *abjecto* e *miserável* indivíduo nem compreendo que, sendo seu *particular e querido amigo* o possa tratar tão desprimorosamente. Como vê estamos sempre em completa desarmonia, nem podia deixar de ser, pedindo-lhe por especial fineza, que não volte a escrever-me. Quanto às observações que me faz, como foram ditadas pelo Sr. Fernando Pessoa, farei quanto em mim caiba por lhe ser agradável. Agradeço o conselho que me dá, mas já que me puxa pela língua, deixe-me dizer-lhe que quem eu de boa vontade há muito tempo teria, não deitado na pia, mas debaixo dum comboio, era V.^a Ex.^a.

Esperando não o tornar a ler, subscreve-se com respeito a

Ofélia Queiroz

1. Escreve agora uma possível resposta do heterónimo a Ofélia, imaginando que és o próprio Álvaro de Campos. Constrói um texto de 150 a 200 palavras, respeitando a estrutura da carta informal.

Documento 1 - segmento da 1.^a atividade de escrita em Português

As instruções foram mínimas, não havendo sequer referência à planificação ou revisão. Foi pedido aos alunos um cenário de resposta à carta. A possibilidade de situações credíveis era grande; foi avaliada a criatividade do texto, mas o conhecimento da matéria em estudo – Fernando Pessoa, ortónimo e heterónimos – também foi tido em conta. Terminada a atividade e a aula, no passo seguinte introduzi, aquando da minha correção, o código de correção de erros (Anexo 6, p. XIV) que ficou aberto a posteriores adaptações ou à inclusão de outros tipos de erros, consoante a necessidade e/ou a reação da turma. Assim, a revisão desse texto foi feito de forma dupla: os erros foram sinalizados através do código ao mesmo tempo que iam sendo corrigidos. Posteriormente, na sala de aula, quando lhes entreguei os textos, os alunos consultaram as correções feitas e, nesse espaço, expliquei-lhes para que servia o código de correção e o seu funcionamento. Dessa forma, a introdução do código foi feita pela exemplificação, ou seja, apesar de nem todos os textos conterem todos os tipos de erros previstos no código, a atividade de sinalização e de correção tornou claro o que se pretendia com o mesmo.

²⁵ Reprodução do documento autêntico com as suas dimensões reais em anexo (anexos 5, 7 e 9).

Na segunda experiência (doc. 2²⁵), já durante o segundo período letivo, partindo da figura conhecida de um rei, D. Sebastião, que aparece associado à *Mensagem* – e também a outras obras estudadas, nomeadamente *Os Lusíadas*, de Luís de Camões –, foi dada à turma a opção de escolher uma das duas atividades de escrita que constavam no enunciado (Anexo 7, p. XVI).

Exercício

Seleciona uma das hipóteses:

- a) Imagina que este Rei não morreu e se dirige ao povo português para narrar o que viveu na batalha. Partindo deste pressuposto, elabora um texto organizado com um mínimo de oitenta e um máximo de cento e trinta palavras, onde descrevas o que o D. Sebastião viu e viveu neste dia em Alcácer Quibir.

- b) Algum tempo depois da batalha, os portugueses tiveram conhecimento do desaparecimento de D. Sebastião. Pondo-te no papel de um nobre, elabora um texto organizado com um mínimo de oitenta e um máximo de cento e trinta palavras, onde descrevas esse momento e os sentimentos que daí decorreram, realçando o estado de espírito do povo português.

Documento 2 - segmento da 2.ª atividade de escrita em Português

Depois de redigido o texto, noutra aula, a heterorrevisão foi feita interpares, mais uma vez com recurso ao código de erros para revisão textual e a uma ficha de observação da expressão escrita (Anexo 8, p. XVIII). Os textos foram distribuídos de forma aleatória, com a única preocupação de que ninguém revisse o próprio texto. Após a heterorrevisão, em casa, fiz a minha correção, de modo a garantir que a sinalização feita pelo aluno revisor era a correta e, naturalmente, acrescentei algumas outras indicações relativas ao conteúdo, tendo em conta que pretendia avaliar a criatividade impressa no texto. Os alunos voltaram a receber os seus textos, de modo a procederem à correção dos problemas e erros que tinham sido sinalizados (primeiro pelos colegas, depois por mim), e, no final da aula, voltei a recolhê-los. Posteriormente, verifiquei se tinham feito as devidas alterações e corriji o que se mostrou necessário, de maneira a entregar os textos definitivamente, na aula seguinte, e livres de incorreções linguísticas.

A última atividade (doc. 3²⁵), no terceiro período letivo, foi feita no final do estudo da obra de Saramago, constante no programa de Português, *Memorial do Convento*. Foi

Atividade de expressão escrita

Após a leitura do último capítulo de *Memorial do Convento*, o leitor conhece o final da história de amor entre Baltasar Sete-Sóis e Blimunda Sete-Luas. Porém, o narrador limita-se a descrever apenas uma parte da busca de Blimunda por Baltasar e, finalmente, o seu reencontro no auto de fé, no Rossio.

Partindo do facto de que Saramago não descreveu o que se passou no desaparecimento de Baltasar, assuma agora o papel de narrador e, de acordo com o conhecimento que tem da obra e da personagem de Baltasar, imagine o que teria acontecido a Sete Sóis naqueles nove anos de ausência.

O seu texto deverá apresentar-se devidamente estruturado, com um mínimo de **duzentas** e um máximo de **trezentas** palavras.

Documento 3 - segmento da 3.ª atividade de escrita em Português

pedido que elaborassem um pequeno texto narrativo (Anexo 9, p. XX) a propósito do desaparecimento, no final do romance, de Baltasar Mateus, uma das personagens ficcionais.

Motivados pela leitura da obra e em especial do último capítulo, que conta como Blimunda procurou Sete-Sóis durante nove anos e veio a encontrá-lo a arder na fogueira, o exercício foi narrar o que lhe poderia ter acontecido durante esses nove anos. Desta feita, após a redação, os textos foram recolhidos e a correção feita pela estagiária. Numa aula posterior, a revisão ficou a cargo dos autores dos textos, seguindo as indicações presentes nos mesmos. Em simultâneo com a etapa da revisão, cada aluno preencheu uma ficha de autoavaliação da expressão escrita (Anexo 10, p. XXIII). A última etapa resumiu-se à verificação (e última correção) dos textos revistos, que foram, posteriormente, entregues aos alunos corrigidos por mim (caso os erros persistissem após a revisão do próprio aluno), de modo a minimizar a sua exposição ao erro. Dado que alguns alunos faltavam nas aulas que dedicámos à revisão textual, essas produções foram integralmente corrigidas e comentadas por mim.

Por forma a garantir que todos os alunos redigiam individualmente e sem acesso a outros recursos, optei por pedir as tarefas sempre no decorrer das aulas.

Depois de terminada esta última operação de revisão, a turma recebeu um questionário (Anexo 11, p. XXXV) para avaliar globalmente o trabalho da expressão escrita desenvolvido durante o ano letivo.

Importa ainda referir que, ao longo das aulas lecionadas, não só eu como a professora titular e o colega estagiário fomos desenvolvendo um trabalho conjunto na tentativa de melhorar o domínio da escrita. Ambos trabalhámos temas próximos e, por isso, os ganhos foram mútuos. Empregámos, inclusive, atividades que visaram melhorar alguns problemas identificados aquando do texto de controlo, a saber, exercícios de pontuação, acentuação e de coesão textual (conectores e marcadores discursivos).

2.4.2. Operacionalização na turma de Introdução à Cultura Clássica

Na turma de Introdução à Cultura Clássica, a primeira atividade de escrita surgiu a partir de uma narrativa oral de origem mitológica ligada à fundação lendária da cidade de Roma e que foi abordada numas das primeiras aulas do período letivo. Como tinha lecionado a lenda do rapto das Sabinas, pedi aos alunos que escrevessem uma carta de uma sabina raptada, dirigida ao seu pai. Para tal, instruí-os, com recurso a uma apresentação em *PowerPoint* (Anexo 12, p. XXIX), recordando a estrutura da carta informal e dando alguns nomes romanos, quer masculinos, quer femininos e algumas expressões latinas para a abertura e fecho da carta. Recolhidos os textos, passei à sua correção e, na aula que se seguiu, entreguei-os à turma, aproveitando a tarefa para lhes apresentar o código de correção.

De seguida, a introdução do código de revisão textual nesta turma foi cautelosa, devido à faixa etária e nível de ensino; a explicação e exemplificação foi mais detalhada e, por isso, além de entregar o referido código impresso (Anexo 13, p. XXXIV), recorri a uma apresentação em *PowerPoint* (Anexo 14, p. XXXVI) e a alguns exercícios para exemplificar os vários tipos de erros. Antes de entregar os textos definitivamente à turma, procedi a uma última correção, de modo a retirar-lhes as incorreções.

A segunda experiência de escrita (doc. 4) nesta turma (Anexo 15, p. XLII), à semelhança do que sucedeu na disciplina de Português, decorreu no segundo período e já partiu da obra literária selecionada para ancorar a terceira atividade de expressão escrita – *A Odisseia de Homero adaptada para jovens*, de Frederico Lourenço.

Agora que já conheces um pouco da história de Ulisses, lê atentamente as opções que se seguem e escolhe uma delas:

a) No palácio de Ítaca, Penélope ouve o poeta Fêmio a cantar a história do regresso dos Gregos, após a vitória sobre os Troianos. A esposa de Ulisses, triste por não ter quaisquer notícias do marido dirige-se assim ao poeta:

“ – Fêmio, conheces muitos outros temas que encantam os homens, façanhas de homens e deuses. Canta agora uma dessas histórias, enquanto estás aí sentado; e que os pretendentes em silêncio bebam o seu vinho. Mas para já esse canto tão triste, que me despedaça o coração no peito. Pois vem-me sempre à memória a saudade daquele rosto, a saudade do meu marido...”¹

- Elabora um texto de 80 a 130 palavras onde imagines o que estaria Penélope a pensar sobre o que teria acontecido ao marido.

b) Telémaco, por conselho da deusa Atena, vai ao encontro do rei Menelau, que já regressara da guerra de Troia, para tentar saber notícias do pai. Uma vez no palácio de Esparta,

“Telémaco ouviu com concentrada atenção a história de Menelau. Sentiu um misto de calma e alegria. Afinal, a viagem não fora em vão.”²

- Elabora um texto de 80 a 130 palavras onde imagines o que teria sabido Telémaco acerca do destino do pai.

Documento 4 - 2.ª atividade de escrita em ICC

Para a resolução deste exercício foi entregue uma ficha com espaços destinados à planificação e à textualização (Anexo 16, p. XLIV), de modo a garantir que os alunos realizavam essas duas fases, e ainda uma ficha de auxílio à heterorrevisão (Anexo 17, p. XLVI). Posteriormente, após ter feito as correções das produções textuais em casa, acompanhei os alunos na revisão dos próprios textos, os quais voltaram a ser recolhidos e lhes foram entregues, à semelhança do que aconteceu na primeira atividade, noutra aula, depois de uma última correção da minha parte.

A última experiência de escrita (doc. 5), paralelamente à atividade introduzida na disciplina de Português, teve também como base a literatura. Abordada a obra, lidos alguns excertos (Anexo 18, p. XLVIII) e dada ênfase a um dos últimos capítulos, resolvido um questionário pós-leitura (Anexo 19, p. LIV), foi pedido aos alunos que narrassem a história de uma aventura que Penélope ouvira do marido, Ulisses, após tê-lo reencontrado (Anexo 20, p. LVII).

Exercício:

Com base no excerto da *Odisseia de Homero adaptada para jovens*, de Frederico Lourenço, que acabaste de ler, elabora um texto de **100 a 150** palavras, onde descrevas alguma(s) aventura(s) por que passou Ulisses durante os 10 anos em que tentou regressar ao seu palácio, em Ítaca.

Documento 5 - 3.ª atividade de escrita em ICC

Houve, da minha parte, uma especial preocupação com o facto de os alunos poderem reproduzir as histórias que já conhecem acerca de Ulisses, como a do cavalo de Troia, o episódio das sereias ou do ciclope antropófago, da feiticeira Circe que transforma os marinheiros em porcos, histórias que, aliás, Walter Burkert afirma serem “inesquecíveis para sempre” (1991: 40). Portanto, esse aspeto, de que não podiam recontar essas histórias conhecidas, fez parte das instruções dadas à turma aquando da realização da atividade. Além disso, na interpretação do texto, vinquei algumas características da figura de Ulisses – astuto, audaz, inteligente, – por forma a garantir que os alunos tivessem um conhecimento mais completo da personagem, que seria também o protagonista da sua produção textual.

Depois de eu efetuar as correções dos textos em casa, os alunos procederam à revisão e, por fim, à autoavaliação da escrita (Anexo 21, p. LX). Na aula seguinte, receberam os textos já com a última correção da minha parte; correção essa que tinha como objetivo perceber se a revisão fora eficaz e minimizar o contacto do aluno com o erro, corrigindo, por fim, o que estava errado e não fora solucionado pelo aluno de forma autónoma.

No final, preencheram um questionário sobre as atividades realizadas e o trabalho da expressão escrita desenvolvido (Anexo 22, p. LXII).

Importa esclarecer ainda alguns aspetos: as atividades de escrita e, consequentemente, os seus limites foram estipulados em função do tempo da aula. Uma vez que dispunha de uma aula semanal de 45 minutos, reduzi os limites dos textos produzidos a uma extensão que todos pudessem cumprir, tendo em conta que, na turma, os alunos tinham ritmos de trabalho diferentes. Por forma a garantir que todos realizavam as atividades individualmente, optei por concretizá-las durante o tempo da aula.

3. Análise de dados e discussão de resultados

Uma vez que, quer as turmas, quer os níveis de escolaridade são díspares, a análise dos resultados e ilações retiradas serão apresentadas por secções.

Em primeiro lugar, apresentam-se dados relativos às produções textuais realizadas, bem como conclusões a que cheguei a partir da sua observação e análise. Por fim, sugiro algumas propostas de remediação.

3.1. Análise das produções escritas

Nesta secção será apresentada a avaliação da criatividade, dando conta dos novos dados introduzidos no conteúdo dos textos criados. A coerência do texto criado com a matéria, o perfil do autor/ texto-base também foi avaliada; por outro lado, o estilo, não sendo uma obrigação, foi um fator de valorização do texto criado. Apresentarei também os erros, classificados por tipologia, consoante os indicadores do código de revisão, bem como a frequência com que ocorrem nas três atividades de escrita realizadas. Assim, o alcance da revisão atingiu o nível linguístico e criativo, visando a coerência a vários níveis (semântico, sintático, pragmático). Para ilustrar os resultados, selecionei um aluno representativo de um texto mais fraco, de um médio e de um bom, que sigo nas três produções.

3.1.1. Análise das produções escritas de Português

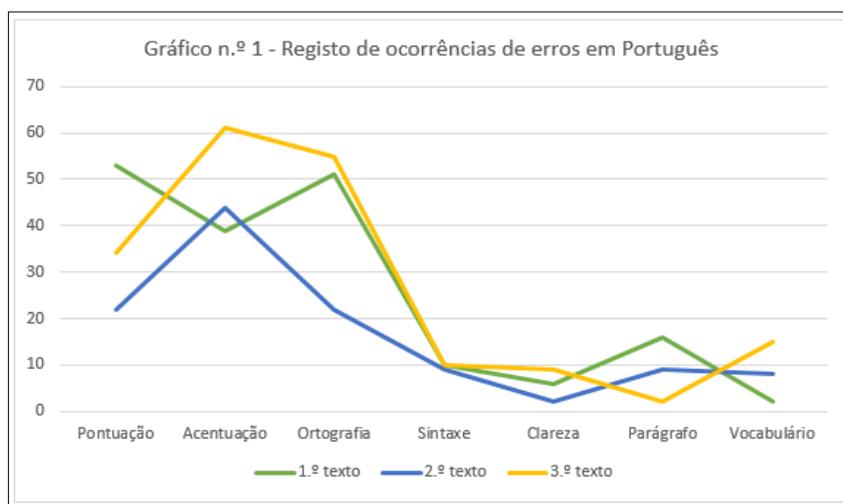
Os textos obtidos nesta turma confirmam que é necessário promover uma didática da escrita consistente, que ponha em prática diferentes estratégias e formas de atuação. Ao nível linguístico apresentam várias falhas, das quais se destacam desde logo a pontuação, a acentuação e a ortografia mas também outros problemas de menor frequência. Nalguns alunos as dificuldades de expressão chegam mesmo a comprometer a inteligibilidade dos textos (em certos casos, é a grafia do aluno que compromete a compreensão do escrito).

Ocasionalmente, durante as aulas, em especial nas atividades de escrita, os alunos colocaram dúvidas acerca da grafia e/ou significado de algum vocábulo ou expressão, mostrando com isso preocupação com a variedade lexical e, num ou noutro caso, com o registo linguístico. Pode, pois, concluir-se que existiu reflexão implícita sobre a língua e o seu uso. No entanto, em dois casos específicos houve necessidade de chamar a atenção para o registo de língua, que se revelou, ainda que de forma ténue e pontual, inadequado.

Ainda assim, os resultados obtidos a partir da observação das três atividades são, no geral, satisfatórios. Do ponto de vista formal, houve ligeiras melhorias na ocorrência de alguns tipos de erros, mas, globalmente, não houve uma evolução consistente, como se comprova no quadro n.º 3 e no gráfico n.º 1. Optei por contabilizar o número total de palavras registadas em cada atividade e calcular a percentagem de erros respetiva a cada indicador do código, por forma a apresentar, com precisão, os dados estatísticos:

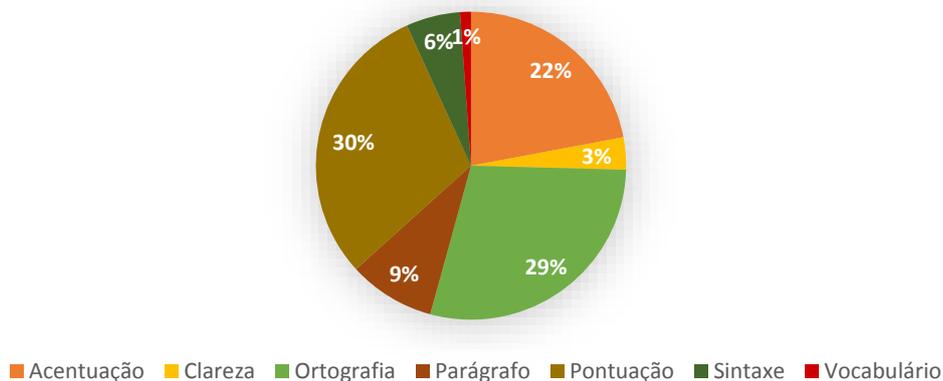
	Total de palavras	%						
		Pontuação	Acentuação	Ortografia	Sintaxe	Clareza	Parágrafo	Vocabulário
1.º	3520	1,5	1,4	1,4	0,3	0,2	0,4	0,1
2.º	2343	0,9	1,9	0,9	0,4	0,1	0,4	0,3
3.º	3513	1,0	1,7	1,6	0,3	0,2	0,1	0,4

Quadro n.º 3 – Contagem total de palavras por atividade e percentagem de erros em Português



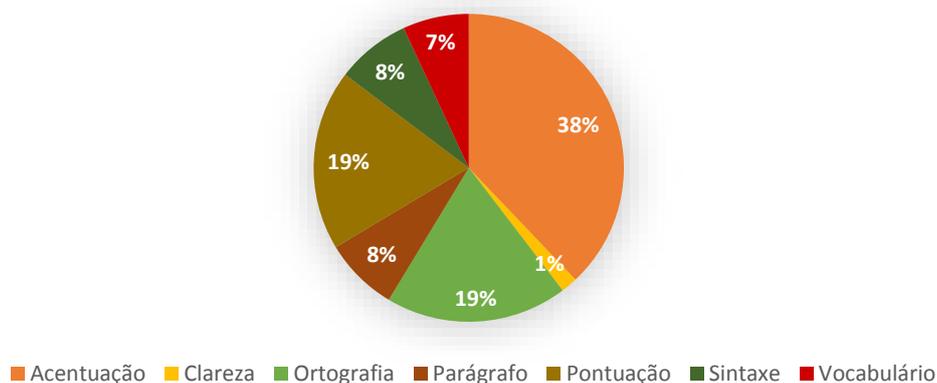
A frequência de erros oscila maioritariamente entre a pontuação, acentuação e a ortografia. Na primeira produção textual, os erros de pontuação e de ortografia ocupam quase 60% do total, sendo a fatia da acentuação de 22%, como se ilustra no gráfico n.º 2. Os problemas com a clareza e a sintaxe, no geral, são menos acentuados. Neste texto, apenas metade dos alunos cumpriu os limites de extensão pedidos no enunciado. Dos restantes, a maioria ultrapassou e apenas seis não atinge o mínimo requerido.

Gráfico n.º 2 - Correção do texto de diagnóstico de Português



Observando a segunda produção textual e tendo em conta que os limites de extensão desta atividade eram inferiores, do primeiro para o segundo texto houve um decréscimo significativo nos erros de pontuação e registaram-se melhorias na marcação de parágrafos. Os alunos mostraram também alguma preocupação com a coesão textual e incluíram nos textos conectores discursivos, especialmente entre parágrafos. Baseando-me nas percentagens, mostradas no gráfico n.º 3, também apresentam evolução positiva as áreas da ortografia e da clareza de expressão. No entanto, regrediram na acentuação e

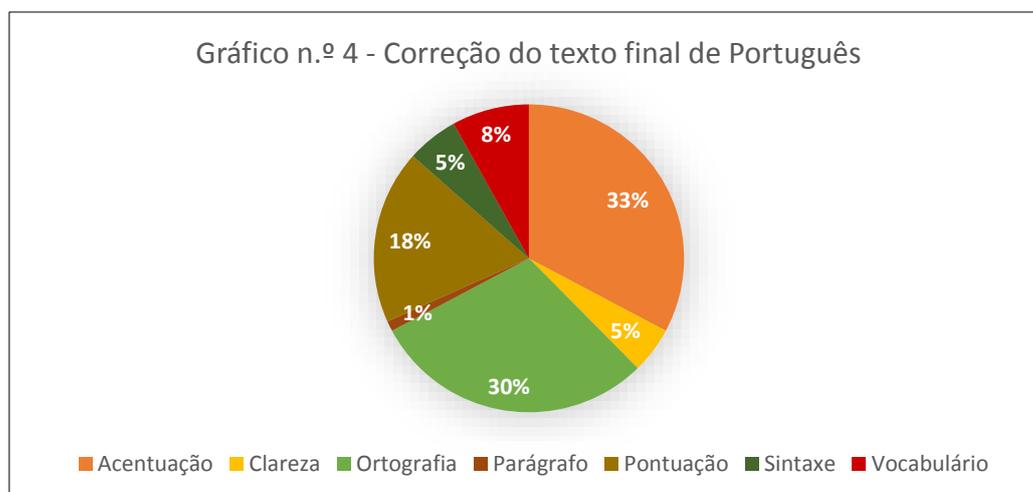
Gráfico n.º 3 - Correção do texto intermédio de Português



no vocabulário e pioraram na sintaxe, manifestando pontualmente problemas de concordância, alteração da ordem das palavras na frase, e, com alguma frequência, ausência ou uso indevido de preposições.

