

**Ensinar português:  
conteúdos, estratégias e materiais**

Noémia Jorge &amp; Antónia Coutinho (coord.)

Ana Martins, Helena Perdigão, Maria Inês Miranda &amp; Noémia Machado

**Nota introdutória**

Destinado a professores de Português do Ensino Básico e Secundário, o curso “Ensinar Português: conteúdos, estratégias e materiais” foi desenvolvido no âmbito da Escola de Verão da Universidade NOVA de Lisboa, em 2018. Este curso teve como objetivos a consolidação de conceitos fundamentais na área da Gramática e do Texto, a análise do fenómeno do processo de transposição didática, a familiarização com metodologias de ensino de conteúdos gramaticais e de compreensão e produção de textos e a criação de materiais didáticos originais, suscetíveis de operacionalizarem a aprendizagem de conteúdos gramaticais e a aquisição de capacidades de compreensão e produção textuais.

Os quatro percursos didáticos que a seguir se apresentam foram concebidos e aperfeiçoados durante o curso. Trata-se de trabalhos que refletem os dois eixos que nortearam a própria formação e a complementaridade que daí pode resultar:

- por um lado, o eixo da Gramática, que surge aqui ilustrado pelas propostas de trabalho de Ana Martins e Helena Perdigão, inspiradas nos princípios da aprendizagem pela descoberta e na noção de *laboratório gramatical*;
- por outro, o eixo do Texto, exemplificado pela sugestão de Noémia Machado, que tem como

objetivo a produção textual em contexto oficial, encarando a escrita como processo;

- por fim, e como resultado da natural complementaridade entre estes dois eixos, apresenta-se a proposta de Maria Inês Miranda, que articula duas metodologias complementares: a sequência didática (associada ao ensino-aprendizagem de géneros textuais) e o laboratório gramatical.

**Aprendizagem pela descoberta e pelo  
jogo no Ensino Básico – o caso dos pro-  
cessos de formação de palavras**

A presente proposta de trabalho pretende proporcionar aos alunos de 7.º ano um momento de descoberta de padrões de formação de palavras através de uma oficina gramatical, conforme sugestão do *Guião de Implementação do Programa – Conhecimento Explícito da Língua*. Nesse tipo de oficina (preconizada por autores como Inês Duarte e Richard Hudson), espera-se “que os alunos observem dados para descobrirem padrões regulares” (Costa et al., 2011:25). Nesta oficina, pretende-se, especificamente, que os alunos analisem os diferentes constituintes das palavras.

Pressupõe-se, assim, um percurso didático dedicado ao estudo das características da formação de palavras (derivação e composição), estruturado em três etapas.

<b>Domínio</b>	Gramática
<b>Público-alvo</b>	Ensino Básico (7.º ano)
<b>Objetivos</b>	Analisar os diferentes constituintes das palavras
<b>Metodologia</b>	Oficina gramatical, estruturada em três etapas Etapa 1: Observação e manipulação de dados Etapa 2: Sistematização de regularidades Etapa 3: Treino

### Etapa 1: Observação e manipulação de dados

Divide-se os alunos (com capacidades heterogêneas) em quatro/cinco grupos. São dadas a cada grupo peças de *puzzles* com diferentes radicais e afixos; com estas peças, o desafio será formar o maior número de palavras possível, em jeito de concurso. Estas palavras devem ser registadas em tabelas, tendo em conta os constituintes das palavras (radical e afixos).

Durante o trabalho de grupo, enquanto formaram palavras com as peças dos *puzzles*, provavelmente encontraram certas características dos processos de formação de palavras. Tentem, agora, completar as frases seguintes com algumas das vossas conclusões.

- O prefixo “pre-” transmite a ideia de \_\_\_\_\_
- O prefixo “ante-” transmite a ideia de \_\_\_\_\_
- O prefixo “re-” transmite a ideia de \_\_\_\_\_
- O sufixo “-ada” transmite a ideia de \_\_\_\_\_

Anotem aqui outras conclusões ou dúvidas:

---



---

### Etapa 2: Sistematização de regularidades

De seguida, ainda em grupo, os alunos sistematizam as regularidades detetadas, que se referem a padrões de determinados afixos – por exemplo, o prefixo “re-” aplica-se quando há a ideia de *repetição*, de *voltar a fazer* (como “refazer”); o sufixo “-ada” indica a ideia de *conjunto* (como “papelada”). A sistematização de informação poderá passar pela resolução de tarefas como as seguintes:

### Tarefa 3: Treino

De seguida, os alunos, individualmente, registam por escrito a sistematização da aprendizagem realizada, concebendo e completando quadros-resumo centrados nos processos de formação de palavras abordados experimentalmente nas etapas anteriores. Esta sistematização poderá ser feita com recurso à colagem de quadros no caderno.

A função do professor pode ser a de acompanhar/monitorizar o processo e de fazer uma avaliação formativa antes de uma avaliação formal/sumativa.

Uma das mais-valias desta atividade é a sua vertente lúdica: com base num (aparente) jogo, o professor promove a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos gramaticais, ao mesmo tempo que procede a uma avaliação formativa, monitorizando o processo de aprendizagem. Outra vantagem da oficina prende-se com o carácter manual/físico, experimental/manipulativo e sistematizador, que permite a alunos com diferentes estilos de aprendizagem estarem expostos a diferentes tarefas, facilitando a aquisição de conhecimentos de diferentes formas.

### Oficinas gramaticais no Ensino Secundário – o caso das orações subordinadas substantivas completivas (finitas)

A atividade que propomos desenvolver enquadra-se na dinâmica do laboratório gramatical e destina-se a alunos do Ensino Secundário. Pretende-se com a mesma a consolidação de competências adquiridas anteriormente e a construção de conhecimento novo, aspetos que operacionalizam o trabalho com o seguinte descritor de desempenho, constante nas Aprendizagens Essenciais de Português, para o 12.º ano – “Sistematizar conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes, orações e frases.” (AE, 2018:9).

Trata-se, portanto, de uma atividade vocacionada para a aprendizagem pela descoberta e, em particular, como já anteriormente se referiu, de um laboratório gramatical que, segundo autores como Hudson (1992) ou Duarte (1992, 1998), deve incluir as seguintes etapas: planificação; observação e descrição dos dados; treino e avaliação (*apud Costa et al.*, 2011: 25). Esta metodologia pressupõe a criação de atividades que se constituam como verdadeiros desafios para os nossos alunos na construção de conhecimento novo.

<b>Domínio</b>	Gramática
<b>Público-alvo</b>	Ensino Secundário (12.º ano)
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar orações subordinadas substantivas completivas (argumentos de verbos, nomes e adjetivos) e suas funções sintáticas</li> <li>• Analisar com segurança frases simples e complexas (identificando constituintes e respetivas funções sintáticas; classificando orações subordinadas substantivas relativas)</li> </ul>
<b>Conhecimentos pressupostos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções sintáticas</li> <li>• Orações subordinadas substantivas completivas (finitas) que desempenham a função sintática de complemento direto e de complemento oblíquo</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	<p>Oficina gramatical, estruturada em três etapas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etapa 1: Problemática e ativação de conhecimentos já adquiridos</li> <li>• Etapa 2: Observação e descrição de dados</li> <li>• Etapa 3: Aplicação de conhecimentos (treino)</li> </ul>

Como se pode confirmar pelo quadro acabado de apresentar, nesta oficina incide-se especificamente na identificação e classificação de orações subordinadas substantivas completivas finitas que desempenham as funções sintáticas de sujeito, complemento do nome e complemento do adjetivo, pressupondo-se que os alunos já conhecem as orações completivas que desempenham as funções sintáticas de complemento direto e complemento oblíquo. Dada a complexidade deste conteúdo gramatical, sugere-se que as

orações não finitas infinitivas (que têm o verbo no infinitivo pessoal ou impessoal) sejam trabalhadas posteriormente, também em contexto oficial.

### **Etapa 1: Problemática e ativação de conhecimentos já adquiridos**

Nesta etapa, os alunos são confrontados com a problemática da oficina e relembram conhecimentos já adquiridos. O percurso a seguir poderá passar pela dinamização de tarefas que tenham em vista a reflexão sobre os seguintes aspetos:

#### **Como identificar orações subordinadas substantivas completivas?**

- i)** Como identificar orações subordinadas substantivas completivas?
- ii)** Trata-se de orações que completam a estrutura argumental de que classe de palavras? Apenas dos verbos?