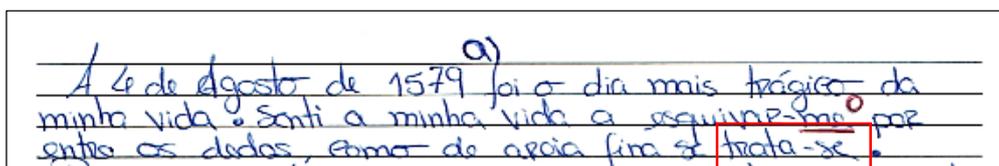
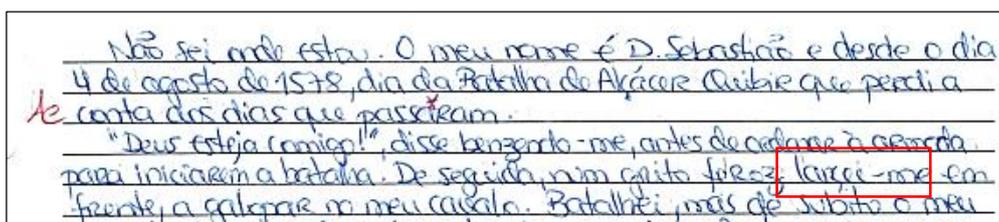
No último texto, a acentuação e a ortografia foram de novo as áreas críticas, tal como se mostra no gráfico n.º 4. Além disso, dos quinze alunos que resolveram a

atividade, apenas cinco cumpriram os limites requeridos, sete não atingiram o mínimo e os três restantes ultrapassaram o máximo.



Relativamente ao código estabelecido para a revisão de texto, ninguém da turma questionou a sua aplicação e, apesar de se ter anunciado a possibilidade de haver alterações, o código não foi modificado.

A heterorrevisão apenas se mostrou eficaz nalguns casos. Muitos dos erros presentes nos textos não foram sinalizados pelos colegas, como exemplificam os documentos 6 e 7, ou foram sinalizados erros que não existiam:



No entanto, continua a parecer eficaz no sentido em que, ao mesmo tempo que ativa a reflexão sobre o uso da língua, imputa no aluno revisor a responsabilidade de melhorar o texto dos pares e desperta nele a consciência da exigência do trabalho de escrita.

Passando à observação de outros aspetos, os textos permitiram avaliar o exercício da criatividade, que foi o meu foco, mas permitiram também aferir os conhecimentos dos alunos sobre a matéria ou o texto literário e também a sua capacidade de narrar. Os primeiros textos de todos os alunos enquadram-se na temática e respondem ao enunciado (Anexo 5, p. XII). Todos respeitam a estrutura da carta informal e, de forma geral, tentam reproduzir um registo linguístico tendencialmente cuidado, havendo, contudo, algumas incoerências. A observação e avaliação dos textos foi registada na grelha, tendo em conta os vários parâmetros a observar (Anexo 23, p. LXVI). Alguns alunos introduziram, de facto, dados novos no cenário de resposta, outros foram vagos e pouco criativos. O texto da Vera (doc. 8²⁶) exemplifica esses casos: o conteúdo é algo vago e redundante. Considerando a temática, a aluna interpretou (bem) que o heterónimo pretendia provocar a senhora e, além disso, assina a carta com o título académico que Pessoa criou para Álvaro de Campos, denunciando atenção à matéria.

²⁶ Os trabalhos dos alunos incluídos neste relatório de estágio são documentos autênticos. Nem todos os erros foram assinalados, nomeadamente os que não eram objeto da aprendizagem em causa.

P Exmo Sr^a q^{ta} Quesada,

⇒ venho por esta carta mostrar-lhe o meu descontentamento por sua resposta.

⇒ A sr^a mostrou-se como uma pessoa de mais risco que pode existir. Para além de ser mal educada, é uma pessoa imbaçil, que não é preciso neste mundo. A sr^a não sabe

O deslignar uma provocação de um descontentamento? Realmente não tem nada na cabeça, posso-lhe já dizer que alcançou ^{confirmou} todas as (más) expectativas que tinha em relação a si. Ser que a Sr^a tem uma grande consideração por

P Fernando Pessoa, mas nem toda a gente tem as mesmas opiniões, nunca quero dizer que um mundo para ser perfeito não pode ter pessoas todas iguais? Então pense no que lhe digo, cada um precisa ~~por~~ ^{com} a sua vida, a menos ^{O/P} que não tenha uma.

⇒ P Da minha parte, só me resta pedir-lhe desculpa embora

P não mereça, mas os problemas têm de ser resolvidos encorajando as pessoas

⇒ P Na minha opinião, tudo isto não passou de um mal

P entendimento entre nós, pois, embora a Sr^a tenha uma opinião sobre Fernando Pessoa que seja oposta à minha, isso não implica que faturemos ao respeito um ao outro

Atenciosamente,

Gg Álvaro de Campos

Documento 8 - 1.º texto da Vera

No texto da Rosa (doc. 9) encontra-se alguma criatividade, uma vez que a aluna inventa uma justificação para a atitude de Álvaro de Campos; há também referências subliminares que dão conta da sua atenção às características do autor e do contexto das cartas e que se revelam na aproximação ao tom hostil, mas polido, de Ofélia, no sarcasmo e provocação, ao estilo de Álvaro de Campos.

30 de Setembro de 1929

Exma. Senhora Ofélia Queiroz,

P

A sua resposta não foi do meu agrado, pois a sua forma rude deita por água o resto do razão que ainda lhe restava.

Como amigo de Fernando como a senhora Ofélia o diz, e bem, vejo-me no direito de lhe falar na sua pessoa. O Fernando é uma pessoa muito inconstante e a sua vida caminha sem sentido algum, logo tomei a liberdade de informá-la que ele não é homem para si. Não sabendo o que ele quer da sua vida, jamais irá fazê-la feliz.

Ac

Mas já que não concorda comigo, estimo bem que a senhora bata com o nariz na porta e logo vai entender tudo o que lhe quis transmitir.

P.S. - Ficarei à espera desse dia.

Respeitosamente, Álvaro de Campos

Ac //

Documento 9 - 1.º texto da Rosa

A produção da Eduarda (doc. 10) manifesta um maior cuidado com o registo linguístico, presente no léxico e no tratamento polido. Esta aluna cria e desenvolve uma situação, ainda que algo confusa, para explicar o comportamento do heterónimo com Ofélia. Demonstra também conhecer o contexto social e biográfico de Pessoa, ao referir a revista *Orpheu* e a sugestão da frequência de cafés.

P Exma. Senhora Ofélia,

Tenho a pedir-lhe as minhas desculpas pelos insultos referidos a Fernando Pessoa na última carta que lhe escrevi. Pessoa e eu sofremos um desentendimento devido a pescar alheias. Peço-lhe que não fique aborrecida comigo, pois considero-a a tão minha amiga como considero Fernando e jamais me perdoaria se algo lhe acontecesse por minha culpa.

Tudo aconteceu quando, no sábado me dirigia para o Café Central, onde encontrei um amigo, cujo nome não interessa, que me transmitiu que o Sr. Fernando Pessoa tinha denegado a minha imagem perante pessoas importantes, na passada 2ª feira na reunião do Orfeu. De início não quis acreditar, mas quem me disse cativou-me de tal forma que me vi vencido pela raiva e pelo ódio nascido cada vez maior dentro de mim.

Sei que devia ter dado ouvidos à verdade e não comie pessoas que só me querem ver afastado do meu querido e estimado amigo Fernando Pessoa.

Faça que tal situação não se volte a repetir e para que possa pedir as minhas desculpas pessoalmente, peço-lhe que nos encontremos pessoalmente, juntamente com Fernando Pessoa, no jardim da Câmara Municipal, amanhã às 16h.

Ac

Com as minhas desculpas,
Atenciosamente,
Alvaro de Campos.

Documento 10 - 1.º texto da Eduarda

Na segunda atividade de escrita (doc. 2; Anexo 7), houve textos francamente melhores, em termos criativos, provavelmente porque o tipo de atividade também se dispunha mais a isso (Anexo 24, p. LXIX). A revisão teve em todos os textos um alcance formal e de conteúdo; os meus comentários foram feitos essencialmente de forma verbal e a monitorização do processo de revisão foi individual porque todos os trabalhos tinham anotações, quer do código de correção quer orientações relativas ao conteúdo, sobretudo de maneira a manter a coerência com o texto literário.

Genericamente, os conteúdos criados foram pertinentes e coerentes e a revisão foi bem conseguida. A Vera, tal como a maioria, selecionou a opção A e abordou o tema de forma satisfatória (doc. 11). À exceção do limite, cujo máximo ultrapassou, cumpriu as instruções e o texto contempla uma referência temporal lógica e descrições vívidas, que

1578 a)

O 4 de agosto de 1579 foi o dia mais trágico da
 minha vida. Senti a minha vida a esquivar-se por
 entre os dedos, como de açoia fina se tratasse.
 Havia um fumo imenso pelo ar, por alguns momentos
 depois do fim da batalha, parecia que o meu corpo já
 não pertencia a este mundo.
 Quando fiquei completamente consciente apercebi-me
 da tragédia à minha volta, só via mortos, sangue e muitos
 gemidos à mistura. Tentei-me levantar mas não consegui,
 sentia um peso enorme em cima de mim, depois apercebi-
 -me que era um dos meus soldados que deu a sua
 vida para me proteger.
 Fiquei muito comovido com o seu acto que pus em
 causa toda a minha vida. A partir desse dia, decidi
 viver a minha vida como um pessoa normal, deixando
 tudo o que tinha para trás.
 Em suma, D. Sebastião viveu o resto dos seus dias como
 se fosse um viajante.

Documento 12 - 2.º texto da Rosa

A Eduarda não apresenta muitas dificuldades na expressão escrita. Do ponto de vista gráfico, o texto (doc. 13) está tripartido, numa divisão correspondente a introdução, desenvolvimento e conclusão. A criatividade revela-se em todo o conteúdo, não só na coerência e nos tópicos que desenvolve, mas também no final aberto da narrativa. Neste caso, o conhecimento do contexto histórico mostra ser uma mais-valia, que, não sendo obrigatório, enriquece o texto.

Não sei onde estou. O meu nome é D. Sebastião e desde o dia
 4 de agosto de 1578, dia da Batalha do Aljubarrota, que perdi a
 conta dos dias que passaram.
 "Deus esteja comigo!", disse benzendo-me, antes de me levar à guerra
 para iniciarem a batalha. De seguida, num quitei fortez lancei-me em
 frente, a galopar no meu cavalo. Batalhei, mas de repente o meu
 cavalo foi atingido pelas setas dos arqueiros da terra inimiga,
 fazendo-me cair e magoar o pé. A minha volta via homens
 e cavalos cobertos de sangue e por todo o lado.
 Esquivei-me e, apesar da dor no pé, batalhei contra um
 inimigo. De repente, enquanto desreitava um inimigo vi uma
 grande sombra à minha frente e nem tive tempo de me virar.
 Quando senti uma grande pancada nas costas. E desde então, não
 sei onde estou nem para onde me levaram.
 Procuro Portugal e o meu povo!

Documento 13 - 2.º texto da Eduarda

Por fim, na terceira atividade (Anexo 9, p. XX) houve, no geral, alguma evolução, especialmente no registo da criatividade, e, em particular, casos individuais que registaram melhorias significativas. Como o enunciado requeria um texto de maior extensão (doc. 3), apenas cinco alunos respeitaram as balizas, sete não atingiram o mínimo e três ultrapassaram o máximo.

Os textos apresentam-se mais bem estruturados, quer no conteúdo, quer no grafismo; à exceção de um aluno, os restantes efetuaram a planificação do texto e a maioria elaborou textos criativos e coerentes com o texto literário de onde se partiu (Anexo 25, p. LXXII). Na narrativa, todos partiram do mesmo ponto inicial, em que Baltasar desaparece, e chegaram à mesma situação final, em coerência com o desenlace de *Memorial do Convento*. Os exemplos que passo a apresentar mostram o empenho na criatividade e dão conta da diversidade de produções. À sua maneira, cada um introduziu aspetos e localizações diferentes na ação, no entanto, encontram-se alguns pontos de contacto: as referências geográficas são diversas – Baltasar aterrou numa ilha, no Algarve, em França, em Itália –; apaixonou-se por outra mulher; teve amnésia; conheceu outras zonas de Portugal. Globalmente, a revisão foi eficaz e os alunos solucionaram com maior ou menor eficácia e autonomia os seus problemas – incluí os textos para consulta nos anexos, dada a extensão dos escritos. Estimo, atentando nas fichas de autoavaliação da escrita, que os alunos tiveram uma visão consciente do trabalho realizado.

Os textos da Vera, da Rosa e da Eduarda coincidem com o que haviam planificado (figs. 14, 15 e 18) e, no geral, revelam criatividade e não contradizem o original,

	<p>- Onde aterrrou Baltasar?; - O que fez lá durante 9 anos?; - Porque não quis voltar a Moçambique para ver Bimundo?; - O que o fez voltar a Moçambique?</p>
Introdução	<p>Baltasar está desolado há 9 anos sem se saber do seu paradero. Bimundo, o seu amigo, procura desesperadamente o amigo por si o encontrar nove anos após o seu desaparecimento, o seu modo um auto-de-fe.</p>
Desenvolvimento	<p>A parábola onde se encontra Baltasar encontra-se. A parábola tão longe que só aterrrou numa ilha deserta, Baltasar ficou bastante surpreendido pois tinha aterrado num sítio bastante agradável, tão agradável que nem o fez querer voltar para Moçambique, embora lá se encontrasse Bimundo.</p>
Conclusão	<p>Baltasar, depois de ter vivido e aprendido coisas novas na ilha, resolveu voltar a Moçambique por ter uma surpresa desagradável, friamente e queimado num auto-de-fe, de tal forma que não falou com Bimundo.</p>

Documento 14 - planificação do 3.º texto da Vera

respeitando o critério da verosimilhança. A produção da Vera está organizada segundo uma estrutura temporal lógica e introduz dados novos na narração – Baltasar aterrrou e fica a viver numa ilha, com outra mulher –; continua a registar incorreções linguísticas, mas com menor incidência (doc. 15). Na operação de revisão resolveu a maioria dos problemas apontados (Anexo 26, p. LXXV).

Balthazar está desaparecido há 9 anos sem se
saber do seu paradeiro, pois a passagem onde
se encontrava tinha levantado 100. vão para tão
longe que só apareceu numa ilha desconhecida.
Quando Balthazar saiu de dentro da passagem
ficou bastante surpreso pois tinha observado um
local bastante agradável, tão agradável que nem o fez
voltar a marra, embora lá tenha conhecido Blimundo. Lá
era uma ilha que parecia uma ilha paradisíaca. Lá
depois de montar uma cabana com um país que lá
tinha encontrado, chamou, e quando acabou de se
com uma aparelha a chama que fez com que também
estava desaparecido. Este levou a até a sua cabana. Lá
e com o passar dos anos foram convivendo até que
se aproximaram mantendo-se juntos por mais dois
anos.

Passados os dois anos, Blimundo voltou ao pensamento
de Balthazar, devendo este retornar, pois no verdade
era do que ele amava. Assim, resolveu voltar a marra
deixando lá a sua outra companhia, mas a sua
receita não correu bem, pois por falta de experiência
um auto de fé acabou por não conseguir falar
com Blimundo.

Pode-se dizer que Balthazar morreu por amor.

Documento 15 - primeira versão do 3.º texto da Vera

Além disso, a aluna autoavalia a própria escrita com exatidão e consciência, como se pode
aferir no documento 16.

Planificação					
Elaborei a planificação do texto.	1	2	X	4	5
Textualização					
Organizei bem a informação.	1	2	X	4	5
Texto bem estruturado (introdução, desenvolvimento e conclusão).	1	2	3	X	5
Respeitei as indicações dadas	1	2	3	X	5
Utilizei léxico variado.	1	2	X	4	5
Usei adequadamente a pontuação.	1	2	X	4	5
Não dei erros de ortografia.	1	2	X	4	5
Tive cuidado na sintaxe.	1	2	X	4	5
Empreguei conectores discursivos (coesão textual).	1	X	3	4	5
Respeitei regras de concordância.	1	2	X	4	5
Revisão					
Procedi à revisão do texto.	1	2	3	X	5

1- Nada, 2- Pouco, 3- Suficientemente, 4- Muito, 5- Bastante.

Documento 16 - ficha de autoavaliação da escrita da Vera

O texto da Rosa representa um exemplo de progressão, especialmente ao nível da criatividade. Apesar da vagueza da planificação (doc. 17), o texto está bem estruturado e pontilhado com referências temporais e espaciais do texto literário. A Rosa acrescenta um aspeto que nenhum dos colegas desenvolveu: a descrição do que sente a personagem quando voa e justificou de maneira inusitada a ausência prolongada de Baltasar: havia batido com a cabeça, ficou com amnésia e apagou as memórias mais recentes (doc. 18).

Planificação:

Como levantou voa a Passadeira? Como correu a viagem? Como aterrou? Como viveu? Porque não voltou para Blimunda? Como foi aporreado pela Inquisição?

Introdução

Desaparecimento de Baltasar.
Desespero de Blimunda

Desenvolvimento

História de Baltasar.
Viagem de Baltasar.
Fim de Baltasar.

Conclusão

Encontro de Baltasar com Blimunda.
Sentimentos finais.

Documento 17 - planificação do 3.º texto da Rosa

Na realidade, esta aluna demonstrou alguma dificuldade na resolução dos problemas linguísticos. Contudo, as sugestões que lhe apontei com relação ao conteúdo foram bem solucionadas (Anexo 27, p. LXXVIII).

Na manhã de Clitona esclarecida, já perto do dia de inauguração do Convento de Mafra, Baltasar despede-se da sua amada Blimunda com um beijo, dizendo-lhe que vai ver como está a Passareda, prometendo-lhe voltar em breve. Mas tal não acontece e Blimunda * desespera com a sua chegada.

P Já no Pontejunto Baltasar pousou o dinamite e vai começar a inspecionar a máquina voadora. Como o sol já ia alto, com um pequeno toque em falso, Baltasar aciona o mecanismo de libertação de hélio? é ver e faz voar a Passareda acidentalmente com ele lá dentro.

P/Ac/P Baltasar incredulo não queria acreditar que estava a voar. Sentiu uma mistura de emoções insuperáveis, e viu imagens que jamais alguém imaginava conseguir ver. Baltasar deslumbrou-se durante horas a fio, até que começa a amarelar e a Passareda tem de descer dos céus.

A aterragem foi violenta e Baltasar bateu com a cabeça ficando inanimado durante o decorrer da noite. A partir desse dia Baltasar não se recordava de Blimunda, só tinha na sua mente as recordações mais antigas da sua vida. Voltou a tornar-se um varente sem rumo e sem destino.

Passados 9 anos Baltasar apresentava um distúrbio mental muito grave, começando a assustar as populações por onde passava dizendo que tinha caído dos céus para salvar o mundo de toda a maldade.

Estas histórias chegaram aos ouvidos da Inquisição, que logo o condenou de bruxaria. ^{reformular} Dia ~~menos~~ dia Baltasar foi apontado e a sua pena foi de arder na fogueira do Santo ofício. Blimunda A encontrou-o nesse momento, sem ter a certeza se ele a teria visto, assistiu à sua morte incredula. A.

Em conclusão, Baltasar morreu fisicamente, mas espiritualmente ele sabia que não podia acabar assim.

Na autoavaliação da atividade (doc. 19), no parâmetro que diz respeito à revisão, a Rosa atribui a si própria a nota máxima; no entanto, como acompanhei o seu trabalho de revisão, pude constatar que ela não solucionou de forma autónoma todos os problemas apontados.

Planificação					
Elaborei a planificação do texto.	1	2	3	4	5
Textualização					
Organizei bem a informação.	1	2	3	4	5
Texto bem estruturado (introdução, desenvolvimento e conclusão).	1	2	3	4	5
Respeitei as indicações dadas.	1	2	3	4	5
Utilizei léxico variado.	1	2	3	4	5
Usei adequadamente a pontuação.	1	2	3	4	5
Não dei erros de ortografia.	1	2	3	4	5
Tive cuidado na sintaxe.	1	2	3	4	5
Empreguei conectores discursivos (coesão textual).	1	2	3	4	5
Respeitei regras de concordância.	1	2	3	4	5
Revisão					
Procedi à revisão do texto.	1	2	3	4	5

1- Nada, 2- Pouco, 3- Suficientemente, 4- Muito, 5- Bastante.

Documento 19 - ficha de autoavaliação da escrita da Rosa

A planificação da Eduarda (doc. 20) está pouco precisa, mas o texto (doc. 21) foi o que mais se destacou.

Planificação:

Onde está Baltasar?
 O que lhe aconteceu?
 Porque não voltou para Mafra?

Introdução
 Descrição do espaço. ✓
 O que aconteceu desde que a passageira descolou. ✓

Desenvolvimento
 O que aconteceu a Baltasar. ✓
 Onde está.
 Porque não voltou a Mafra.
 O que sente. ✓

Conclusão
 O que sente quando sabe que vai morrer. - poderia ser + desenvolvido

Documento 20 - planificação do 3.º texto da Eduarda

De facto, a criação da aluna traduz o conhecimento e uma clara tentativa de aproximação às características da obra literária de partida – a saber, a polifonia do narrador, a ausência

de marcação gráfica do discurso direto, as referências ao futuro ou considerações acerca da religião –, fator que enriquece o seu texto.

A passarela descolou: "Ai, e agora?" Vei pelas montanhas; a corda que fazia parte da passarela partiu-se. Finalmente fiquei preso num ramo de árvore e ao soltar-me vim a rebolar até que cheguei à listra. Houve uma enorme poeira e a passarela despediu várias barras e parador do mercado. As pessoas ficaram muito assustadas e muitos diziam que era obra do diabo. Guardas reais juntaram-se à volta da passarela e tiveram um padre para benzer o local. Finalmente consegui levantar-me e prenderam-me imediatamente. Fui levado para as masmorras do castelo; tempos mais tarde fui a julgamento perante juizes e bispos, mas fui absolvido de qualquer crime. Muitos sábios defenderam-me dizendo que a passarela era algo inovador e ia ser útil para a humanidade. No entanto, fui preso na mesma. Fui obrigado a trabalhar esforçado e fui muitas vezes chicoteado. A noite só pensava em Blimunda. Nunca mais a via. Onde é que estava? "Ó por favor! Vem ao meu encontro Blimunda, onde estás?" Não valia a pena, nove anos depois fui levado, juntamente com outros condenados para a praça do Rossio. Ataram-me os punhos e atiraram-me fogo. "Ai Blimunda, nunca mais te vejo!"

Documento 21 - primeira versão do 3.º texto da Eduarda

A aluna revelou não só capacidade para resolver os erros apontados na correção do texto (Anexo 28, p. LXXXI), mas também uma noção clara das suas competências de escrita, demonstrando uma consciência meta-escrita.

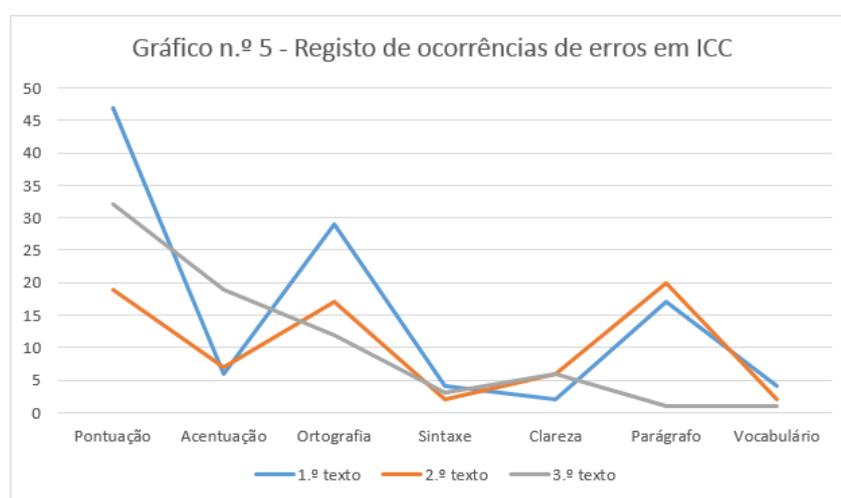
Planificação					
Elaborei a planificação do texto.	1	2	3	4	5
Textualização					
Organizei bem a informação.	1	2	3	4	5
Texto bem estruturado (introdução, desenvolvimento e conclusão).	1	2	3	4	5
Respeitei as indicações dadas.	1	2	3	4	5
Utilizei léxico variado.	1	2	3	4	5
Usei adequadamente a pontuação.	1	2	3	4	5
Não dei erros de ortografia.	1	2	3	4	5
Tive cuidado na sintaxe.	1	2	3	4	5
Empreguei conectores discursivos (coesão textual).	1	2	3	4	5
Respeitei regras de concordância.	1	2	3	4	5
Revisão					
Procedi à revisão do texto.	1	2	3	4	5

1- Nada, 2- Pouco, 3- Suficientemente, 4- Muito, 5- Bastante.

Documento 22 - ficha de autoavaliação da escrita da Eduarda

3.1.2. Análise das produções escritas de Introdução à Cultura Clássica

Os resultados obtidos a partir da observação dos três textos realizados são, no geral, bastante satisfatórios. Do ponto de vista formal, houve alguma oscilação nos vários tipos de erros e não se regista uma evolução consistente, como ilustra o gráfico n.º 5; porém, genericamente, notou-se uma crescente consciência da complexidade das tarefas de escrita e um esforço visível na tentativa de resolução dos problemas apontados.



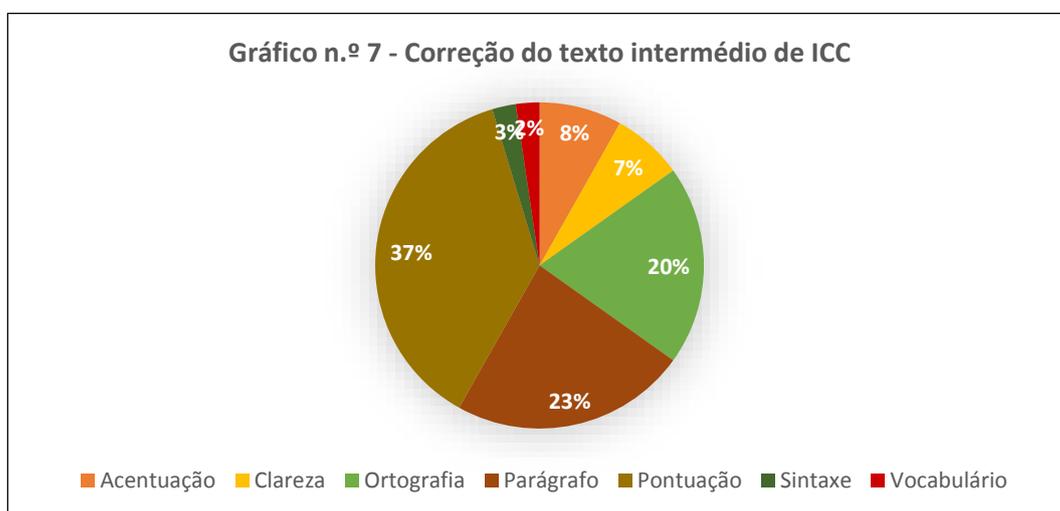
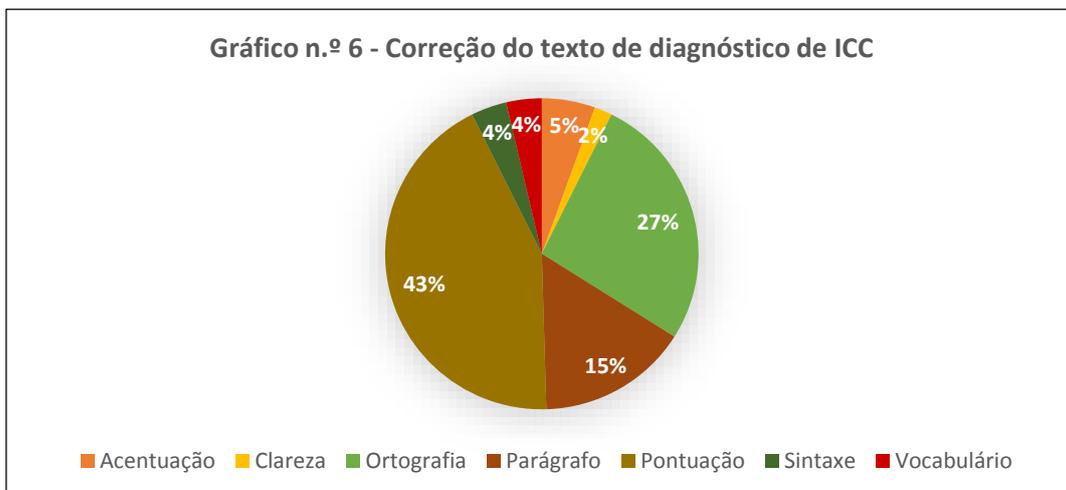
No quadro n.º 4, apresento o total de palavras em cada atividade e, em proporção, a percentagem por grupo de erros:

	Total de palavras	%						
		Pontuação	Acentuação	Ortografia	Sintaxe	Clareza	Parágrafo	Vocabulário
1.º	1382	3,4	0,4	2,1	0,3	0,1	1,2	0,3
2.º	1371	1,4	0,5	1,2	0,1	0,4	1,4	0,1
3.º	1426	2,2	1,3	0,8	0,2	0,4	0,1	0,1

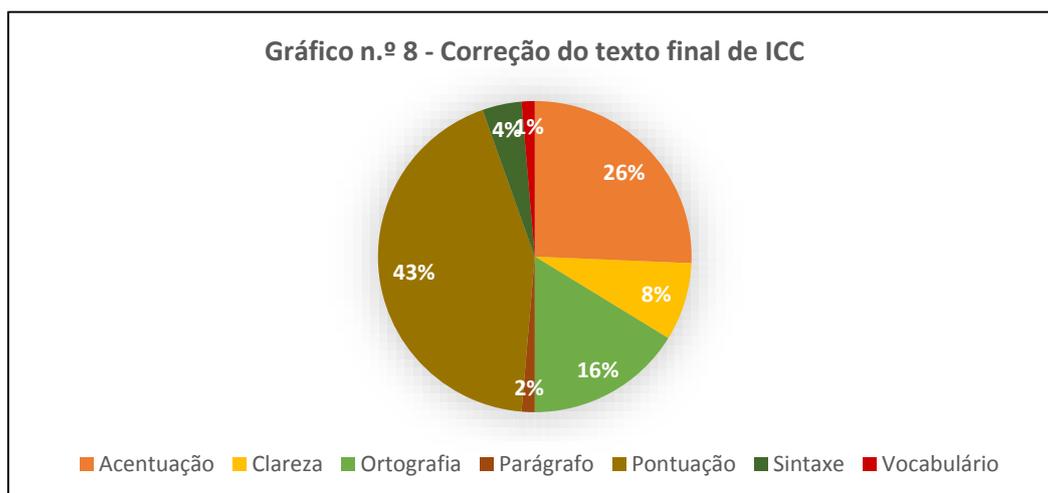
Quadro n.º 4 – Contagem total de palavras por atividade e percentagem de erros em ICC

A avaliar pelos gráficos n.º 6 e n.º 7, nota-se que, na primeira e segunda produções textuais, os três maiores grupos de erros são o da pontuação, da ortografia e dos parágrafos. Contudo, da primeira para a segunda produção, houve uma ligeira evolução nos grupos da pontuação, da sintaxe, da ortografia e do vocabulário. Provavelmente, esta

evolução deve-se a uma atenção reforçada e a uma atitude consciente por parte dos alunos, na tarefa.



Na terceira produção escrita, a marcação de parágrafos melhorou substancialmente, mas a pontuação ocupa quase metade da totalidade de erros e a acentuação piora, sendo este o texto com mais ocorrências deste tipo de erro. No total, apresentam melhorias no grupo do vocabulário e da ortografia, dado que os erros decresceram da 1.ª para a 3.ª atividades.



Este tipo de revisão ambicionava despertar a consciência dos alunos para o próprio erro e, por isso, esperava que fossem eles a chegar de forma autónoma à correção; se tal não acontecia, eu dava pistas para a resolução ou, em última análise, adiantava o que deveria ser alterado.

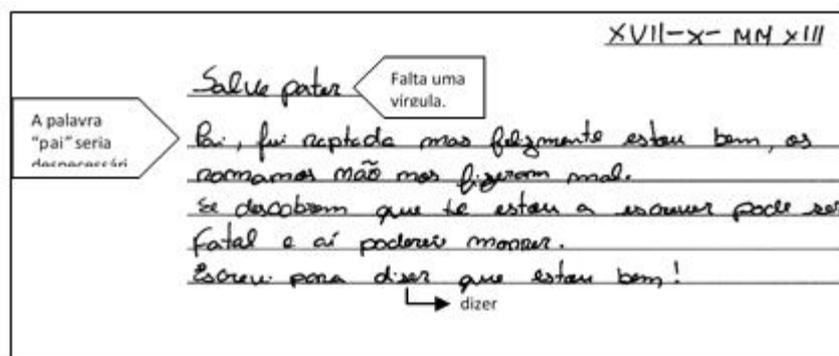
Globalmente, a turma demonstra um bom nível criativo; nalguns casos, porém, os textos recontavam mais ou menos sucintamente a história ou conteúdo literário abordado. Nessas situações, aquando da revisão, sugeri que elaborassem melhor alguma ideia original presente no texto ou que construíssem uma ideia nova. De qualquer modo, a maioria apresentou textos com aspetos originais.

Na realidade, durante as atividades, a minha intervenção foi a mínima possível: pontualmente e quando me foi solicitado, esclareci dúvidas de vocabulário e recorri ao *brainstorming* ou chuva de ideias, para resolver o bloqueio de algum aluno ou para auxiliar na planificação do texto. Nas atividades de revisão acompanhei-os individualmente, esclarecendo os apontamentos feitos aos seus textos e orientando as ideias que deveriam ou não desenvolver, explicando casos de incoerências da informação ou falta de clareza que comprometiam o discurso, fazendo sugestões que enriqueceriam a sua produção, etc.

Na primeira atividade, há aspetos a relevar: todos corresponderam à tipologia requerida – a carta informal –, e descreveram um hipotético quotidiano da mulher raptada. Do ponto de vista da criatividade, nenhum texto foi considerado negativo, embora só um se tenha verdadeiramente destacado pela positiva (Anexo 29, p. LXXXIV). Há um caso que não posso deixar de salientar, dado que estendeu a criatividade à mancha gráfica do

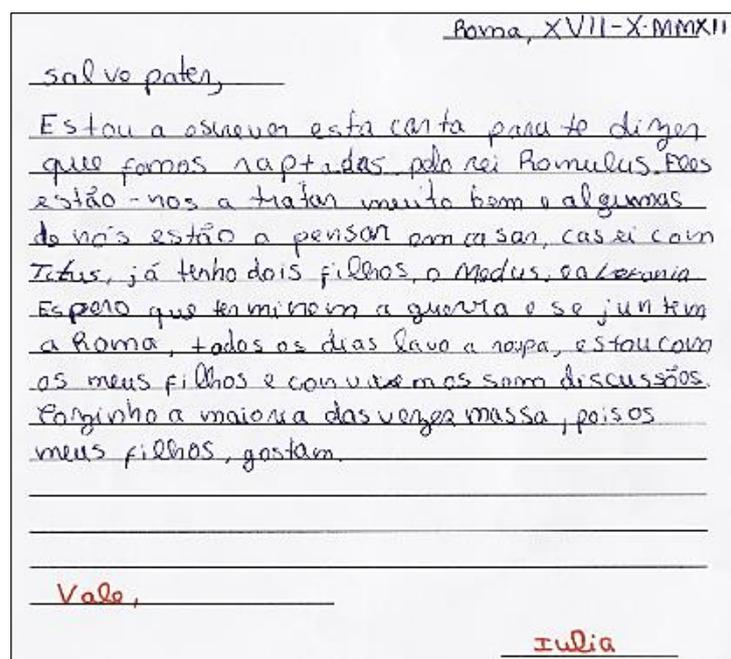
texto: o aluno *Titus* introduziu suspense no seu texto, porque narrou que a sabina estava prestes a ser apanhada a escrever a carta, então, o texto está escrito numa letra progressivamente tremida e, por isso, atribuí-lhe a nota mais alta no parâmetro ‘estilo/forma’, na grelha de avaliação.

Como ilustra o documento 23, *Gaius* respeitou as instruções dadas mas apresentou um texto pouco extenso e muito pouco criativo. A imagem corresponde ao texto depois de revisto e, ainda assim, apresenta alguns erros, ilustrados pelos balões, inclusive erros que não constavam da primeira versão, como no caso de *dizer.



Documento 23 - 1.º texto do *Gaius*

O texto do *Faustinus* (doc. 24) exemplifica o caso da maioria: não apresenta muitas dificuldades na expressão escrita, uma vez que transmite ideias geralmente coerentes, de forma clara e fluente. Do ponto de vista da criatividade, a descrição é interessante e incidu sobre aspetos do quotidiano.



Documento 24 - 1.º texto do *Faustinus*

O texto do *Iulius* (doc. 25) tem uma introdução breve, que descreve o contexto situacional e espacial e é o que mostra mais criatividade: o cotidiano da personagem, os seus sentimentos, com destaque para a liberdade individual e social; além disso, *Iulius* interagiu com o destinatário da carta (aspecto também abordado por outros alunos). Na versão revista nota-se que resolveu com sucesso os problemas que lhe tinham sido apontados (marcação de parágrafos e pontuação).

Roma, XVII-X-MXXII

Sabe pater,

Sou sua *Flavia*, a tua filha. Estou a escrever-te daqui da *Roma* de casa da minha família.

Estão todos bem por cá. Bem como os nossos próprios parentes, que o Rei *Romulus* nos concedeu, portanto nós temos tanta despesa e, apesar de dar trabalho, compensa muito.

O meu marido *Marcus* ajuda-me a ajudar a esta terra e dá-me liberdade, para falar e conhecer pessoas.

Não te preocupes que está tudo bem comigo. Como estás você? E quando é que nos vemos visitar?

Vale, saudades

Flavia

Documento 25 - 1.º texto do *Iulius*

No segundo texto produzido, era dada a escolher uma de duas opções (doc. 4); *Gaius* e *Iulius* optaram pela hipótese A, tal como a maioria dos colegas, e *Faustinus* escolheu a opção B. Na medida em que era possível criar uma história, a maior parte dos alunos introduziu nos textos dados criativos, para além de ter respeitado as instruções fornecidas (Anexo 30, p. LXXXVII).

Gaius não atingiu o mínimo de palavras e continuou a registar vários erros linguísticos, mesmo após a revisão (doc. 26); logo, essa não deteção dos erros denuncia as suas fragilidades linguísticas; adicionalmente, apresentou uma planificação e textualização muito vagas; assinalou, porém, ideias coerentes com o conhecimento que tinha do tema.

Planificação:

Introdução	Apresentar os personagens
Desenvolvimento	Encontrar o marido de Penélope
Conclusão	Encantar o marido

Textualização:

Há duas ocorrências de palavra Penélope sem acentuação; depois da autorrevisão, uma aparece mal acentuada.

Penélope e Ulisses estão em casa e Ulisses está indo para a guerra e já lá está Ac
 O há ^{de} como:
 Penélope tinha saudades do marido e ele estava a tentar chegar a casa
 Ulisses ^{Ulisses} perto de casa, viu um homem que lhe imitou o caminho
 e ele chegou a casa e Penélope ficou feliz

Documento 26 - 2.º texto do *Gaius*

O *Faustinus* fez uma planificação elaborada e coerente com o texto desenvolvido (doc. 27). No conteúdo, há referências espaciais e informações lógicas relativas à cultura e mitologia gregas, conhecimentos já adquiridos que o aluno capitalizou e que lhe conferiram criatividade, uma vez que incluiu no texto um labirinto e um minotauro.

Planificação:

Introdução	Esta história relata a reação de Telemaco, na palavra de Menelau e a sua viagem para o Sul de Europa.
Desenvolvimento	Nesta parte Telemaco dirige-se a um reino desconhecido por ele onde encontra um minotauro dentro do labirinto, mas do pai só mesmo os gritos de sofrimento que imaginava na sua mente.
Conclusão	Telemaco encontra o minotauro e mata-o, porém, não encontra sinal do pai.

Textualização:

⇒ Quando Telemaco ouve Menelau, um raio de esperança surge-lhe no coração, por isso, dirige-se ao Sul da Europa à procura do pai.

⇒ Quando chega ao destino encontra-se num reino desconhecido, por ele, onde encontra o labirinto do Minotauro, mas a sua esperança começa a escassear, pois ele começa a aperceber-se que os gritos do pai são só imaginação.

Quando encontra o minotauro, mata-o, mas não encontra o pai que, segundo Menelau, está mais à mostra do que ele pensa, por isso sai do labirinto, mas por azar não encontra ninguém.

⇒ chega a casa e vê o seu pai a festejar com o povo, e é comovido pelo momento que abraça o pai.

Documento 27 - 2.º texto do *Faustinus*

Por sua vez, *Iulius*, de uma forma estruturada, apresentou uma boa produção (doc. 28). Introduziu o texto, situando o espaço, tal como planificara; a criatividade foi evidenciada ao caracterizar o estado emocional de Penélope e ao dar forma aos seus pensamentos. Apesar de não apresentar propriamente erros, na revisão, este aluno seguiu as indicações dadas.

Planificação:

Introdução	Sobre o que vou falar Apresentar as personagens O espaço
Desenvolvimento	Como se sentia Penélope Que actores que houve a acontecer a Ulisses Que queria que acontecesse Como actores que se sentiu o marido Que ficou a pensar Penélope
Conclusão	

Textualização:

Penélope foi para os seus parentes e, triste e desmotivada, começou a pensar no que havia acontecido ao marido Ulisses. Ponderou a hipótese de ele ter morrido na guerra ou de ter naufragado ou mesmo de ter se ter apaixonado por outra mulher, uma bruxa, o que a deixava ainda mais triste, e com legítimas a cair-lhe pelo rosto. Mas não acreditava em nenhuma dessas hipóteses. Se pensava que ele estava bem e que estava a fazer tudo para conseguir regressar rápido e em segurança, tal como ambos desejavam.

Em todos os dias se questionava, mas acabava sempre
 com o mesmo pensamento: ainda que continuasse muito triste.

Documento 28 - 2.º texto do *Iúlius*

Analogamente a este texto, também se verificou nos restantes um melhor tratamento do tema, provavelmente pelo facto de alguns já conhecerem a obra literária em questão e pela empatia que estabeleceram com ela.

O mesmo aconteceu na última atividade de escrita (doc. 5), onde se registou um aperfeiçoamento do trabalho criativo, como se pode verificar na grelha de observação desta atividade (Anexo 31, p. XC). No geral, a textualização coincidiu com a planificação apresentada; a narrativa foi sequencialmente lógica, isto é, partiu de um ponto inicial para uma situação final e, apesar de alguns alunos darem mostras de que conheciam outras histórias da *Odisseia*, não se limitaram a resumi-las.