#### **Relembra o que já aprendeste anteriormente:**

As **orações subordinadas substantivas completivas** podem completar a estrutura argumental de **verbos** e desempenhar a função sintática de **complemento direto** ou de **complemento oblíquo**.

### **Etapa 2: Observação e descrição de dados**

A manipulação e descrição de dados poderá ter como base a observação de frases previamente preparadas pelo professor e a resolução de exercícios que ajudem os alunos, gradualmente, a descobrirem regu-

laridades e a construírem, passo a passo, o seu conhecimento gramatical. Apresentam-se de seguida exercícios que concorrem para a consecução dos objetivos pretendidos (identificação e classificação de orações subordinadas substantivas completivas finitas).

Observe as seguintes frases:

**Grupo A**

- i) Disse-te que viesses cedo para casa.
- ii) Perguntei-te se vinhas cedo para casa.
- iii) Pedi-te que regressasses cedo.
- iv) Esqueci-me de que chegavas hoje.

Atente, agora, nas seguintes frases:

**Grupo B**

- i) Gosto da possibilidade de que chegarás cedo a casa.
- ii) Estou convicta de que regressarás atempadamente.
- iii) Surpreende-me que estejas calado.

**1.** Sublinhe nos três exemplos apresentados das frases dos **Grupos A e B** as orações subordinadas substantivas completivas. Lembre-se de que uma oração apenas pode conter um verbo principal ou copulativo.

**2.** Compare as orações completivas do **Grupo A** com as do **Grupo B**, considerando os elementos subordinantes (classe de palavras da qual depende a oração completiva).

**2.1.** Identifique as funções sintáticas desempenhadas pelas orações completivas.

**3.** Complete, agora, os espaços em branco, que sintetizam o essencial sobre orações subordinadas substantivas completivas:

As orações subordinadas substantivas completivas completam a estrutura argumental de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e de \_\_\_\_\_, desempenhando as funções sintáticas de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

### Etapa 3: Aplicação de conhecimentos (treino)

A terceira etapa é constituída pela resolução de exercícios que permitem treinar e aplicar os conhecimentos recém-adquiridos. Apresentam-se, a título ilustrativo, alguns desses exercícios.

Finalmente, realize o seguinte exercício relativo a conhecimentos já aprendidos, cruzando-os com a informação que acaba de aprender.

Atente nas frases seguintes e responda ao solicitado.

- a) Desejo que já tenhas terminado o exercício.
- b) É útil que compreendas bem esta matéria.
- c) Surpreende-me que sejas tão perspicaz.
- d) Não é necessário que realizes mais exercícios.
- e) Estou convicto de que este exercício é fácil.
- f) Fico contente com a hipótese de que todos resolvem o exercício facilmente.

**1.** Indique o que têm em comum todas as frases apresentadas.

**2.** Substitua a oração completiva presente na alínea **a)** por um pronome pessoal.

**2.1.** Identifique a função sintática desempenhada pela oração completiva.

**3.** Aponte o que têm de semelhante as frases **b), c) e d).**

**3.1.** Substitua, nos três exemplos, a oração completiva por um pronome demonstrativo.

**4.** Compare as frases **e)** e **f)**, clarificando as funções sintáticas das orações completivas.

Partindo do pressuposto de que ainda persistem inúmeras dificuldades por parte dos nossos alunos na resolução de exercícios que exijam conhecimentos

gramaticais de alguma complexidade gramatical, como os acabados de apresentar, largamente difundidos nos relatórios produzidos pelo IAVE, no âmbito

dos exames nacionais de Português (9.º e 12.º anos), considera-se que o conteúdo gramatical em apreço se enquadra no que acabou de se referir, sendo que inúmeros estudos científicos têm mostrado, comprovadamente, a utilidade de atividades de âmbito gramatical que vão ao encontro da metodologia de aprendizagem pela descoberta e que se constituem como verdadeiros desafios para os nossos alunos.

Cumpra ainda destacar a planificação e consequente desenvolvimento de oficinas gramaticais em que haja transposição de conhecimento para as outras competências do Português (oralidade, leitura e escrita). Nesse sentido, sublinha-se a necessidade de reinvestimento do conhecimento construído em diferentes conteúdos de uso, de forma articulada com outras competências, neste caso a Leitura e a Escrita.