No caso de *Gaius*, a progressão é nítida, especialmente ao nível da criatividade:

Introdução à Cultura Clássica – 7.º Ano Turma B Ano Letivo 2013 / 2014	 FUNDAÇÃO BARRAÇA BARRETO	 COLEGIO BARRAÇA BARRETO
Exercício de expressão escrita Data: 16/05/2014		
Textualização:		
<p> Ulisses depois de embarcar regressa → P. Cria mais elementos e viagem até ao fim com Imprevisto. P. ^{ele e os companheiros} permanece ^{com um} com ^{exame} P. membro uma besta com características de Θ alívio. Ulisses quando vê a besta pergunta P. Quem és tu. Θ a besta hesita. P. Será o meu pai? possível aquela que é P. mais assustado por tua mãe. o P. meu nome é... Anfitrião de chato de ser o nome Ulisses P. Θ (2x) Θ pago no seu espaço e aceita a rubrica Θ (2x) P. é besta; tentas acabar aqui o Imortal. Θ/Ac Mas o barco tinha feito um pouco de trabalho porque a morte acabou do membro Θ Ac. tinha sido no preço do barco e eles não podiam sair deb. Θ a besta pergunta Θ Ac Accepção e eles ficaram de 5 luas com o anfitrião P. membros, Ulisses uma semana depois Ac/P. chegou a Itaca as pessoas e a família nem Ac queriam acreditar porque ele tinha Θ chegado. </p>		
2 A Professora estagiária: Raquel Pereira Núcleo de Estágio de Português e Línguas Clássicas (2013-2014)		

Documento 29 - primeira versão do 3.º texto do *Gaius*

Apesar de não ter feito a planificação, apresentou melhorias significativas no texto (doc. 29): enquadrou a personagem de Ulisses na viagem de regresso, localizando a ação, e, como era pedido, narrou uma aventura, onde incluiu dados criativos. Na resolução da atividade, como não conseguiu criar um nome para o monstro, optou por arranjar na história uma peripécia que resolvesse o seu problema (o monstro é morto momentos antes de revelar o nome). *Gaius* usou na narração o discurso direto (apesar de não estar

graficamente bem marcado) e terminou-a de forma coerente com o texto-base. Continuou, porém, a registar sobretudo erros de ortografia, alguns dos quais permaneceram mesmo depois do processo de revisão, como se verifica no documento 30, situação que leva a crer que o aluno não tem consciência de tais erros e que careceria de uma monitorização fina e uma intervenção individualizada.

Introdução à Cultura Clássica – 7º Ano Turma B	  ANNOVA ESTÁGIO ESTÁGIO
Atividade de expressão escrita	Ano Letivo <u>2013</u> / <u>2014</u>

Nome	N.º
------	-----

Ulisses depois de embarcar regressou a casa, mas durante a viagem aconteceu um imprevisto. Ele e os companheiros Deixaram-se com um enorme monstro, uma besta com dentes muito de alívio. Ulisses quando viu a besta perguntou: - Quem és tu? // A besta respondeu: Sou o teu pior pesadelo, aquilo que é mais assustador na tua mente, o monstro é ...

Antes do besta ^{dizer} o seu nome, Ulisses pegou no seu espada e cortou a cabeça à besta; todos acharam aquele ato incrível. Mas a barca ^{tinha} ficou um pouco danificada porque a enorme cabeça do monstro tinha caído no porão da barca e eles não podem sair dali. Logo tinham passado alguns dias e eles saíram do sítio onde mataram o monstro.

Ulisses um tempo depois chegou a Ítaca; as pessoas e a família nem queriam acreditar ^{porque} ele tinha chegado.

A Professora estagiária: Raquel Pereira Núcleo de Estágio de Português e Línguas Clássicas (2013/2014)

Documento 30 - segunda versão do 3.º texto do *Gaius*

Por outro lado, perante a ficha de autoavaliação da escrita (doc. 31), nota-se que tem noção de alguns dos seus problemas, uma vez que atribuiu notas mais baixas nos pontos em que revela ser mais fraco. O valor que atribuiu na planificação deve-se provavelmente ao facto de ter entendido essa tarefa como o plano mental que desenvolveu antes de escrever.

Planificação					
Elaborei a planificação do texto.	1	2	3	4	5
Textualização					
Organizei bem a informação.	1	2	3	4	5
Texto bem estruturado (introdução, desenvolvimento e conclusão).	1	2	3	4	5
Respeitei as indicações dadas.	1	2	3	4	5
Utilizei léxico variado.	1	2	3	4	5
Usei adequadamente a pontuação.	1	2	3	4	5
Não dei erros de ortografia.	1	2	3	4	5
Tive cuidado na sintaxe.	1	2	3	4	5
Empreguei conetores discursivos (coesão textual).	1	2	3	4	5
Respeitei regras de concordância.	1	2	3	4	5
Revisão					
Procedi à revisão do texto.	1	2	3	4	5

1- Nada, 2- Pouco, 3- Suficientemente, 4- Muito, 5- Bastante.

Documento 31 - ficha de autoavaliação da escrita do *Gaius*

A planificação do *Faustinus* (doc. 32) tratou bem o tema; o conteúdo foi beneficiado pela atenção do aluno em relação ao texto literário: projetou características psicológicas atribuídas a Ulisses na literatura (foi por meio da astúcia e inteligência que a personagem ultrapassou as dificuldades narradas no seu texto) e um aspeto moral – *quem é astuto,*

Planificação:

Que aventuras Ulisses viveu? Onde ^{que} viveu?

O que ^{que} viu? No ^{que} que pensou?

Introdução Ulisses vai num barco, mas para numa ilha onde encontra uma águia que o tenta matar e a ele, e aos seus homens

Desenvolvimento Para sua sorte, na ilha existe um esconderijo e eles dirigem-se para lá, mas, como na vida, nada nos aparece pelo a nossa frente.

Conclusão No fim, com esforço e dedicação, Ulisses chega a casa e é descoberto pelo filho que intuitivamente o reconhece

Documento 32 - planificação do 3.º texto do *Faustinus*

chega mais longe e encontra uma solução para os obstáculos. Aproveitou, à semelhança do que havia feito no segundo texto, conhecimentos sobre a cultura grega.

O texto denuncia um bom nível criativo (doc. 33) e o aluno, com recurso à ironia, estabelece uma ponte com o presente. Houve algumas indicações da minha parte, por forma a imprimir mais clareza e coerência à narração.

No fim da guerra, Ulisses voltava com a sua tripulação a Ítaca, mas naufragou numa ilha e, por aqui, nessa ilha há uma água que os tenta matar.

Nessa ilha há vários esconderijos, mas, se fosse neste tempo, Ulisses ganhava o Euromilhões, porque calhou no único esconderijo com um monstro, a Hydra, com um pouco de sorte e inteligência, à mistura Ulisses foge do esconderijo, e como gratidão a água leva-os a casa, pois deram-lhe a Hydra.

Ulisses acreditava que na vida quem não mata, morre, e foi assim que aconteceu. Deam a Hydra a água? Porque?

Chegado a Ítaca, Ulisses passa por um soldado e diz que Ulisses está morto, e chegado ao palácio abraça a mulher e o filho.

E, é por isso que na vida quem é astuto chega mais longe, e por mais obstáculos criados tem sempre a solução.

Ac e fa está, às vezes, um homem vale por mil deuses.

Documento 33 - primeira versão do 3.º texto do *Faustinus*

Na revisão, o aluno resolveu os problemas de forma autónoma e, deliberadamente, ainda suprimiu alguns vocábulos, sem comprometer, todavia, a composição e inteligibilidade do texto (doc. 34).

Nome

N.º

No fim da guerra, Ulisses voltou com a sua tripulação a Ítaca, mas naufragar e, por azar, nessa ilha ^{numa ilha} havia uma águia que os tinha matado.

Nessa ilha há vários esconderijos mas, se fosse neste tempo, Ulisses ganhava o Euromilhões, porque caíu no único esconderijo com um ^(monstro) monstro, a Hydra. Com um pouco de inteligência e sorte ^{invisíveis}, Ulisses fugiu do esconderijo e com um presente para a águia, a Hydra que tinha sido morta por Ulisses.

Assim ^(o) a águia levou-os para casa. Chegando a Ítaca, Ulisses fez-se passar por um soldado e espalhou a notícia que Ulisses está morto.

Chegado ao palácio abrange a mulher e o filho.

E, é por isso que na vida quem é astuto chega mais longe, e por mais obstáculos criados tem sempre a solução. É, por isso, que um homem vale por mil deuses.

Na autoavaliação do trabalho escrito (doc. 35), o aluno revela, no geral, uma boa consciência do seu desempenho:

Planificação					
Elaborei a planificação do texto.	1	2	3	4	5
Textualização					
Organizei bem a informação.	1	2	3	4	5
Texto bem estruturado (introdução, desenvolvimento e conclusão).	1	2	3	4	5
Respeitei as indicações dadas.	1	2	3	4	5
Utilizei léxico variado.	1	2	3	4	5
Usei adequadamente a pontuação.	1	2	3	4	5
Não dei erros de ortografia.	1	2	3	4	5
Tive cuidado na sintaxe.	1	2	3	4	5
Empreguei conectores discursivos (coesão textual).	1	2	3	4	5
Respeitei regras de concordância.	1	2	3	4	5
Revisão					
Procedi à revisão do texto.	1	2	3	4	5

1- Nada, 2- Pouco, 3- Suficientemente, 4- Muito, 5- Bastante.

Documento 35 - ficha de autoavaliação da escrita do *Faustinus*

O aluno *Iulius* expõe uma planificação (doc. 36) sucinta e um texto muito bom (doc. 37); apresenta um conhecimento explícito de aspetos culturais e mitológicos gregos, bem como da *Odisseia*.

Planificação:

Ulisses acaba numa ilha. Fica a delirar.
djudom-ro. Continua a reigpm.

Introdução *Deo que ilha sei.*

Desenvolvimento *O que é que lhe acantara.*
Quem a ajuda.
Como continua a reigpm.

Conclusão *Como se' o que se passou.*

Documento 36 - planificação do 3.º texto do *Iulius*

Ulisses, no seu complicado regresso a Ítaca, no
alto mar, atacado pelas ondas enfurecidas de
Posidon, "via-se quase" para regressar vivo e salvo. ✓

Uma onda, como que um raio do imenso
Deus, atingiu o seu barco, que ficou à deriva. ✓
Inconsciente, foi levado até à ilha de Acati, pelas
ondas. MB!

Sorgindo na ilha nunca ^{antes} habitada, foi mordido
por uma espécie que, nem com ele dentro de si, iria *
(acabei) reconhecer. (impossível de detetar, mesmo depois de ter
mordido)?

Ficou a delirar. Imaginou-se na luta da sua
vida. A mulher, a filha e o querido cão Argos estavam
em risco, nas mãos dos troianos. E de iria lutar
pela vida deles. Mas não chegou a saber se os troianos,
porque estava a procurar o encontro com as serpentes
das passadas serpentes horas, acordou. Estava sem
nada.

φ Mas de repente, uma onda enorme lançou o seu
barco, e peço para ele cair, até à praia.

Ulisses tomou isto como um pedido de
desculpas dos Deuses, enquanto obtinha a sua missão, a vida,
funcionar.

Documento 37 - primeira versão do 3.º texto do *Iúlius*

Efetivamente, *Iúlius* revela vários aspetos criativos: a abordagem e o desenvolvimento do tema, os nomes inventados, inclusive de forma especular (Acati = Ítaca) e acresce ainda o conhecimento nítido da *Odisseia* (é referido o cão Argos e a missão de Atena, aspetos que nenhum outro aluno frisou). Ainda assim, foram feitas algumas sugestões por escrito e oralmente, com vista a melhorar quer o conteúdo, quer a forma, as quais o aluno considerou, como se deteta no documento 38.

Nome

N.º

Ulisses, no seu complicado regresso a Ítaca, no alto mar, atacado pelas ondas enfurecidas de Poseidon, "via-se grago" para regressar a casa sua e salvo.

Uma onda, como que um raio de ira dos Deuses, atingiu o seu barco, que ficou à deriva. Inconsciente, foi levado até à ilha de Calpis, pelas ondas.

Sendo na ilha nunca antes habitada, foi mordido por uma espécie animal, de três patas, três olhos, três bocas, três cabeças... Uma espécie impossível de detetar. Era um Alak. ✓

Ficou a delirar. Imaginou-se na luta da sua vida. A mulher, o filho e o querido cão Laegus estavam em risco, nas mãos dos troianos. E de iria lutar pela vida deles. Mas não chegou a saber se os salvou, porque estava a morrer e a encontrar com as serenas. Nas primeiras refeições feitas, acordou. Estava sem nada.

De repente, uma onda enorme lançou o seu barco, e peixe para ele comer, para a praia.

Ulisses tomou isto como um pedido de desculpas dos Deuses, enquanto atena reza a sua missão, a ilha, funciona.

1

A Professora estagiária: Raquel Pereira

Núcleo de Estágio de Português e Línguas Clássicas
(2013/2014)Documento 38 - segunda versão do 3.º texto do *Iulius*

Além disso, *Iulius* revela também uma clara consciência do seu trabalho de escrita, observável na ficha de autoavaliação (doc. 39).

Planificação					
Elaborei a planificação do texto.	1	2	3	4	5
Textualização					
Organizei bem a informação.	1	2	3	4	5
Texto bem estruturado (introdução, desenvolvimento e conclusão).	1	2	3	4	5
Respeitei as indicações dadas.	1	2	3	4	5
Utilizei léxico variado.	1	2	3	4	5
Usei adequadamente a pontuação.	1	2	3	4	5
Não dei erros de ortografia.	1	2	3	4	5
Tive cuidado na sintaxe.	1	2	3	4	5
Empreguei conectores discursivos (coesão textual).	1	2	3	4	5
Respeitei regras de concordância.	1	2	3	4	5
Revisão					
Procedi à revisão do texto.	1	2	3	4	5

1- Nada, 2- Pouco, 3- Suficientemente, 4- Muito, 5- Bastante.

Documento 39 - ficha de autoavaliação da escrita do *Iulius*

De uma forma geral, a ficha de autoavaliação da escrita permitiu aferir que os alunos compreendem tanto o seu desempenho como as suas maiores dificuldades, dado que registam, em cada item, de forma consciente, as devidas notas e que, portanto, têm noção das próprias capacidades no que respeita à escrita. No entanto, constatei que poderia tê-la enriquecido se tivesse incluído outros parâmetros relacionados com a criatividade, de modo a capacitar os alunos para a avaliação do aspeto criativo ou da coerência com o texto literário, por exemplo.

3.2. Análise dos questionários

O questionário foi preenchido no final das três atividades de escrita e permitiu averiguar a opinião e a percepção dos alunos acerca do trabalho desenvolvido. Nos pontos seguintes, darei conta das ilações que daí se retiram.

3.2.1. Análise do questionário de Português

A análise dos 17 questionários permitiu-me concluir que o tempo dedicado à escrita em anos anteriores se situou entre 1 e 3 horas, segundo a maioria, o que foi adequado e lhe permitiu uma evolução significativa. Os textos de tema indicado e livre foram as tipologias apontadas como mais frequentes. Depois da planificação, a textualização foi a fase considerada mais difícil e apenas um considerou em primeiro lugar a revisão; as dificuldades residem sobretudo na falta de prática. A maior parte afirma que nunca tinha aprendido a planificar um texto e, do total, apenas um aluno não reconhece as suas vantagens; porém, 16 aponta a organização de ideias como a maior vantagem. Apenas um declara nunca proceder à revisão do texto, 11 afirmam fazê-lo “às vezes” e 5 respondem “sempre”. Quase todos confirmam nunca ter usado antes um código de revisão e reconhecem a sua utilidade, apontando como principais razões: “ajuda a compreender o tipo de erro”, “encontro os meus erros e assim fico mais atenta na escrita”, “é mais fácil para identificar os erros” e “é mais organizado”.

Apenas um aluno não considera o uso do texto literário importante para os escritos criativos e, quando questionados acerca da produtividade da escrita criativa para o desenvolvimento da competência escritural, respondem que lhes permitiu “melhorar as minhas capacidades”, “melhorar os meus textos” e “desenvolver a minha criatividade”.

Por fim, todos consideraram esta experiência positiva, 11 julgaram-na útil e 6 muito útil; nenhum considerou o tempo dedicado à escrita demasiado nem insuficiente, uma vez que 15 acharam adequado e 2 suficiente.

3.2.2. Análise do questionário de Introdução à Cultura Clássica

O questionário foi preenchido por 15 alunos e, dessa forma, apurei que quer no ano transato, na disciplina de Português, que usei como referência para o trabalho da escrita, quer este ano, o tempo dedicado a esta competência foi adequado e permitiu uma

evolução, segundo grande parte dos inquiridos. A maioria aponta as produções de tema indicado como o exercício mais frequente e a fase onde sente mais dificuldade é a da planificação, seguida pela da textualização e depois pela da revisão. Os que escolhem a planificação como a fase mais difícil justificam-se com a falta de hábito de planificar; os que seleccionam a textualização apontam razões como: “porque na maioria das vezes escrevia frases muito longas”, “às vezes a textualização não fazia sentido”, “tenho poucas ideias e sou pouco criativo” e “porque tinha dificuldade com a pontuação”; a escolha da revisão como a fase de maior dificuldade deve-se ao facto de não se aperceberem ou não conseguirem detetar os erros sozinhos, especialmente “por distração”.

Grande parte assume que já trabalhou a planificação e reconhece as suas vantagens, apontando a organização de ideias como a principal. Apenas quatro dos inquiridos procedem sempre à revisão e os restantes respondem “às vezes”. Quase todos responderam que nunca tinham trabalhado com um código de correção de erros e apenas dois afirmam não lhe reconhecer utilidade. As razões que mencionam como benéficas são: perceberem melhor o funcionamento da língua e como melhorar os textos, identificarem e reconhecerem os próprios erros e cultivarem o hábito de o fazer, treinarem a escrita, e um aluno explica que assim “os textos ficam mais limpos porque o código fica ao lado do texto. O código também faz com que o aluno pense e descubra o erro”. Contudo, percebe-se que há resistência a este método, a avaliar pela justificação do aluno que responde ‘não’ a esta questão (cf. n.º 13 do questionário): “porque acho que não é um método que se usa muito”.

Apenas um aluno não considera o uso do texto literário importante para os escritos criativos, justificando deste modo a sua convicção: “pois é precisa muita prática”. Na questão número quinze, os alunos sublinham que a escrita criativa permite “liberdade e aprendemos mais”, “ter uma mente aberta e mais criativa”, “ter mais ideias”, “escrever melhor”, “melhorar a organização, vocabulário e criatividade”. Concluo esta secção a sublinhar a resposta deste aluno que, no fundo, confirma o objetivo a que me propus com este trabalho: “além de estarmos a desenvolver a escrita, estamos também a desenvolver a nossa imaginação”.

4. Propostas de remediação

Ao longo do percurso, deparei-me com situações ou particularidades do meu trabalho que poderiam ser melhoradas, pelo que apresento algumas estratégias para as solucionar.

Quadro n.º 5 – limitações e propostas de remediação	
Limitações	Propostas de remediação
1. Dificuldades em garantir que os alunos respondem à fase da planificação textual.	Criar fichas de resolução da atividade, com espaços distintos destinados à planificação e à textualização.
2. Alguns alunos necessitam de ajuda a planificar o próprio texto.	Necessidade de acompanhamento individual por forma a auxiliar o aluno na seleção de informação, organização de ideias a desenvolver, etc.
3. Nem todos os alunos conseguem rever os próprios textos.	A identificação e correção do erro, por alguns alunos, apenas funciona na presença do professor, o que implica, em primeiro lugar, a perceção desse problema e um acompanhamento individualizado.
4. O código de correção não foi modificado; no entanto, alguns sinais precisariam de sinalização orientada para a adição ou supressão.	Poderia, por exemplo, utilizar o sinal positivo, caso fosse necessário adicionar um elemento, ou negativo, face à necessidade de retirar elementos.
5. Ausência de parâmetros específicos de observação da criatividade e do conhecimento da obra/matéria nas fichas de hétero e autoavaliação da escrita.	Incluir na secção da textualização parâmetros para esse efeito, permitindo assim a avaliação não só da criatividade e de dados inovadores, mas também a avaliação do conhecimento da obra/matéria.
6. Atividades de escrita que consideram uma verdadeira didática carecem de muito tempo letivo, de que, na prática, nem sempre se dispõe.	Dispor de mais tempo de aula dedicado à expressão escrita, ou reservar algumas tarefas para trabalho de casa. No meu caso, desconsiderarei esta opção pelo facto de poucos alunos cumprirem efetivamente as tarefas.

5. Conclusão

Com base na análise dos dados, é chegada a hora de retirar algumas ilações do trabalho desenvolvido com ambas as turmas. Na turma de Português regista-se que o trabalho de escrita, apesar da reconhecida importância, é muitas vezes descurado e desvalorizado pelos próprios alunos. Porém, é de ressaltar que foram muito recetivos e colaborativos. Através do questionário, comprovei que a prática implementada se distancia da habitual. Além disso, o uso de um código de erros para a etapa da revisão textual foi, claramente, uma inovação naquelas turmas e, apesar de a lista de erros do código ficar aberta a ajustamentos, não sofreu alterações, podendo, portanto, concluir que não refletiram criticamente sobre a sua aplicação.

Noutra perspetiva, pude comprovar o desconhecimento geral por parte dos alunos da dimensão processual da escrita mas o forte investimento nas tarefas que lhes eram propostas.

Na turma de ICC, o progresso na expressão da criatividade foi notório e, excluindo os casos particulares, as dificuldades na expressão escrita eram menores do que na turma de Português, onde também se registou alguma evolução.

Valorizando a escrita como instrumento de aprendizagem, esta proposta assentou no processo de construção da escrita e não apenas no produto, como acontece frequentemente. Por outro lado, a escrita criativa mostrou ser, no contexto escolar, uma estratégia de trabalho válida e um contributo eficaz para uma pedagogia da escrita e, uma vez que contraria a tendência para o uso de tarefas rotineiras e tradicionais, é uma vantagem pedagógica usá-la na sala de aula. Pese embora as condicionantes e balizas impostas, as atividades que elaborei permitiram não só o desenvolvimento do domínio da escrita mas também uma avaliação do conhecimento que o aluno tinha do texto literário e/ou da matéria e ainda a educação da criatividade, uma vez que, dadas as condições, nem toda a criação era possível. Estas ilações levam-me a crer na potencialidade que a escrita criativa tem no desenvolvimento da expressão escrita e, conseqüentemente, a acreditar no proveito da sua aplicação em experiências futuras, abrindo assim caminho a novos investimentos e investigações, que poderão, inclusive, colmatar as falhas e limitações encontradas neste estudo.

Resta destacar a perspetiva positiva dos alunos quanto à experiência desenvolvida. O texto final poderia ser melhorado; enfim, pode sempre. De qualquer forma, a evolução é evidente. O investimento numa didática da escrita é lucrativo. A principal conclusão é

o maior ganho deste trabalho: muitos dos alunos (onde eu própria me incluo) não escrevem agora como escreviam no início; há, no presente, preocupações que não existiam antes. Ainda que apenas uma ínfima parte tenha realmente evoluído, todos aprenderam a escrever com um pouco mais de criatividade, compreenderam melhor o texto literário e puderam vislumbrar o prazer de criar.

Bibliografia

- AMOR, Emília (1994). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- AZEVEDO, Flora e Luísa Álvares Pereira (2003). *Como abordar... a produção de textos escritos: ensino básico, 2.º e 3.º ciclos*. Porto: Areal Editores.
- BARBEIRO, Luís Filipe (2000). "Profundidade do processo de escrita". *Educação & Comunicação*.
- BARBEIRO, Luís Filipe e Luísa Álvares Pereira (2007). *Ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- BARBEIRO, Luís Filipe (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda - Edição e Comunicação, Lda.
- BUESCU, Helena, José Morias, Maria Regina Rocha e Violante Magalhães (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.
- BUESCU, Helena, Luís Maia, Maria Graciete Silva e Maria Regina Rocha (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- BURKERT, Walter (1991). *Mito e Mitologia*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- CARMELO, Luís (2005). *Manual de escrita criativa*. Mem-Martins: Europa-América.
- CARVALHO, José António Brandão (1999). "A escrita nos manuais de língua portuguesa : objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação?" In CASTRO, Rui Viera de (org.), Angelina Rodrigues, José Luís Silva *et al.* *Manuais escolares : estatuto, funções, história : actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Pp. 179-187.
- CARVALHO, José António Brandão (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Departamento de Metodologias da Educação/Universidade do Minho.
- CARVALHO, José António Brandão (2011). "Escrever para aprender: contributo para a caracterização do contexto." *Interações, n.º 19*. Pp. 219-237.

- CARVALHO, José António Brandão, Luís Filipe Barbeiro, António Carvalho da Silva e Jorge Pimenta (2005a). *A escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios: actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- CARVALHO, José Brandão Carvalho e Jorge Pimenta (2005b). “Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido.” In SILVA, Bento D. e Leandro S. Almeida (coord.). *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 8. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Pp. 1877-1885.
- COELHO, Maria da Conceição (coord.), João Seixas, José Pascoal, Maria Joana Campos, Maria José Grosso e Maria de La Salette Loureiro (2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos - Curso Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 43/2007. In *Diário da República n.º 38, Série I de 2007-02-22*. Ministério da Educação.
- DIAS, Minervina (2006). *Como abordar... A escrita expressiva e lúdica*. Porto: Areal Editores.
- FERREIRA, José Ribeiro (1998). "Temas Clássicos em livros recentes". *Boletim de Estudos Clássicos*. 30: 153-171.
- FERREIRA, José Ribeiro (2002). “Os secretos caminhos das palavras III”. *Boletim de Estudos Clássicos*. 38: 131-134.
- GOMES, Luísa Costa (s.d.). “Um escritor na sala de aula.” *Noesis*. N.º 72, pp. 26-29. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=187> [consultado em 30-01-2014].
- LOURENÇO, Frederico (2005). *A Odisseia de Homero adaptada para jovens*. 6.ª edição. Lisboa: Cotovia.
- MANCELOS, João de (2008). “O que os Deuses dão e o que os humanos escrevem: Os Contos exemplares, de Sophia de Mello Breyner Andresen, numa oficina de escrita criativa.” *Forma breve* 6.

- MARTINS, Isaltina, Maria Leonor Sardinha e Maria Margarida Silva (2001). *Programa de Latim A - 10.º ano*. Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- PEREIRA, Maria Helena da Rocha (2004) “O mito na Antiguidade Clássica”. In FERREIRA, José Ribeiro (coord.). *Labirintos do mito*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Pp. 9-17.
- PEREIRA, Luísa Álvares (2000). *Escrever em Português - Didáticas e Práticas*. Porto: Asa.
- PINTO, Elisa, Paula Fonseca e Vera Baptista (2012). *Plural 12 - Livro do Professor*. Lisboa: Raiz Editora.
- POPE, Rob (2005). *Creativity : theory, history, practice*. Oxon: Routledge.
- REIS, Carlos (org.), Ana Paula Dias, Assunção Cabral, Encarnação Silva, Filomena Viegas, Glória Bastos, Irene Mota, Joaquim Segura e Maria Pinto (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- REIS, Carlos (2007). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.
- SANTOS, Aida (1994). “A escrita no ensino secundário.” In FONSECA, F. *Pedagogia da escrita*. Porto: Porto Editora. Pp. 21- 44.
- SARAMAGO, José. (2013). *Memorial do Convento*. 53.ª edição. Alfragide: Caminho.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1979). *Teoria da Literatura*. 3.ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.
- VIEIRA, Maria do Carmo (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- VILAS-BOAS, António José (2003). *Oficinas de escrita: modos de usar*. Porto: Asa Editores.

Webgrafia

CEIA, Carlos. *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível em http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=1014&Itemid=2 [consultado em 20-01-2014].

HIGOUNET. *Dicionário de Termos Línguísticos*. Disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=508> [consultado em 20-01-2014].

Instituto Nacional de Estatística. Disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=73212469&PUBLICACOESstema=55466&PUBLICACOESmodo=2 [consultado em 17-12-2013].

Junta de Freguesia de Ribeira de Frades. Disponível em <http://www.ribeiradefrades.eu/> [consultado em 17-12-2013].

Junta de Freguesia de S. Martinho do Bispo. Disponível em <http://www.saomartinhodobispo.eu/> [consultado em 17-12-2013].

Plano Anual Geral de Formação 2013-2014. Disponível em http://www.uc.pt/fluc/estagios_saidas_profissionais/2_ciclos_ensino/conselho_formacao_professores/docs/plano_anual_geral_de_formacao_11_12.pdf [consultado em 21-07-2014].

Anexos

Índice de anexos

Anexo 1 – Autorização da FLUC da prática pedagógica supervisionada em ICC	I
Anexo 2 – Protocolo de cooperação entre a UC e o CBB	III
Anexo 3 – Programa do Projeto <i>Pari Passu</i>	V
Anexo 4 – Grelha de observação da expressão escrita	IX
Anexo 5 – 1.ª atividade de escrita em Português	XII
Anexo 6 – Código de correção para revisão textual	XIV
Anexo 7 – 2.ª atividade de escrita em Português	XVI
Anexo 8 – Grelha de heteroavaliação da expressão escrita	XVIII
Anexo 9 – 3.ª atividade de escrita em Português	XX
Anexo 10 – Grelha de autoavaliação da expressão escrita	XXIII
Anexo 11 – Questionário de Português	XXV
Anexo 12 – 1.ª atividade de escrita em ICC	XXIX
Anexo 13 – Código de correção para revisão textual	XXXIV
Anexo 14 – Apresentação do código de correção em ICC	XXXVI
Anexo 15 – 2.ª atividade de escrita em ICC	XLII
Anexo 16 – Ficha de resolução para a 2.ª atividade de escrita	XLIV
Anexo 17 – Grelha de heteroavaliação da expressão escrita	XLVI
Anexo 18 – Excertos de <i>A Odisseia de Homero adaptada para jovens</i>	XLVIII
Anexo 19 – Ficha de leitura de <i>A Odisseia de Homero adaptada para jovens</i>	LIV
Anexo 20 – 3.ª atividade de escrita em ICC	LVII
Anexo 21 – Grelha de autoavaliação da expressão escrita	LX
Anexo 22 – Questionário de ICC	LXII
Anexo 23 – Grelha de avaliação da 1.ª atividade escrita de Português	LXVI
Anexo 24 – Grelha de avaliação da 2.ª atividade escrita de Português	LXIX
Anexo 25 – Grelha de avaliação da 3.ª atividade escrita de Português	LXXII
Anexo 26 – segunda versão do 3.º texto da Vera	LXXV
Anexo 27 – segunda versão do 3.º texto da Rosa	LXXVIII
Anexo 28 – segunda versão do 3.º texto da Eduarda	LXXXI
Anexo 29 – Grelha de avaliação da 1.ª atividade de escrita de ICC	LXXXIV
Anexo 30 – Grelha de avaliação da 2.ª atividade de escrita de ICC	LXXXVII
Anexo 31 – Grelha de avaliação da 3.ª atividade de escrita de ICC	XC

Anexo 1 – Autorização da FLUC da prática pedagógica supervisionada em ICC



A solução encontrada para o funcionamento do Núcleo de Estágio de “Português/Estudos Clássicos” durante o ano letivo de 2013-2014 consistiu numa resolução com carácter de exceção. Tal resolução traduziu a aceitação da proposta apresentada pela área de ensino de Estudos Clássicos, de realização do período de prática letiva supervisionada no contexto de uma oferta complementar de escola (“Iniciação em Cultura Clássica”). O carácter excepcional desta resolução prendeu-se, antes de mais, com a necessidade de proteger o interesse dos alunos e, nomeadamente, as suas legítimas expectativas de completar a formação iniciada, num ano em que o estabelecimento da rede de núcleos de estágio, por motivos vários que foram do conhecimento público, foi particularmente difícil de concretizar.

A aceitação desta proposta pelo CFP, que integrou este núcleo (com toda a normalidade) na rede estabelecida para esse ano letivo, foi ainda enquadrada pelos seguintes procedimentos:

- a) A solução proposta foi sancionada após várias consultas, por igual positivas, aos coordenadores das áreas de ensino envolvidas, da escola em questão e do Sr. Diretor da Faculdade à altura.
- b) Todas as partes envolvidas e consultadas consideraram salvaguardados os regulamentos do CFP, o espírito do modelo de formação da FLUC, as exigências de acompanhamento pedagógico e didático, bem como o trabalho regular de supervisão científica.

Ao dispor para esclarecimentos adicionais,

E certo da melhor compreensão,

Luís António Umbelino.

Confirmando todas as informações prestadas pelo Doutor Luís Umbelino, nomeadamente no que respeita ao acordo que deu à resolução, enquanto Diretor, ao tempo, da FLUC.

2014.07.10

Anexo 2 – Protocolo de cooperação entre a UC e o CBB



Anexo ao Protocolo de Cooperação entre a Universidade de Coimbra e o Colégio Bissaya Barreto

Ano letivo de 2013-2014

Prática Pedagógica Supervisionada em Ensino de Português e Línguas Clássicas	
Disciplinas de estágio:	
Português	Iniciação à Cultura Clássica
Níveis e ciclos de educação:	
12º ano/Ens. Secundário	7º ano/3º ciclo do Ens. Básico
Orientadores Cooperantes:	
Fátima Margarida Ferreira	Fátima Margarida Ferreira
Número de vagas de estágio:	
2	

A Coordenadora de Estágios da FLUC,

(Prof. Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís)

Anexo 3 – Programa do Projeto *Pari Passu* – introdução à cultura clássica

Projeto *Pari Passu* – introdução à cultura clássica

Oferta Complementar – 2º CEB

	Educar para o conhecimento		Educar para os valores	Educar para a competência linguística	
	Contextualização histórica	Temas clássicos	Convivência cidadã	Língua latina / elementos compositivos de língua grega	Domínios da língua materna
Referências civilizacionais clássicas	*A Lusitânia *A romanização na Hispânia; *Origem das línguas novilatinas	Aspectos culturais da vida quotidiana romana: - nascimento/ritos - vestuário - rotina diária - profissões - a educação - atividades lúdicas - a religião	*mos maiorum * <i>virtus, pietas e a fides</i> * <i>devotio</i> * <i>religio</i> * <i>kallos kai agathos</i> * <i>otium /negotium</i> *respeito pelos mais velhos; *dever de hospitalidade	* Pragmática conversacional * Raízes etimológicas * Aspectos de morfologia - noção de caso /função sintática - noção de número -noção de género -declinação nominal (1ª e 2ª) -1ª classe dos adjetivos -noção de concordância -preposições (a, ab, ad, e, ex, in, sub, super, circum...); e regências - prefixos e sufixos -conjunções coordenativas -conjunções subordinativas	1. Leitura -ler textos variados com precisão e expressividade - ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética -fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos e géneros
		Mitos e lendas			2. Escrita - escrever em termos pessoais, criativos e em resposta a diferentes propostas de trabalho -produzir enunciados coerentes e coesos em português padrão
					3. Oralidade

- a fundação de Roma: de Eneias a Rômulo e Remo,
 - principais divindades gregas e romanas,
 - Mito de Pandora, Teseu, Narciso, Dédalo e Ícaro
 - Aquiles e Ulisses
 -Hércules

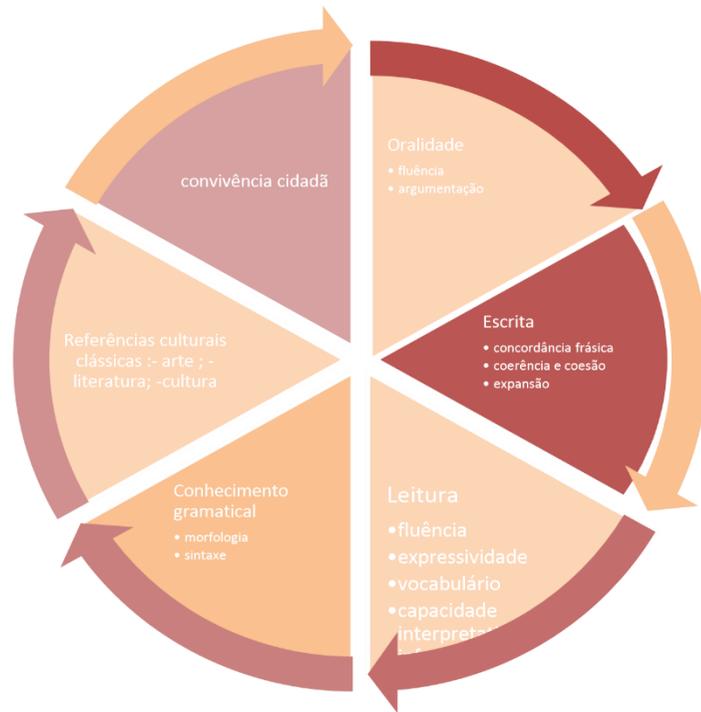
temporais e causais
 - o verbo (modo indicativo e imperativo),
 -radical, desinência, e característica
 -advérbios e pronomes interrogativos

- produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade
 - saber escutar para reter informação essencial
 - interpretar a informação ouvida

4.Conhecimento explícito da língua

- descobrir regularidades linguísticas,
 - alargar o vocabulário, reconhecendo matrizes etimológicas,
 - mobilizar conhecimentos morfossintáticos para aperfeiçoar desempenhos linguísticos.

Sugestão de abordagens didáticas



Jorge Moranguinho

Maria Alexandra Vasques Vieira Afonso de Azevedo

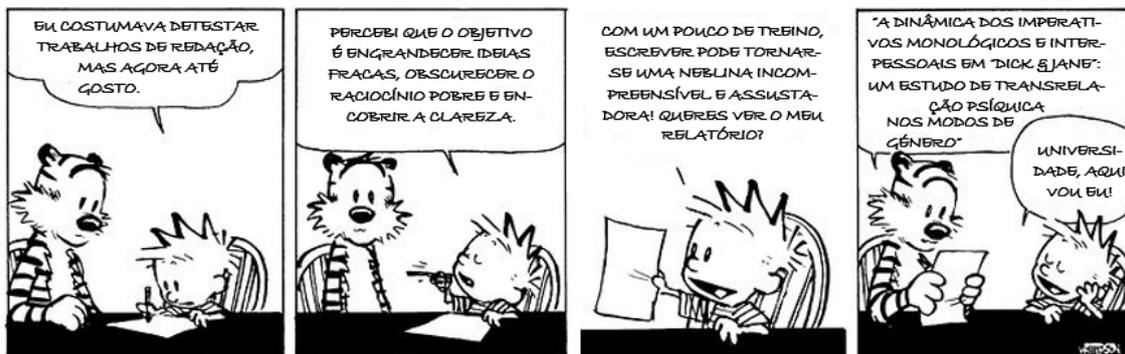
Junho de 2012

Referências culturais	Atividades e estratégias	
Mitos e lendas (Grécia e Roma) - a fundação de Roma: de Eneias a Rómulo e Remo, - principais divindades gregas e romanas, - Mito de Pandora, Teseu, Narciso, Dédalo e Ícaro, Aracné - Aquiles e Ulisses (aventuras) -Os trabalhos de Hércules	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Hora do conto • Leitura expressiva • Leitura silenciosa • Tradução de pequenos textos em latim.
	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências de dramatização • Exercitação da compreensão e expressão em língua materna: o reconto, a exposição.... • Desenvolvimento de pequenas experiências de comunicação em latim – diálogo.
	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • oficina de escrita em língua materna • tradução de pequenos textos de latim para português • redação de pequenas frases em latim
	Conhecimento Gramatical	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecimento de estruturas morfosintáticas - exercícios

Anexo 4 – Grelha de observação da expressão escrita

Anexo 5 – 1.^a atividade de escrita em Português

Atividade de Escrita Criativa



Perante este Campos decaído, cosmopolita, melancólico, devaneador, irmão do Pessoa ortónimo no cepticismo, na dor de pensar e nas saudades da infância ou de qualquer coisa irreal, compreende-se que seja o único heterónimo que participe da vida extra-literária de Fernando Pessoa. “Eu e o meu companheiro de psiquismo, Álvaro de Campos...” – lemos numa carta a Fernandes Lopes. “Tens hoje do teu lado o meu velho amigo Álvaro de Campos, que em geral tem sido só contra ti” – escreve Pessoa um dia à namorada. Outra carta de amor é assinada, por brincadeira, por Álvaro de Campos. Conta Alfredo Guizado que às vezes Pessoa o encontrava na rua e lhe dizia: “você hoje vai falar com Álvaro de Campos.” E não era só por blague, acrescenta Guizado: “tinha realmente nesse dia uma maneira de falar, uma maneira de dizer, uma maneira de sentir diversa daquela com que costumávamos encontrá-lo.”

Jacinto do Prado Coelho, Diversidade e Unidade e, Fernando Pessoa (texto com supressões), 7.ª ed. Editorial Verbo

Carta de Ofélia Queiroz a Álvaro de Campos

26-09-1929

Exmo. Senhor Engenheiro Álvaro de Campos

Permita-me que discorde por completo com a primeira parte da sua carta, porque, nem posso consentir que V.^a Ex.^a trate o Exmo. Sr. Fernando Pessoa, pessoa que muito prezo, por *abjecto* e *miserável* indivíduo nem compreendo que, sendo seu *particular* e *querido amigo* o possa tratar tão desprimorosamente. Como vê estamos sempre em completa desarmonia, nem podia deixar de ser, pedindo-lhe por especial fineza, que não volte a escrever-me. Quanto às observações que me faz, como foram ditadas pelo Sr. Fernando Pessoa, farei quanto em mim caiba por lhe ser agradável. Agradeço o conselho que me dá, mas já que me puxa pela língua, deixe-me dizer-lhe que quem eu de boa vontade há muito tempo teria, não deitado na pia, mas debaixo dum comboio, era V.^a Ex.^a.

Esperando não o tornar a ler, subscreve-se com respeito a

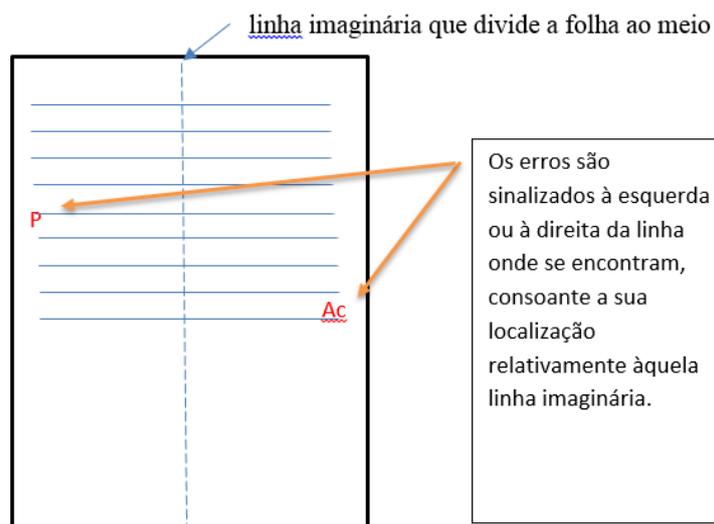
Ofélia Queiroz

1. Escreve agora uma possível resposta do heterónimo a Ofélia, imaginando que és o próprio Álvaro de Campos. Constrói um texto de 150 a 200 palavras, respeitando a estrutura da carta informal.

Anexo 6 – Código de correção para revisão textual

Código de correção para revisão textual

Sinal	Problema de
O	Ortografia
P	Pontuação
Ac	Acentuação
Voc	Vocabulário
 (sublinhado ondulado)	Sintaxe
§	Parágrafo
	Parágrafo indentado
* (asterisco)	Clareza/frase dúbia
∅	Elemento desnecessário



Anexo 7 – 2.^a atividade de escrita em Português

Atividade de expressão escrita

A 4 de agosto de 1578, o Exército Português, sob o comando de D. Sebastião, sofre, no Norte de África, uma pesada derrota. Entre as mortes, conta-se a do próprio rei, que não tinha herdeiros e, por isso, deixou o país numa situação política complicada.