### **Olhar por dentro – das artes visuais à produção escrita (uma proposta de ligação a um museu)**

A atividade que se apresenta pretende trabalhar um dos géneros textuais estipulados nos documentos prescritivos que regem o domínio da Escrita no En-

sino Secundário: o texto de *apreciação crítica*. As capacidades a desenvolver centram-se em três vertentes: saber ler uma obra de arte bidimensional, utilizando uma linguagem argumentativa na construção da apreciação crítica; produzir textos jornalísticos cujo registo é marcado pelo uso de uma linguagem descritiva e valorativa (distinguindo factos de opiniões); saber usar os mecanismos de coerência e coesão textual, nomeadamente um vocabulário técnico.

Este exercício contribuirá para a aquisição de várias das competências, definidas como “*combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes*” (estipuladas no referencial *Perfil do alunos à saída da escolaridade obrigatória*), tais como a sensibilidade estética e artística, o domínio de linguagens e textos e o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Assim, pretende-se a realização de uma atividade de planificação e textualização intencional, estruturada, com argumentos fundamentados e não a mera expressão da opinião, fomentando a noção de revisão, de reescrita, fazendo o “*elogio do rascunho*” (Coutinho, 2013: 29).

<b>Domínio</b>	Escrita
<b>Público-alvo</b>	Ensino Secundário
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir textos de <i>apreciação crítica</i></li> <li>• Saber ler uma obra de arte bidimensional, utilizando uma linguagem argumentativa na construção da apreciação crítica</li> <li>• Produzir textos jornalísticos cujo registo é marcado pelo uso de uma linguagem descritiva e valorativa (distinguindo factos de opiniões)</li> <li>• Saber usar os mecanismos de coerência e coesão textual, nomeadamente um vocabulário técnico</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	<p>Sequência didática, estruturada em quatro fases</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades preparatórias (visita guiada ao museu; observação de uma obra de arte, com apoio de guião de leitura de imagem)</li> <li>• Produção inicial (trabalho individual)</li> <li>• Aperfeiçoamento da escrita, em módulos/oficinas (grupos de três alunos)</li> <li>• Produção final (planificação, textualização e reescrita/revisão do texto)</li> </ul>

### **Atividades preparatórias**

A atividade inicia-se com uma visita guiada ao museu escolhido, a fim de os alunos conhecerem o seu acervo e ficarem com uma perspetiva global do mesmo.

Seguidamente, cada aluno, dentro do museu, escolhe uma das obras de arte bidimensionais para observação mais pormenorizada. A observação é complementada com o preenchimento do guião de leitura de imagem que se segue:

LEITURA DE IMAGEM – olhar por dentro uma obra de arte bidimensional	
PRÉ-LEITURA	
1.	Quem é o autor?
2.	Qual é o título?
3.	Qual é a data da sua criação?
4.	Qual é a dimensão?
5.	Qual é a técnica (pintura, desenho, gravura, colagem, etc.)?
6.	Que tipo de suporte tem (tela, tapeçaria, madeira, etc.)?
7.	Que materiais são utilizados (óleo, carvão, aguarela, acrílico, guache, etc.)?
LEITURA – PERCEPÇÃO	
1.	De que assunto trata?
2.	Em que género se insere (Arte Sacra, Mitológico, Histórico, Retrato, Cenas do Quotidiano, Natureza Morta, Paisagem, Alegoria, Abstrato, ...)?
3.	Qual a primeira impressão com que se fica?
LEITURA – IDENTIFICAÇÃO	
A composição – representação do espaço e da luz	
1.	Pode-se compartimentar a imagem? De que maneira?
2.	Há perspetiva? Quantos planos se encontram representados?
3.	Qual é o ponto de vista (de frente, de cima, do lado esquerdo, do lado direito, etc.)?
4.	A luz/iluminação surge de que lado?
5.	Há texturas, linhas, formas geométricas que nos aproximam da realidade? Onde?
As cores	
6.	Quais as cores que predominam: primárias (amarelo, vermelho/magenta, azul ciano); secundárias (verde, laranja, violeta); neutras (branco, preto, cinzento); cores quentes (vermelhos, laranjas, amarelos); cores frias (azuis, verdes, violetas)?
7.	Que sensação(ões) transmitem as cores?
LEITURA – INTERPRETAÇÃO	
1.	Na descrição da imagem, que personagens, cenário, objetos, etc., são relevantes?
2.	Que mensagem pretende o autor fazer passar?
3.	Que valores se afirmam: a representação do passado, do presente ou a projeção do futuro?
4.	Que estado(s) de alma se representa(m)?
5.	Que função tem a imagem (informativa/representativa, explicativa, argumentativa, crítica, estética, simbólica)?