Porém, o seu desaparecimento dá origem a um mito – o Sebastianismo. Conta a lenda que *O Desejado* aparecerá numa manhã de nevoeiro para salvar a nação.

Exercício

Seleciona uma das hipóteses:

- a) Imagina que este Rei não morreu e se dirige ao povo português para narrar o que viveu na batalha. Partindo deste pressuposto, elabora um texto organizado com um mínimo de oitenta e um máximo de cento e trinta palavras, onde descrevas o que o D. Sebastião viu e viveu neste dia em Alcácer Quibir.

- b) Algum tempo depois da batalha, os portugueses tiveram conhecimento do desaparecimento de D. Sebastião. Pondo-te no papel de um nobre, elabora um texto organizado com um mínimo de oitenta e um máximo de cento e trinta palavras, onde descrevas esse momento e os sentimentos que daí decorreram, realçando o estado de espírito do povo português.

Anexo 8 – Grelha de heteroavaliação da expressão escrita

Grelha de Avaliação da Expressão Escrita

Autor do texto _____

Respeitou as indicações dadas.	1	2	3	4	5
Texto bem estruturado (Introdução, desenvolvimento e conclusão).	1	2	3	4	5
Organizou as ideias por parágrafos, de forma coerente.	1	2	3	4	5
Organizou bem a informação.	1	2	3	4	5
Utilizou um registo de língua adequado ao contexto.	1	2	3	4	5
Utilizou léxico variado.	1	2	3	4	5
Usou adequadamente a pontuação.	1	2	3	4	5
Não deu erros de ortografia.	1	2	3	4	5
Teve cuidado na sintaxe.	1	2	3	4	5
Empregou conetores discursivos (coesão textual).	1	2	3	4	5

1- Nada, 2- Pouco, 3- Suficientemente, 4- Muito, 5- Bastante.

Revisor _____

Observações do Professor:

Anexo 9 – 3.^a atividade de escrita em Português

Atividade de expressão escrita

Após a leitura do último capítulo de *Memorial do Convento*, o leitor conhece o final da história de amor entre Baltasar Sete-Sóis e Blimunda Sete-Luas. Porém, o narrador limita-se a descrever apenas uma parte da busca de Blimunda por Baltasar e, finalmente, o seu reencontro no auto de fé, no Rossio.

Partindo do facto de que Saramago não descreveu o que se passou no desaparecimento de Baltasar, assuma agora o papel de narrador e, de acordo com o conhecimento que tem da obra e da personagem de Baltasar, imagine o que teria acontecido a Sete Sóis naqueles nove anos de ausência.

O seu texto deverá apresentar-se devidamente estruturado, com um mínimo de **duzentas** e um máximo de **trezentas** palavras.

Nome: _____ N.º _____

Planificação:

Introdução

Desenvolvimento

Conclusão

* - O logotipo do CBB sofreu alterações.

Anexo 10 – Grelha de autoavaliação da expressão escrita

Grelha de autoavaliação da expressão escrita

Nome: _____ N.º _____

Planificação					
Elaborei a planificação do texto.	1	2	3	4	5
Textualização					
Organizei bem a informação.	1	2	3	4	5
Texto bem estruturado (Introdução, desenvolvimento e conclusão).	1	2	3	4	5
Respeitei as indicações dadas.	1	2	3	4	5
Utilizei léxico variado.	1	2	3	4	5
Usei adequadamente a pontuação.	1	2	3	4	5
Não dei erros de ortografia.	1	2	3	4	5
Tive cuidado na sintaxe.	1	2	3	4	5
Empreguei conetores discursivos (coesão textual).	1	2	3	4	5
Respeitei regras de concordância.	1	2	3	4	5
Revisão					
Procedi à revisão do texto.	1	2	3	4	5

1- Nada, 2- Pouco, 3- Suficientemente, 4- Muito, 5- Bastante.

Anexo 11 – Questionário de Português

Questionário sobre a didática da escrita na aula de Português

O presente questionário pretende apurar a perspetiva dos alunos sobre o desenvolvimento da competência escrita, realizado na sua turma, durante o ano letivo de 2013/2014, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas.

1. Nos anos letivos anteriores, quanto tempo, em média, foi dedicado à escrita em sala de aula (excluindo o tempo dedicado às provas de avaliação)?
 - <1h
 - 1-3h
 - 3-6
 - >6h
2. Nos anos anteriores, com que frequência eram solicitados exercícios de escrita na aula de Português?
 - Muito pouca
 - Pouca
 - Adequada
 - Demasiada
3. Dos exercícios propostos, indique pelo menos dois tipos de exercícios que costumava realizar quando trabalhava a competência escrita.
 - Resposta a questionários dirigidos
 - Resumos ou sínteses
 - Produções textuais de tema livre
 - Produções textuais de tema indicado
 - Recontos escritos a partir de obras literárias
 - Outros
4. Considera que o trabalho de escrita realizado em anos letivos anteriores permitiu uma evolução significativa desta competência?
 - Sim
 - Não
5. Aponte a(s) fase(s) onde sentia mais dificuldades.
 - Planificação
 - Textualização
 - Revisão

6. Porquê?

7. Alguma vez tinha sido lecionada especificamente a planificação textual?

- Sim
- Não

8. Reconhece vantagens na planificação prévia de um texto?

- Sim
- Não

9. Se respondeu sim na questão anterior, aponte os motivos:

- Pesquisa de material
- Seleção de informação
- Organização de ideias

10. Costuma proceder à revisão dos seus textos?

- Nunca
- Às vezes
- Sempre

11. Já alguma vez tinha trabalhado a etapa da revisão textual com recurso a um código de correção textual?

- Sim
- Não

12. Reconheceu utilidade nesta tarefa?

- Sim
- Não

13. Se respondeu sim, indique porquê.

14. Considera que o facto de realizar escritos criativos partindo de textos literários contribuiu para desenvolver a sua competência literária?

- Sim
- Não

15. Justifique em que medida o trabalho da escrita criativa permitiu desenvolver a competência de escrita, no geral.

16. No geral, considera que esta experiência foi:

- Inútil
- Pouco útil
- Útil
- Muito útil

17. Considera que o tempo dedicado a atividades de escrita foi:

- Insuficiente
- Suficiente
- Adequado
- Demasiado

18. Na sua opinião, a abordagem que foi feita ao longo do ano letivo foi positiva no que diz respeito ao desenvolvimento da sua competência escritural?

- Sim
- Não

Obrigada pela colaboração.

Anexo 12 – 1.^a atividade de escrita em ICC

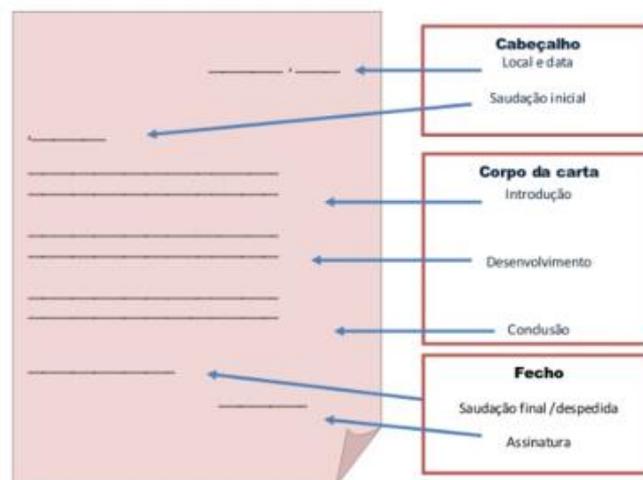
ESCRITA CRIATIVA

Carta de uma Sabina raptada

Colégio  Bissaya Barreto

A CARTA

- Como fazer?
- Estrutura genérica da carta informal →



CABEÇALHO

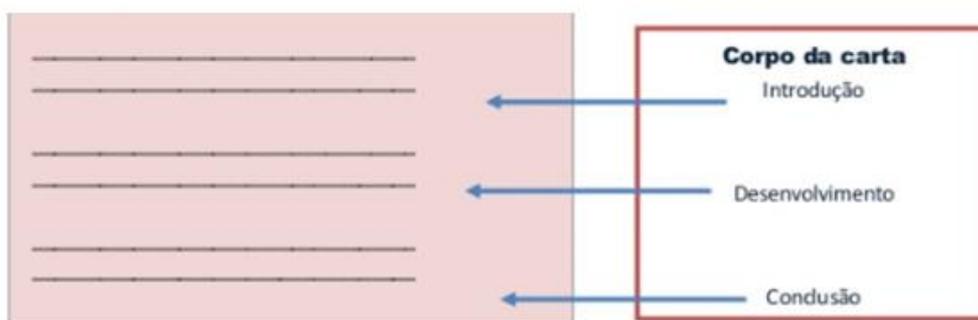


• Exemplo:

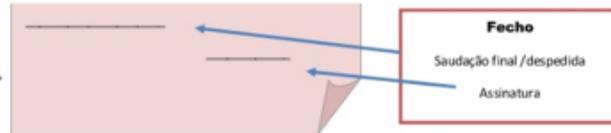
Roma, 17 de Outubro de 2013*

Salve (nome do pai da Sabina),
ou
Querido pai,

CORPO DA CARTA



FECHO



• Exemplo:

Vale,
ou
Um beijo (abraço, até breve, etc),

(nome da Sabina)

NOMES FEMININOS

- Aemilia
- Aurelia
- Canthara
- Cornelia
- Damalis
- Delia
- Epponina
- Flavia
- Flora
- Iulia
- Laevina
- Lalage
- Sempronia
- Terentia
- Tullia
- Venuleia
- Verania
- Vibidia



NOMES MASCULINOS

- Antonius
- Marcus
- Dauus
- Libanus
- Iulius
- Faustinus
- Titus
- Cornelius
- Gaius



CARTA DE UMA SABINA

- Imagina que és uma Sabina, que foi raptada pelos Romanos, e escreve uma carta ao teu pai, contando como te sentes, o que se passa na tua vida, descrevendo o quotidiano, etc.



Anexo 13 – Código de correção para revisão textual

Introdução à Cultura Clássica – 7º Ano Turma B	Colégio  Bissaya Barreto
Código de erros para revisão textual Data: 27/02/2014	Ano Letivo 2013 / 2014

Introdução à Cultura Clássica – 7º Ano Turma B	Colégio  Bissaya Barreto
Código de erros para revisão textual Data: 27/02/2014	Ano Letivo 2013 / 2014

Código de correção

Sinal	Problema de
O	Ortografia
P	Pontuação
Ac	Acentuação
Voc	Vocabulário
 (sublinhado ondulado)	Sintaxe
§	Parágrafo
	Parágrafo indentado
* (asterisco)	Clareza/frase dúbia
∅	Elemento desnecessário

Código de correção

Sinal	Problema de
O	Ortografia
P	Pontuação
Ac	Acentuação
Voc	Vocabulário
 (sublinhado ondulado)	Sintaxe
§	Parágrafo
	Parágrafo indentado
* (asterisco)	Clareza/frase dúbia
∅	Elemento desnecessário

Anexo 14 – Apresentação do código de correção em ICC

Introdução à Cultura Clássica

A ESCRITA

CÓDIGO DE REVISÃO
DE TEXTO

Colégio  Bissaya Barreto

Código de erros para revisão de textos

Sinal	Problema de
O	Ortografia
P	Pontuação
Ac	Acentuação
Voc	Vocabulário
 (sublinhado ondulado)	Sintaxe
§	Parágrafo
	Parágrafo indentado
* (asterisco)	Clareza/frase dúbia
	Elemento desnecessário

Exemplo:

linha imaginária que divide a folha ao meio

Os erros são sinalizados à esquerda ou à direita da linha onde se encontram, consoante a sua localização relativamente àquela linha imaginária.

Exercício:

⊙ Meninus, se forem aplicados, amanhã vizitaremos o Fórum. ⊙

~~Meninus~~ → Meninos

~~Vizitaremos~~ → visitaremos

Meninos, se forem aplicados, amanhã visitaremos o Fórum.

ORTOGRAFIA



P Aulo amanhã recitarás a frase **P**

Aulo, amanhã recitarás a frase.

PONTUAÇÃO



Ac Ai veremos os bonitos templos dos magnificos deuses. **Ac**

Ai → Aí

magnificos → magníficos

Aí veremos os bonitos templos dos magníficos deuses.

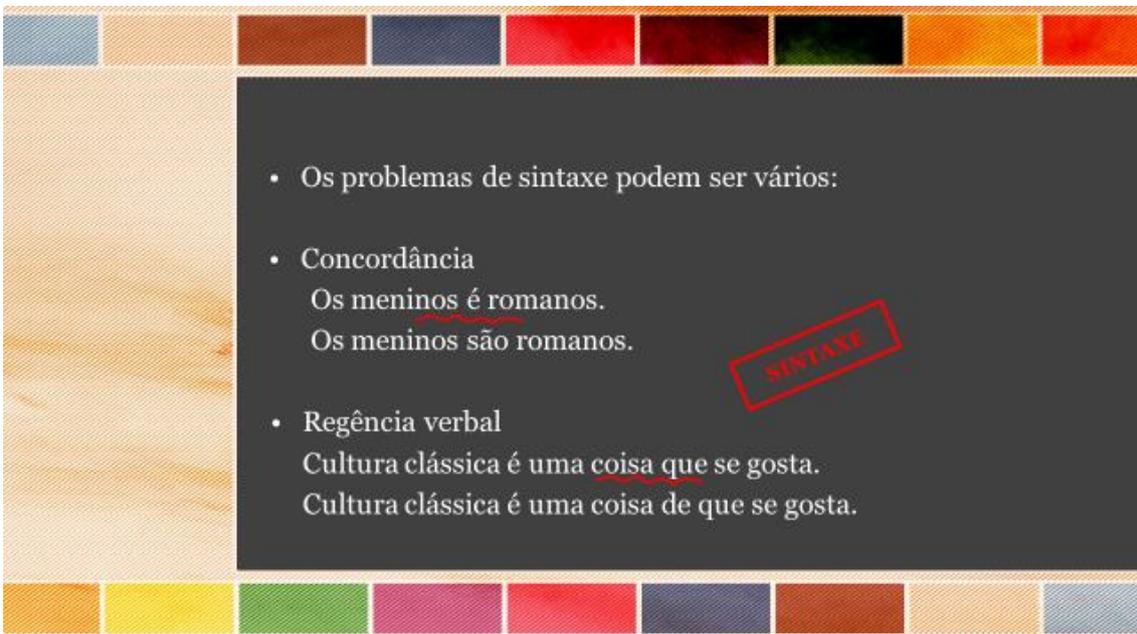
ACENTUAÇÃO



- Podem ser problemas de vocabulário, por exemplo:
- Usar um registo inadequado.
- Palavra mal aplicada ao contexto.
- No Fórum ouvireis os **mechânicos**.
- No Fórum ouvireis os advogados.

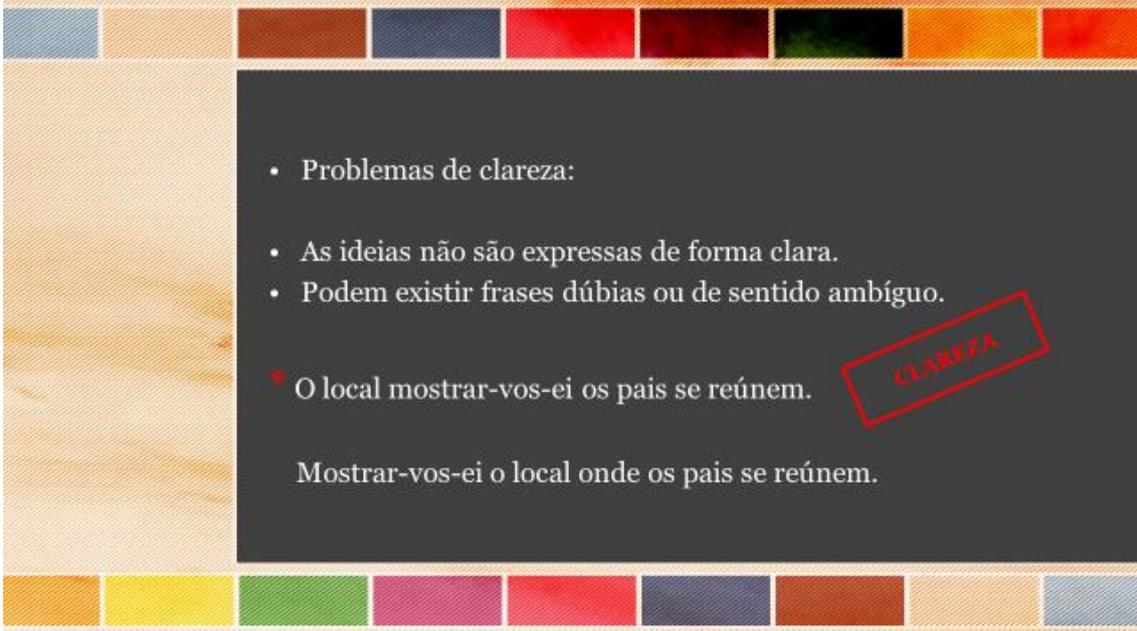
VOCABULÁRIO

Voc



- Os problemas de sintaxe podem ser vários:
- Concordância
Os meninos é romanos.
Os meninos são romanos.
- Regência verbal
Cultura clássica é uma coisa que se gosta.
Cultura clássica é uma coisa de que se gosta.

SINTAXE



- Problemas de clareza:
- As ideias não são expressas de forma clara.
- Podem existir frases dúbias ou de sentido ambíguo.
- O local mostrar-vos-ei os pais se reúnem.

Mostrar-vos-ei o local onde os pais se reúnem.

CLAREZA



- Elementos desnecessários:
- Veremos os templos bonitos templos dos deuses.
Veremos os bonitos templos dos deuses.

Aulo, amanhã tu recitarás a frase e tu, Sexto, explicarás a frase. ❌
Aulo, amanhã tu recitarás a frase e tu, Sexto, explicarás.

Anexo 15 – 2.^a atividade de escrita em ICC

Agora que já conheces um pouco da história de Ulisses, lê atentamente as opções que se seguem e escolhe uma delas:

a) No palácio de Ítaca, **Penélope** ouve o poeta Fémio a cantar a história do regresso dos Gregos, após a vitória sobre os Troianos. A esposa de Ulisses, triste por não ter quaisquer notícias do marido, dirige-se assim ao poeta:

“ – Fémio, conheces muitos outros temas que encantam os homens, façanhas de homens e deuses. Canta agora uma dessas histórias, enquanto estás aí sentado; e que os pretendentes em silêncio bebam o seu vinho. Mas para já esse canto tão triste, que me despedaça o coração no peito. Pois vem-me sempre à memória a saudade daquele rosto, a saudade do meu marido...”¹

- Elabora um texto de 80 a 130 palavras onde imagines o que estaria Penélope a pensar sobre o que teria acontecido ao marido.

b) **Telémaco**, por conselho da deusa Atena, vai ao encontro do rei Menelau, que já regressara da guerra de Troia, para tentar saber notícias do pai. Uma vez no palácio de Esparta,

“Telémaco ouviu com concentrada atenção a história de Menelau. Sentiu um misto de calma e alegria. Afinal, a viagem não fora em vão.”²

- Elabora um texto de 80 a 130 palavras onde imagines o que teria sabido Telémaco acerca do destino do pai.

¹ *A Odisseia de Homero adaptada para jovens*, de Frederico Lourenço. Cotovia, 2010. P. 22.

² *A Odisseia de Homero adaptada para jovens*, de Frederico Lourenço. Cotovia, 2010. P. 65.

Anexo 16 – Ficha de resolução para a 2.^a atividade de escrita

Anexo 17 – Grelha de heteroavaliação da expressão escrita

Introdução à Cultura Clássica – 7º Ano	Colégio  Bissaya Barreto
Grelha de Autoavaliação da Expressão Escrita Data: 24/04/2014	Ano Letivo 2013 / 2014

Grelha de avaliação da expressão escrita

Autor do texto: _____

Planificação					
Elaborou a planificação do texto.	1	2	3	4	5
Textualização					
Organizou bem a informação.	1	2	3	4	5
Texto bem estruturado (Introdução, desenvolvimento e conclusão).	1	2	3	4	5
Respeitou as indicações dadas.	1	2	3	4	5
Utilizou léxico variado.	1	2	3	4	5
Usou adequadamente a pontuação.	1	2	3	4	5
Não deu erros de ortografia.	1	2	3	4	5
Teve cuidado na sintaxe.	1	2	3	4	5
Empregou conetores discursivos (coesão textual).	1	2	3	4	5
Respeitou regras de concordância.	1	2	3	4	5

1- Nada, 2- Pouco, 3- Suficientemente, 4- Muito, 5- Bastante.

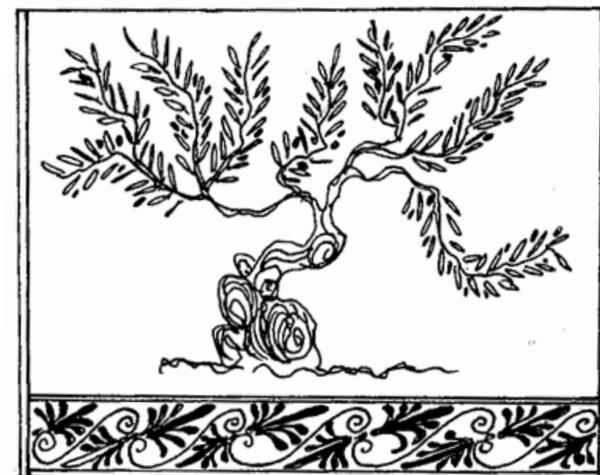
Revisor _____

Observações do Professor:

Anexo 18 – Excertos de *A Odisseia de Homero adaptada para jovens*

Introdução à Cultura Clássica – 7º Ano Turma B	Colégio  Bissaya Barreto
Texto: <i>A Odisseia de Homero adaptada para jovens</i> (excertos). Data: 24/04/2014	Ano Letivo 2013 / 2014

Ulisses ao fim de dez anos de viagem consegue, finalmente, chegar a Ítaca. Entretanto, ao chegar ao palácio é mal recebido e mal tratado. Ninguém desconfia que aquele estrangeiro é o rei daquela ilha. Porém, o valente Ulisses livra-se dos pretendentes que lhe ocupavam a casa e lhe consumiam os bens. Após Ulisses ter revelado a sua identidade, Telémaco consola-se com o regresso do pai. Por sua vez, a serva Euricleia vai levar a novidade a Penélope.



Ulisses e Penélope

Rindo de satisfação, a anciã subiu até ao alto aposento para dizer à rainha que o marido estava em casa. Os joelhos mexiam-se bem, embora os pés tropeçassem. Postou-se junto à cabeceira da cama e assim falou à senhora:

— Acorda, Penélope, querida filha, para veres com teus próprios olhos aquilo que esperaste todos os dias! Ulisses chegou, está em casa, depois de tanto tempo! Matou os pretendentes!

Penélope acordou e disse:

— Querida ama, os deuses enlouqueceram-te, eles que podem transtornar o juízo a quem tem excelente entendimento. Agora deram contigo em louca. E tu que antes eras

tão ajuizada! Por que me atormentas, quando tenho o coração cheio de dor, dizendo coisas desvairadas e acordando-me do sono suave que me prendera, cobrindo-me as pálpebras? Pois nunca eu dormi tão bem, desde que Ulisses partiu para Tróia. Vai agora lá para baixo e volta para a sala de banquetes. Se tivesse sido outra das servas que me pertencem a vir aqui, para me acordar e anunciar coisa semelhante, rapidamente a teria mandado embora com grande rispidez. Mas a tua idade traz-te o benefício de não receberes esse trato.

Respondendo-lhe assim falou a querida ama Euricleia:

— Não te atormento, querida filha: é mesmo verdade que Ulisses regressou a casa, conforme eu disse. É aquele estrangeiro, que todos desonraram na sala. Telémaco já sabia há muito que era ele, mas na sua prudência ocultou os planos do pai, para que pudesse castigar a violência daquelas arrogantes.

Assim falou; e Penélope sentiu grande alegria. Saltou da cama e abraçou a anciã. Dos olhos escorriam lágrimas. E falando dirigiu-lhe estas palavras:

— Mas como é que deu cabo dos pretendentes, um homem só? Eles andavam sempre agrupados na casa.

— Não vi, nem perguntei: ouvi apenas os berros dos que morriam. Nós, as mulheres, ficámos sentadas no recesso interior dos nossos aposentos, aterrorizadas, com as portas fechadas, até ao momento em que o teu filho me chamou. Encontrei depois Ulisses, em pé no meio dos cadáveres que se espalhavam no chão, uns em cima dos outros. Ter-te-ia alegrado a vista dele, todo sujo de sangue, como um leão. Agora os cadáveres estão todos empilhados junto aos portões do pátio; mas ele purificou o belo palácio com enxofre, tendo acendido um grande lume. Pede-me para te chamar. Vem, pois, para que os corações de ambos enveredem pela

alegria, já que ambos sofreram tantos males. Agora, finalmente, se cumpriu o teu grande desejo: ele regressou, vivo, ao seu lar; e encontra-te a ti e ao filho no palácio. Aqueles que praticaram o mal, os pretendentes, sobre todos eles se abateu a vingança.

Penélope mostrou-se subitamente duvidosa.

— O relato que contas não pode ser verdadeiro. Foi algum dos imortais que matou os pretendentes, encolerizado por causa da sua insolência e más acções. Não respeitaram homem algum na terra, vil ou bem-nascido, que com eles convivesse. Deu-lhes o desvario uma morte vergonhosa. Mas Ulisses perdeu lá longe o regresso a Ítaca. Morreu.

— Minha filha, estás a dizer que o teu marido, que está lá em baixo à lareira, não regressará? O teu coração recusa-se sempre a acreditar. Mas dar-te-ei agora uma outra prova claramente reconhecível: a cicatriz, que outrora lhe infligiu um javali. Apercebi-me dela quando lhe lavei os pés, e quis logo dizer-te. Mas ele pôs a mão sobre a minha boca: e graças à sua mente muito sabedora, impediu-me de falar. Vem comigo; ofereço a minha própria vida em testemunho. Se te engano, mata-me da maneira mais horrível.

— Seja com for — disse Penélope — vamos lá então ter com o meu filho, para que eu veja os pretendentes mortos e quem os matou.

Assim dizendo, Penélope desceu do alto aposento. No coração muito hesitava, se haveria de interrogar o marido à distância, ou se haveria de o abraçar e beijar na cabeça e nas mãos. Depois de entrar e transpor a soleira de pedra, sentou-se defronte de Ulisses, à luz da lareira, junto à parede do lado oposto. Ele estava sentado junto à alta coluna; olhava para o chão, à espera de ver se a mulher lhe falaria quando olhasse para ele.

Π

Mas ela ficou sentada em silêncio, dominada pelo espanto. Umaz vezes olhava para ele directamente, para o rosto; outras vezes ficava na dúvida e de novo não sabia se era ele.

Telémaco tomou a palavra e repreendeu a mãe:

— Minha mãe, mãe terrível, dura de coração! Por que te manténs distante do meu pai e não te sentas ao lado dele, para lhe falares e dirigires todas as perguntas? Nenhuma outra mulher se manteria afastada com tal dureza do marido que, tendo padecido tantos sofrimentos, regressa no vigésimo ano à terra pátria. Mas o teu coração sempre foi mais duro que uma pedra.

Respondeu-lhe Penélope:

— Meu filho, tenho o coração no peito cheio de espanto; não consigo proferir palavra alguma, nem perguntar nada, nem sequer olhar para ele, olhos nos olhos. Mas se ele é na verdade Ulisses chegado a sua casa, sem dúvida ele e eu nos reconheceremos de modo mais seguro, pois temos certos sinais, que só nós sabemos, escondidos dos outros.

Assim falou; e Ulisses sorriu. Logo disse a Telémaco:

— Telémaco, deixa que a tua mãe me ponha à prova, aqui na sala de banquetes; depressa verá tudo com clareza. Agora, porque estou esfarrapado e vestido com roupas vis, desdenha-me e não quer reconhecer que sou Ulisses. Quanto a nós, pensemos como tudo correrá da melhor forma: pois quem quer que mate só um homem numa cidade (ainda que esse não deixe muitos parentes que o vinguem), exila-se, deixando para trás a família e a terra pátria. Mas nós matámos os jovens mais nobres de Ítaca: peço-te que reflectas sobre isto.

— Considera tu, querido pai, essa questão; pois diz-se que a tua inteligência supera a dos outros homens, nem

nenhum mortal poderia contigo competir. Nós te seguiremos com afinco: não penso que te faltará apoio, tanto quanto permitir a nossa força.

Disse-lhe então Ulisses:

— O meu plano é este. Tomem banho e vistam as melhores roupas. E mandem o poeta tocar a sua lira, para que quem ouvir lá de fora, quer seja alguém que aqui habita, ou alguém que passa no caminho, pense que celebramos uma boda. E assim não se espalhará pela cidade a notícia da morte dos pretendentes, antes que nós saíamos para os nossos campos. Aí, de seguida, pensaremos sobre a melhor solução que Zeus nos mostrar.

Assim falou; e eles ouviram e obedeceram às suas palavras. Primeiro tomaram banho e vestiram as túnicas; arranjaram-se também as mulheres. E o poeta foi buscar a lira cinzelada e neles suscitou o desejo do canto e da dança. A sala de banquetes ressoou devido aos passos de homens que dançavam e de belas mulheres. E assim dizia quem passava lá fora e ouvia o som:

— Decerto alguém desposou a rainha. Mulher dura, que não se dispôs a guardar a casa do esposo até que ele regressasse.

*

Entretanto Eurínome deu banho a Ulisses e ungiu-o com azeite. Atirou-lhe por cima uma bela capa e uma túnica. Foi então que Atena derramou grande beleza sobre a cabeça de Ulisses; fê-lo mais alto de aspecto, e também mais forte. Da cabeça fez crescer um cabelo encaracolado, cujos caracóis pareciam jacintos. Saiu do banho, igual de corpo aos deuses imortais. Sentou-se de novo na cadeira

donde se tinha levantado, defronte da mulher; e começou por lhe dizer estas palavras:

— Mulher incompreensível, mais do que a qualquer outra mulher foi a ti que os deuses deram um coração inflexível. Mas não vale a pena continuar aqui. Estou cansado, depois de tudo o que aconteceu. Faz-me uma cama, ó Euricleia, para que me deite. Na verdade o coração da minha mulher é feito de ferro.

Com um brilho especial nos olhos, respondeu-lhe Penélope:

— Homem incompreensível, não sou orgulhosa nem te desdenho. Lembro-me bem como eras quando partiste de Ítaca na tua nau. Mas vai lá então, ó Euricleia, e faz-lhe a cama, fora do quarto. Tira para fora a cabeceira; põe cobertores, velos e mantas resplandecentes.

Assim falou, para pôr à prova o marido. Mas Ulisses encolerizou-se:

— Mulher, na verdade disseste uma enormidade! Quem é que mudou o lugar da minha cama? Não há homem que fosse capaz de tirar de lá a cama, pois um sinal notável foi incorporado na cama trabalhada que eu (e mais ninguém!) fiz. Dentro do pátio crescia uma oliveira verdejante, forte e vigorosa. Em torno dela construí o quarto nupcial, até que o completei com pedras bem justas e por cima pus um telhado. Acrescentei depois portas duplas. Em seguida desbastei a folhagem da oliveira; acertei o tronco desde a raiz e alisei-o. Foi assim que fiz a cabeceira. Adornei a cama com ouro, prata e marfim. Pendurei ainda uma correia de cabedal, brilhante de púrpura. Como é que a minha cama pode ser levada do seu sítio? Só se alguém cortou o tronco da oliveira.

Assim falou; e enfraqueceram-se os joelhos e o coração de Penélope, ao reconhecer o sinal que indicara Ulisses.

Rompendo em lágrimas, correu para o marido; em torno dele atirou os braços e beijou-lhe a cabeça, dizendo:

— Não te enfureças contra mim, Ulisses: sempre foste em tudo o mais compreensivo dos homens. Os deuses deram-nos a dor, eles que por inveja não permitiram que ficássemos juntos a desfrutar da juventude, para depois chegarmos ao limiar da velhice. Mas agora não te encolerizes nem enfureças contra mim porque, ao princípio, quando te vi, não te abracei logo. É que o coração no meu peito sentia sempre um calafrio quando pensava que aqui poderia vir algum homem que me enganasse com palavras, fingindo seres tu. Muitos só pensam no mau proveito. Mas agora que já enumeraste com clareza o sinal da nossa cama, que nunca nenhum mortal viu, além de ti e de mim e de uma só criada, agora convenceste o meu coração, antes tão incrédulo.

Assim falou, nele provocando ainda mais o desejo de chorar. Chorou, abraçado à esposa amada, mulher sensata e fiel. Tal como a vista da terra é grata aos nadadores cuja nau Posídon estilhaçou no mar ao ser levada pelo vento e pelo inchaço das ondas; mas alguns escaparam a nado do mar e chegam à praia com os corpos empastados de sal, pondo o pé em terra firme com alegria, porque fugiram à morte — assim, para Penélope, era grata a visão de Ulisses. Abraçando-lhe o pescoço, não desprende os alvos braços.

E enquanto choravam teria surgido a Aurora de róseos dedos, se Atena não tivesse retido o longo percurso da noite; reteve junto das correntes do Oceano a Aurora de trono dourado e não a deixou atrelar os cavalos velozes que trazem a luz para os mortais.

Em seguida, Ulisses disse a Penélope:

— Não chegámos ainda ao termo das provações. Mas agora, minha mulher, vamos para a cama, para nos deitarmos e fruirmos do sono suave.

— Terás a tua cama pronta assim que o teu coração quiser.

*

Entretanto (...) Ulisses contou-lhe os sofrimentos que infligira a outros, assim como aqueles que ele próprio padecera. E ela deleitou-se ao ouvi-lo, e o sono não lhe caiu sobre as pálpebras até que tivesse tudo dito. Mas depois de tudo narrado, abateu-se sobre ele o sono, que deslassa os membros dos homens, libertando o seu coração de todas as preocupações.

Quando Atena (...) chamou do Oceano a Aurora de trono dourado, (...) Ulisses levantou-se da cama macia, e assim disse a Penélope:

— Mulher, já tivemos ambos a nossa conta de sofrimentos: tu chorando aqui em casa por causa do meu regresso difícil; e eu porque Zeus e os outros deuses me ataram com desgraças, longe da terra pátria, embora a ela eu quisesse regressar.

Anexo 19 – Ficha de leitura de *A Odisseia de Homero adaptada para jovens*

Responde às seguintes questões:

1. Define a que poeta grego se atribui a autoria da *Odisseia*?

2. Algumas das personagens da *Odisseia* aparecem noutra poema épico do mesmo autor. Refere qual.

3. Define o tema central da *Odisseia*.

4. Refere três personagens principais da *Odisseia* e a sua ligação familiar.

5. Descreve a reação da rainha ao descobrir que o marido havia voltado.

6. Euricleia conta a Penélope que Ulisses matou todos os pretendentes da mulher. Explica em que condições encontrou a serva o seu amo.

7. Refere o que planeia Ulisses fazer depois de ter matado os jovens mais nobres da ilha.

8. Penélope põe Ulisses à prova, falando-lhe do leito. Descreve a história da cama de Ulisses.

9. Menciona quem atrasa a *Aurora de dedos róseos* (o amanhecer).

10. Descreve o que acontece depois de Ulisses narrar tudo aquilo por que passou durante o regresso.

Completa o seguinte texto:

A _____ é um poema composto por XXIV _____ e narra as _____ de Ulisses no regresso à _____ de Ítaca. Não tendo notícias do _____, Telémaco decide partir à sua procura. Entretanto, no _____, _____ está rodeada de _____. Durante a viagem de regresso, duas mulheres oferecem a Ulisses a _____ e ele _____. Ulisses consegue finalmente chegar a casa e _____ todos os _____ da mulher. Penélope não o reconhece logo e decide testar a sua _____. Assim, fala-lhe da _____ que o próprio construíra a partir de uma _____. Ulisses e Penélope abraçam-se e contam um ao outro _____ sobre aquele tempo que passaram afastados.

Anexo 20 – 3.^a atividade de escrita em ICC



Exercício de expressão escrita

Data: 16/05/2014

Nome: _____ n.º _____

Exercício:

Com base no excerto da *Odisseia de Homero adaptada para jovens*, de Frederico Lourenço, que acabaste de ler, elabora um texto de **100** a **150** palavras, onde descrevas alguma(s) aventura(s) por que passou Ulisses durante os 10 anos em que tentou regressar ao seu palácio, em Ítaca.

Planificação:

Introdução

Desenvolvimento

Conclusão

Anexo 21 – Grelha de autoavaliação da expressão escrita

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____

Observações: _____

Planificação					
Elaborei a planificação do texto.	1	2	3	4	5
Textualização					
Organizei bem a informação.	1	2	3	4	5
Texto bem estruturado (introdução, desenvolvimento e conclusão).	1	2	3	4	5
Respeitei as indicações dadas.	1	2	3	4	5
Utilizei léxico variado.	1	2	3	4	5
Usei adequadamente a pontuação.	1	2	3	4	5
Não dei erros de ortografia.	1	2	3	4	5
Tive cuidado na sintaxe.	1	2	3	4	5
Empreguei conetores discursivos (coesão textual).	1	2	3	4	5
Respeitei regras de concordância.	1	2	3	4	5
Revisão					
Procedi à revisão do texto.	1	2	3	4	5

1- Nada, 2- Pouco, 3- Suficientemente, 4- Muito, 5- Bastante.

Anexo 22 – Questionário de ICC

Questionário sobre a didática da escrita na aula de Introdução à Cultura Clássica

O presente questionário pretende apurar a perspetiva dos alunos sobre o desenvolvimento da competência escrita, realizado na sua turma, durante o ano letivo de 2013/2014, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas.

1. No ano letivo anterior, quanto tempo, em média, foi dedicado à escrita em sala de aula (excluindo o tempo dedicado às provas de avaliação)?
 - <1h
 - 1-3h
 - 3-6
 - >6h
2. No ano anterior, com que frequência eram solicitados exercícios de escrita na aula de Português?
 - Muito pouca
 - Pouca
 - Adequada
 - Demasiada
3. Dos exercícios propostos, indica pelo menos dois tipos que costumavas realizar quando trabalhavas a competência escrita.
 - Resposta a questionários dirigidos
 - Resumos ou sínteses
 - Produções textuais de tema livre
 - Produções textuais de tema indicado
 - Recontos escritos a partir de obras literárias
 - Outros
4. Consideras que esses exercícios melhoraram o teu trabalho de escrita?
 - Sim
 - Não
5. Relativamente à escrita, aponta a(s) fase(s) onde sentias mais dificuldades.
 - Planificação
 - Textualização
 - Revisão

Atividade: questionário sobre a escrita

6. Explica porquê.

7. Alguma vez tinha sido lecionada especificamente a planificação textual?

- Sim
 Não

8. Reconheces vantagens na planificação prévia de um texto?

- Sim
 Não

9. Indica o(s) aspeto(s) em que a planificação é importante.

- Pesquisa de material
 Seleção de informação
 Organização de ideias

10. Costumas proceder à revisão dos teus textos?

- Nunca
 Às vezes
 Sempre

11. Já alguma vez tinhas trabalhado a etapa da revisão textual com recurso a um código de correção?

- Sim
 Não

12. Reconheces utilidade nesta tarefa?

- Sim
 Não

13. Justifica a opção anterior.

Atividade: questionário sobre a escrita

14. Consideras importante ter partido da literatura para desenvolveres uma atividade de escrita criativa?

- Sim
 Não

15. Justifica em que medida o trabalho da escrita criativa permitiu desenvolver a competência de escrita, no geral.

16. Consideras que esta experiência foi:

- Inútil
 Pouco útil
 Útil
 Muito útil

17. Consideras que o tempo dedicado a atividades de escrita foi:

- Insuficiente
 Suficiente
 Adequado
 Demasiado

18. Na tua opinião, a abordagem que foi feita ao longo do ano letivo foi positiva no que diz respeito ao desenvolvimento da tua competência de escrita?

- Sim
 Não

Obrigada pela colaboração.

Anexo 23 – Grelha de avaliação da 1.ª atividade escrita de Português

Grelha de Observação da Expressão Escrita – texto de controlo

LXVII

ALUNOS	CONTEÚDO				COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL						NOTA GLOBAL
	Originalidade e criatividade	Conhecimento da obra		Respeito pelo tema/tratamento do tema	Relato de expressões, ideias, opiniões pertinentes	Adequação à tipologia e estrutura textual	Registo linguístico adequado e vocabulário variado	Correção gramatical: -construção frásica -conectores discursivos -concordâncias -flexão verbal	Ortografia, acentuação, pontuação e uso de maiúsculas	Uso de períodos e parágrafos	
		Conhecimento da obra/coerência com o conteúdo apreendido	Estilo/forma								
Eduarda	B	+2	+1,5	MB	B	B	B	B	MB	MB	B +
Joana	S	+1	+1	B	S	B	S	S	S	B	S +
Manuel	B	-	-	S	S	S	IN	S	S	S	S
Antónia	B	+1,5	+1	B	B	B	S	B	B	S	B -
Guiomar	B	+1	-	B	S	B	S	B	B	B	B
Cristina	S	+1	+1	B	S	B	S	S	S	S	S +
Miguel	B	-	+1	S	S	S	S	S	S	S	S
Anabela	IN	+1	-	S	S	IN	S	S	S	S	S
Gaspar	S	-	-	S	S	B	S	S	S	S	S
Afonso	B	+1	+1,5	B	B	B	B	B	MB	S	B +
Nuno	B	+1	+1,5	B	B	B	MB	B	B	B	B +
Rosa	B	+1	+1	MB	B	B	B	B	B	MB	B +
Inês	MB	+1	+1	B	B	B	B	B	B	B	B +
Vera	S	-	+1	S	S	B	S	S	S	B	S
Daniela	S	-	-	S	S	S	S	S	S	B	S
Rute	B	+1	+1	B	B	MB	B	B	B	B	B +
Sílvia	MB	+1,5	+1,5	MB	B	MB	B	B	B	B	B +
Paulo	B	-	+1	B	S	B	B	B	S	S	B
Óscar	S	-	-	S	IN	S	IN	IN	IN	IN	IN
Bruno	B	+1	+1,5	B	B	MB	S	B	B	MB	B +

Adaptado a partir de *Plural 12 – Livro do Professor*, Elisa Pinto, Paula Fonseca e Vera Baptista, 2012, Raiz Editora. P. 68.

MB – Muito Bom; **B** – Bom; **S** – Suficiente; **IN** – Insuficiente;

+1= Suf; **+1,5** = Suf+; **+2**= Bom; **+ 2,5** = Bom+; **+3**= MB

Grelha de Observação da Expressão Escrita – texto de controlo

Contagem de palavras

Alunos	n.º de palavras
Eduarda	198
Joana	130
Manuel	260
Antónia	142
Guiomar	161
Cristina	163
Miguel	139
Anabela	87
Gaspar	175
Afonso	245
Nuno	167
Rosa	132
Inês	224
Vera	194
Daniela	169
Rute	185
Sílvia	184
Paulo	131
Óscar	257
Bruno	177

LXXIII

Contagem de palavras:

Preto – dentro dos limites (150 - 200)

Verde – inferior ao limite mínimo (< 150)

Vermelho – superior ao limite máximo (> 200)

Anexo 24 – Grelha de avaliação da 2.^a atividade escrita de Português

Grelha de Observação da Expressão Escrita – texto intermédio

ALUNOS	CONTEÚDO				COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL						NOTA GLOBAL
	Originalidade e criatividade	Conhecimento da matéria/contexto histórico		Respeito pelo tema/tratamento do tema	Relato de expressões, ideias, opiniões pertinentes	Adequação à tipologia e estrutura textual	Registo linguístico adequado e vocabulário variado	Correção gramatical: - construção frásica - conectores discursivos - concordâncias - flexão verbal	Ortografia, acentuação, pontuação e uso de maiúsculas	Uso de períodos e parágrafos	
Coerência com o conteúdo apreendido		Estilo/forma									
Eduarda	B+	+2,5	+1,5	B	B	B	B	B	S	B	B+
Joana	B	+1,5	-	B	B	B	B	MB	B	B	B+
Clara	S	+1	-	S	B	B	B	B	B	B	B+
Manuel	S	-	-	B	S	B	S	S	S	S	S+
Antónia	B	+1	-	B	B	B	B	B	B	B	B+
Sofia	S	+1,5	-	B	B	B	S	B	S	B	B
Miguel	B	+1	-	B	S	S	S	S	I	I	S
Anabela	I	-	-	S	S	S	S	S	I	I	S-
Nuno	MB	+2	-	B	B	B	B	B	B	B	B+
Rosa	B	+1	-	B	B	B	B	B	B	B	B+
Vera	B	+1	-	B	B	B	S	S	S	B	B
Daniela	B	+1	-	B	B	B	S	S	S	B	B
Rute	B	+1	+1	B	B	S	B	S	B	S	B
Sílvia	B	+2	-	B	B	S	B	B	B	B	B+
Paulo	MB	+2,5	+1	B	B	B	B	B	S	S	B+
Óscar	S	+1	-	S	S	I	I	I	I	I	I+
Bruno	S	+1	-	B	S	B	B	B	S	B	B+

Adaptado a partir de *Plural 12 – Livro do Professor*, Elisa Pinto, Paula Fonseca e Vera Baptista, 2012, Raiz Editora. P. 68.

Nota: conhecimentos do contexto histórico são fator de valorização; incoerências com a matéria são erro.

XXXI

MB – Muito Bom; **B** – Bom; **S** – Suficiente; **IN** – Insuficiente;

+1= Suf; **+1,5** = Suf+; **+2**= Bom; **+ 2,5** = Bom+; **+3**= MB

Grelha de Observação da Expressão Escrita – texto intermédio

Contagem de palavras

LXXI

Alunos	n.º de palavras	Heterorrevisão	
		Autor	Revisor
Eduarda	155	Bruno	Rute
Joana	117	Sofia	Óscar
Clara	129	Anabela	Miguel
Manuel	136	Rosa	Vera
Antónia	103	Nuno	Clara
Sofia	125	Joana	Paulo
Miguel	179	Daniela	Sílvia
Anabela	54	Antónia	Nuno
Nuno	159	Rute	Manuel
Rosa	153	Paulo	Joana
Vera	186	Sílvia	Daniela
Daniela	129	Vera	Eduarda
Rute	176	Clara	Bruno
Sílvia	165	Eduarda	Rosa
Paulo	160	Manuel	Antónia
Óscar	83	Miguel	Anabela
Bruno	134	Óscar	Sofia

Contagem de palavras:

Preto – dentro dos limites (80 - 130)

Verde – inferior ao limite mínimo (< 80)

Vermelho – superior ao limite máximo (> 130)

Anexo 25 – Grelha de avaliação da 3.ª atividade escrita de Português

Grelha de Observação da Expressão Escrita – texto final

LXXXIII

ALUNOS	CONTEÚDO				COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL						NOTA GLOBAL
	Originalidade e criatividade	Conhecimento da obra.		Respeito pelo tema/tratamento do tema	Relato de expressões, ideias, opiniões pertinentes	Adequação à tipologia e estrutura textual	Registo linguístico adequado e vocabulário variado	Correção gramatical: -construção frásica -conectores discursivos -concordâncias -flexão verbal	Ortografia, acentuação, pontuação e uso de maiúsculas	Uso de períodos e parágrafos	
		Conhecimento da obra/coerência com o conteúdo apreendido	Estilo/forma								
Eduarda	MB	+2,5	+2	MB	MB	B+	B+	B+	B+	MB	MB
Antónia	S	+1,5	-	S-	S	S	S	S	B	S+	B
Guiomar	S	+1	-	S-	S	S	S+	S	S	B	S
Cristina	S+	+1	-	S+	S	S	S	S	S	S	S
Sofia	B+	+1,5	-	B	B	B	S+	S	S	B	B+
Miguel	S	+1	-	S	S	S	S	S	I	I	S
Anabela	S	-	-	S	S	S	S	S-	S	I	S
Gaspar	S	+1	+1,5	S	S	S	S	S	S	S	S+
Rosa	B+	+1	-	S+	S+	S	S	S+	S	B	B+
Vera	S	+1	-	S+	S+	S	S+	S+	S	S+	B
Daniela	B+	+1,5	-	MB	B+	B+	S+	S	S	B	B+
Rute	B+	+1	-	B+	B+	B	B	S+	S	B	B
Paulo	B+	+1	-	B	B+	B	S	S	S+	B	B
Óscar	S	+1	-	S	S	S	S	S	S-	I	S+
Bruno	S-	-	-	S-	S	S	S	S	S	S	B

Adaptado a partir de *Plural 12 – Livro do Professor*, Elisa Pinto, Paula Fonseca e Vera Baptista, 2012, Raiz Editora. P. 68.

Nota: o estilo não é uma obrigação (porém, conhecimento explícito da obra é fator de diferenciação/valorização); o erro de conteúdo e incoerências com o texto-base são considerados erros.

MB – Muito Bom; **B** – Bom; **S** – Suficiente; **IN** – Insuficiente;

+1= Suf; **+1,5** = Suf+; **+2**= Bom; **+ 2,5** = Bom+; **+3**= MB

Grelha de Observação da Expressão Escrita – texto final

Contagem de palavras

Alunos	n.º de palavras	planificação	autorrevisão	
			sim/não	cotação
Euarda	192	S	S	4
Antónia	266	S	N	-
Guiomar	179	S	N	-
Cristina	249	S	N	-
Sofia	367	S	S	5
Miguel	193	S	S	2
Anabela	150	S	N	-
Gaspar	318	S	S	3
Rosa	257	S	S	5
Vera	183	S	S	5
Daniela	270	S	S	5
Rute	195	S	N	-
Paulo	156	S	S	3
Óscar	234	N	S	2
Bruno	304	S	S	5

Contagem de palavras:

Preto – dentro dos limites (200 - 300)

Verde – inferior ao limite mínimo (< 200)

Vermelho – superior ao limite máximo (> 300)

Anexo 26 – segunda versão do 3.º texto da Vera

Nome:

N.º

Baltasar está desaparecido há 9 anos sem se saber de seu paradeiro, pois a passagem onde se encontrava tinha levantado ^{vão} vão para tão longe que só atendeu a uma ilha deserta.

Quando Baltasar saiu de dentro da passagem ficou bastante surpreendido, pois tinha chegado num local agradável, tão agradável que nem o fez voltar a maré, embora lá tendo deixado Blimunda perdida de amor por ele. ✓

Era uma ilha que parecia uma ilha paradisíaca. Depois de montar uma cabana com uns pais que lá tinha encontrado, dormiu, e quando acordou viu uma rapariga a chorar, com um ar muito misterioso que por acaso também estava desaparecida. Baltasar levou-a até à sua cabana ✓ e com o passar dos anos foram convivendo um com o outro até que se apaixonaram, montando-se juntos por mais dois anos.

Passados os dois anos, Blimunda voltou ao pensamento de Baltasar deixando-o muito incomodado, ✓ pois na verdade era ela que ele amava verdadeiramente. Assim, resolveu voltar a



FUNDAÇÃO
BISSAYA
BARRETO



COLÉGIO
BISSAYA
BARRETO

mapa desvorb lá a sua auto companhia, mas
a sua percepção não correu lá muito bem, pois foi
ofensivo e gerou um ato de fé, acabou
por não conseguir falar com Blimundo.

Assim, Baltasar correu por casa, pois só
voltou para Lisboa para reencontrar Blimundo.



Anexo 27 – segunda versão do 3.º texto da Rosa

Nome:

N.º

Numa manhã de Outono solarenga, já perto do dia da inauguração do Convento de Nafra, Baltasar despede-se da sua amada Blimunda com um beijo, dizendo-lhe que vai ver como está a Passarola, prometendo-lhe voltar em breve. Mas tal não aconteceu e Blimunda desespera com a sua ausência.

Já no Montejunto, Baltasar passou o ^{alforge} alforge e começa a inspeccionar a máquina voadora. Como o sel já ia alto, com um pequeno toque em falso, Baltasar aciona o mecanismo de libertação de este e faz voar a Passarola acidentalmente com ele lá dentro.

Baltasar, incrédulo, nem queria acreditar que estava a voar. Sentiu uma mistura de emoções inexplicáveis, viu imagens que jamais alguém imaginava conseguir ver. Viu imensas pradós verdejantes, o leito de rio serpenteando ao longo da colina e junto a si, sentindo-se igual a eles, bando de passaros. Baltasar deslumbrou-se durante horas a fio, até que começa a anoitecer e a Passarola tem de descer do céu.

A aterragem foi violenta e Baltasar bateu com a cabeça ficando inanimado durante o decorrer da noite. A partir desse dia Baltasar não se recordava de Blimunda, só tinha na sua mente as recordações mais antigas da sua vida. Voltou a tornar-se um errante sem rumo e sem destino.

Passados 9 anos Baltasar apresentava um distúrbio mental muito grave, começando a assustar as populações por onde passava dizendo que tinha caído das céus para salvar o mundo de toda a maldade.

Estas histórias chegaram aos ouvidos da Inquisição, que logo o condenou por bruxaria. Não tardou e Baltasar foi apanhado e a sua pena foi de arder na fogueira do Santo Ofício. Blimunda encontrou-o nesse momento, sem ter a certeza se ele a teria visto, assistiu à sua morte incrível.

Em conclusão, Baltasar morreu fisicamente, mas espiritualmente de sabia que não podia acabar assim.

Anexo 28 – segunda versão do 3.º texto da Eduarda

Nome:

N.º

A passarela descolou "Ai, e agora?". Voei pelas montanhas; a corda que fazia puxar a passarela partiu-se. Finalmente ~~em~~ uma das asas da passarela ficou presa num ramo de árvore e partiu. Consegui saltar a asa da passarela e de súbito a passarela e eu viemos a rebolão até que cheguei a Lisboa. Seguidamente, houve uma enorme poeira e a passarela deixou várias bancas e produtos do mercado.

As pessoas ficaram muito assustadas e muitas diziam que era obra do diabo.

Guardas reais juntaram-se à volta da passarela e trouxeram um padre para benzer o local.

Finalmente consegui levantar-me e prenderam-me imediatamente ^{de}mente.

Fui levado para as masmorras do castelo. Tempos mais tarde fui a julgamento perante juizes e bispos, mas fui acusado de bruxaria. Muitos sábios defendiam-me dizendo que a passarela era algo inovador e ia ser útil para a humanidade.

No entanto, fui preso de qualquer forma. Fui obrigado a trabalhos ~~forçados~~ e fui muitas vezes chicoteado. À noite só pensava em Blimunda. Nunca mais a via. Onde é que estás?
"Ó, por favor! Vem ao meu encontro Blimunda, onde estás?"

Não valia a pena, já tinha passado muito tempo. Talvez ela já tivesse desistido do nosso amor, talvez ^{tivessem dito} lhe dissessem

que eu já estivesse morto.
Final já tinham passado nove anos. Fui levado, juntamente com outros condenados para a praia do Rossio. Ataram-me os punhos e atearam-me fogo. "Ai Blimunda, nunca mais te vejo!".

Anexo 29 – Grelha de avaliação da 1.ª atividade de escrita de ICC

Grelha de Observação da Expressão Escrita ICC – texto controlo

LXXXV

ALUNOS	CONTEÚDO				COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL						NOTA GLOBAL
	Originalidade e criatividade	Conhecimento do tema		Respeito pelo tema/tratamento do tema	Relato de expressões, ideias, opiniões pertinentes	Adequação à tipologia e estrutura textual	Registo linguístico adequado e vocabulário variado	Correção gramatical: -construção frásica -conectores discursivos -concordâncias -flexão verbal	Ortografia, acentuação, pontuação e uso de maiúsculas	Uso de períodos e parágrafos	
Coerência com o conteúdo apreendido		Estilo/forma									
<i>Daus</i>	S+	+2	+1,5	S+	S+	B	S+	S	S	S	S+
<i>Terentia</i>	S	+1	+1	S	S+	S	S	S	S	S	S
<i>Sempronia</i>	B	+3	+2	B	B	B+	B+	MB	MB	B+	B+
<i>Faustinus</i>	S+	+1	+1	S+	S	S+	S+	B+	S+	S+	S+
<i>Sabellius</i>	S+	+1	+1	S+	S	S+	S	S	S	S	S+
<i>Cornelius</i>	B	+3	+2,5	B	B	B+	B+	B	B	S+	B+
<i>Iulius</i>	B	+2,5	+2	B	B	B+	MB	B+	MB	S+	B+
<i>Iulia</i>	S+	+2,5	+1,5	B	S+	B+	B	B+	MB	MB	B+
<i>Aemilia</i>	MB	+3	+2,5	B+	MB	MB	B	S+	S	S	B
<i>Gaius</i>	S	+1	+1	S	S	S	S	B	B	S	S
<i>Aurelius</i>	B	+3	+2	B+	MB	B+	B	B	MB	MB	MB
<i>Marcus</i>	S	+2,5	+1,5	B	S+	B	B	S+	B	B	B
<i>Libanus</i>	S	+1	+1	S	S	S	S	S	S	S	S
<i>Antonius</i>	B	+2,5	+1,5	B	B	B	S+	S+	S+	S+	S+
<i>Titus</i>	B	+1	+3	S	S+	S	S+	S	S	S	S+
<i>Aglaus</i>	S+	+1	-	S	S	S+	S	S	S	S	S

Adaptado a partir de *Plural 12 – Livro do Professor*, Elisa Pinto, Paula Fonseca e Vera Baptista, 2012, Raiz Editora. P. 68.

Nota: o conhecimento da matéria é fator de valorização.

MB – Muito Bom; **B** – Bom; **S** – Suficiente; **IN** – Insuficiente;
+1= Suf; **+1,5** = Suf+; **+2**= Bom; **+ 2,5** = Bom+; **+3**= MB

Grelha de Observação da Expressão Escrita – texto de controlo

Contagem de palavras

Alunos	n.º de palavras
<i>Daurus</i>	141
<i>Terentia</i>	103
<i>Sempronia</i>	70
<i>Faustinus</i>	82
<i>Sabellius</i>	98
<i>Cornelius</i>	82
<i>Iulius</i>	88
<i>Iulia</i>	73
<i>Aemilia</i>	160
<i>Gaius</i>	39
<i>Aurelius</i>	66
<i>Marcus</i>	58
<i>Libanus</i>	68
<i>Antonius</i>	151
<i>Titus</i>	42
<i>Aglaus</i>	61

Anexo 30 – Grelha de avaliação da 2.^a atividade de escrita de ICC

Grelha de Observação da Expressão Escrita – atividade intermédia

ALUNOS	ESTILO Originalidade e criatividade	CONTEÚDO			COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL						NOTA GLOBAL	
		Conhecimento da obra		Respeito pelo tema/tratamento do tema	Relato de expressões, ideias, opiniões pertinentes	Adequação à tipologia e estrutura textual	Registo linguístico adequado e vocabulário variado	Correção gramatical: -construção frásica -conectores discursivos -concordâncias -flexão verbal	Ortografia, acentuação, pontuação e uso de maiúsculas	Uso de períodos e parágrafos		
		Coerência com o conteúdo apreendido	Estilo/forma									
<i>Antonius</i>	S+	+1	-	B	S+	B	B	S	B	B	B	B
<i>Aglaus</i>	S	+1	-	S	S	S	S	S	S	S	S	S
<i>Cornelius</i>	B	+2,5	+1,5	MB	B	B	B	B	B	B	B	B+
<i>Iulius</i>	B	+3	+1,5	B	B	B	MB	MB	B	B	B	MB
<i>Diodorus</i>	S	+1	-	S	S	S	S	S	S	S	S	S
<i>Gaius</i>	S	+1	-	S	S	S	S	S	S	S	S	S
<i>Marcus</i>	S	+1	-	B	S	B	S+	B	B	S	S	S
<i>Libanus</i>	S	-	-	S	S	S	S	S	B	S+	S	S
<i>Aurelius</i>	S+	+2	+1	B	S+	B	B	S+	B	S	S	B+
<i>Aemilia</i>	MB	+1,5	+1	MB	MB	B+	B	B	B	B	B	MB
<i>Terentia</i>	MB	+1	-	B	B+	B	S+	S+	S+	S	S	MB
<i>Faustinus</i>	MB	+2	+1,5	MB	MB	MB	MB	B+	B+	B	B	MB
<i>Sabellius</i>	B+	+1,5	-	B+	B+	B+	B	B	B	B	B	B+
<i>Iulia</i>	B	+1	+1	B	S+	B	B	B	MB	MB	MB	B+
<i>Sempronia</i>	MB	+1,5	+1	MB	MB	MB	B+	B	B+	MB	MB	MB

Adaptado a partir de *Plural 12 – Livro do Professor*, Elisa Pinto, Paula Fonseca e Vera Baptista, 2012, Raiz Editora. P. 68.

LXXXVIII

MB – Muito Bom; **B** – Bom; **S** – Suficiente; **IN** – Insuficiente;
+1 = Suf; **+1,5** = Suf+; **+2** = Bom; **+2,5** = Bom+; **+3** = MB

Grelha de Observação da Expressão Escrita ICC – atividade intermédia

LXXXXL

Contagem de palavras

Autor	n.º de palavras	Heterorrevisão	
		Autor	Revisor
<i>Antonius</i>	74	<i>Antonius</i>	<i>Aurelius</i>
<i>Aglaus</i>	71	<i>Aglaus</i>	<i>Daurus</i>
<i>Cornelius</i>	94	<i>Cornelius</i>	<i>Iulius</i>
<i>Iulius</i>	107	<i>Iulius</i>	<i>Cornelius</i>
<i>Diodorus</i>	83	<i>Diodorus</i>	<i>Sabellius</i>
<i>Gaius</i>	54	<i>Gaius</i>	<i>Libanus</i>
<i>Marcus</i>	96	<i>Marcus</i>	<i>Gaius</i>
<i>Libanus</i>	54	<i>Libanus</i>	<i>Marcus</i>
<i>Aurelius</i>	82	<i>Aurelius</i>	<i>Sempronia</i>
<i>Aemilia</i>	142	<i>Aemilia</i>	<i>Iulia</i>
<i>Terentia</i>	105	<i>Terentia</i>	<i>Titus</i>
<i>Faustinus</i>	112	<i>Faustinus</i>	<i>Terentia</i>
<i>Sabellius</i>	104	<i>Sabellius</i>	<i>Aglaus</i>
<i>Iulia</i>	103	<i>Iulia</i>	<i>Diodorus</i>
<i>Sempronia</i>	90	<i>Sempronia</i>	<i>Faustinus</i>

Contagem de palavras:

Preto – dentro dos limites (80 - 130)

Verde – inferior ao limite mínimo (< 80)

Vermelho – superior ao limite máximo (> 130)

Anexo 31 – Grelha de avaliação da 3.ª atividade de escrita de ICC

Grelha de Observação da Expressão Escrita ICC – texto final

IXI

ALUNOS	CONTEÚDO					COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL					NOTA GLOBAL
	Originalidade e criatividade	Conhecimento da obra		Respeito pelo tema/tratamento do tema	Relato de expressões, ideias, opiniões pertinentes	Adequação à tipologia e estrutura textual	Registo linguístico adequado e vocabulário variado	Correção gramatical: -construção frásica -conectores discursivos -concordâncias -flexão verbal	Ortografia, acentuação, pontuação e uso de maiúsculas	Uso de períodos e parágrafos	
Conhecimento da obra/coerência com o conteúdo apreendido		Estilo/forma									
<i>Dauus</i>	B+	+1,5	-	B	S	S+	S	S	S	S	B
<i>Terentia</i>	S	+1	-	B	S	S+	S	S	S+	S	B
<i>Sempronia</i>	B	+2	+2	B+	B+	B	B+	B+	B+	B+	B+
<i>Faustinus</i>	B-	+1,5	+1	B	S+	B	S+	S+	S	B	B+
<i>Sabellius</i>	B+	+2	+2	B	S+	B	S	S+	B	B	B
<i>Cornelius</i>	B+	+2,5	+2,5	B+	B	B	MB	B+	MB	B+	MB
<i>Iulius</i>	MB	+3	+2,5	B+	B	B	B	B	B+	B+	MB
<i>Iulia</i>	S+	+1	-	S	S+	S	SB	B	B	B	B*
<i>Diodorus</i>	MB	+1,5	+1	B+	B+	B+	B+	B+	B+	B+	MB
<i>Gaius</i>	S	+1	-	B	S	B	S	S	S	S	S
<i>Aurelius</i>	MB	+3	+3	B+	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB
<i>Libanus</i>	S	+1,5	+1	I	I	S	S	S	S	S	S

Adaptado a partir de *Plural 12 – Livro do Professor*, Elisa Pinto, Paula Fonseca e Vera Baptista, 2012, Raiz Editora. P. 68.

Nota: o estilo não é uma obrigação (porém, o conhecimento explícito da obra é fator de diferenciação/valorização); o erro de conteúdo e incoerências com o texto-base são considerados erros.

MB – Muito Bom; **B** – Bom; **S** – Suficiente; **IN** – Insuficiente;

+1= Suf; **+1,5** = Suf+; **+2**= Bom; **+ 2,5** = Bom+; **+3**= MB

Grelha de Observação da Expressão Escrita – texto final

Contagem de palavras

Alunos	n.º de palavras	planificação	autorrevisão	
			sim/não	cotação
<i>Dauus</i>	108	S	S	4
<i>Terentia</i>	107	S	S	4
<i>Sempronia</i>	101	S	S	5
<i>Faustinus</i>	150	S	S	5
<i>Sabellius</i>	108	S	N	-
<i>Cornelius</i>	103	S	S	5
<i>Iulius</i>	165	S	S	5
<i>Iulia</i>	60	S	S	5
<i>Diodorus</i>	144	S	N	-
<i>Gaius</i>	135	N	S	4
<i>Aurelius</i>	189	S	S	5
<i>Libanus</i>	56	S	N	-

XCII

Contagem de palavras:

Preto – dentro dos limites (100 - 150)

Verde – inferior ao limite mínimo (< 100)

Vermelho – superior ao limite máximo (> 150)