A partir do guião proposto por Rui Mário Gonçalves (crítico de arte e professor da cadeira de Literatura e Artes Plásticas, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa), em 1989.

## Produção inicial

Depois de uma fase de observação e análise de textos da imprensa trazidos pelo professor pertencentes ao género apreciação crítica e da identificação de marcas comuns de género (a partir dos textos observados), propõe-se a produção inicial de um texto de *apreciação crítica*, em duas fases.

- **Primeira fase:** cada aluno planifica e produz o seu texto, a partir do guião da leitura de imagem. Este texto tem como finalidade a inserção numa rubrica do jornal escolar (em papel ou em linha) ou num programa de rádio escolar sobre cultura.

- **Fase intermédia:** “Nesta fase, com a ajuda do professor e dos colegas, o aluno deve considerar o seu texto como objeto de estudo, observando, manipulando e analisando o material linguístico” (Coutinho *et al.*, 2013:184), compreendendo “a escrita como reescrita – e o saber como saber em construção” (Coutinho, 2013:27). Em trabalho de grupo de três alunos, trocam-se os textos. Cada aluno utiliza uma cor diferente para assinalar no texto do colega os aspetos a corrigir:

<b>Quanto ao desenvolvimento do tema</b>	1. Estarão refletidos no texto produzido todos os elementos objetivos do guião de leitura de imagem fornecido (Pré-leitura, Leitura-percepção, Leitura-Identificação)?
--	--



	<p><b>2.</b> A interpretação feita a partir da secção Leitura-Interpretação, do guião de leitura de imagem, apresenta pontos de vista claros e pessoais?</p>
<p><b>Quanto à organização do texto</b></p>	<p><b>1.</b> O início do texto é interessante, capta a atenção (por exemplo, começa com uma pergunta, com uma afirmação forte/polémica)?</p> <p><b>2.</b> No desenvolvimento, as informações objetivas ajudam a contextualizar e a visualizar a obra de arte?</p> <p><b>2.1.</b> As opiniões/as críticas utilizadas são justificadas?</p> <p><b>2.2.</b> Será útil apresentar opiniões/críticas diferentes das que são defendidas?</p> <p><b>3.</b> O final do texto, enquanto encerramento, termina com uma síntese das ideias, com uma pergunta ou um apelo?</p>

## Organização de módulos/oficinas

Segundo Dolz et al., “*Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas, e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento das suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. [...] Trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.*” (Dolz et al., 2004:103).

Assim, o professor recolhe as primeiras produções (não as classifica) e, a partir delas, organiza os módulos/oficinas necessárias para a resolução dos problemas identificados – por exemplo, trabalho com aspetos da linguística textual (ligados às marcas de organização características do artigo de apreciação crítica), do vocabulário técnico ou da gramática (sintaxe, morfologia verbal ou ortografia). O professor regista, no final, uma lista em colaboração com os alunos de um glossário/vocabulário técnico.

Antes da produção final, o professor sistematiza, em conjunto com os alunos, os aspetos essenciais para a produção de um artigo de apreciação crítica e define os parâmetros de género a ter em conta no momento da produção e os aspetos principais a avaliar. Essa sistematização poderá ser feita sob a forma de lista/grelha de monitorização e (auto)avaliação da escrita.

## Produção final – planificação, textualização e reescrita/revisão do texto

Cada aluno planifica e produz a versão final do seu texto. A fim de reforçar e valorizar o labor da revisão do texto, como motivação, poder-se-á dar o exemplo dos estudos preliminares/esboços para a produção de “Guernica”, de Picasso, que acompanham o quadro, presente no *Museu Reina Sofia*, em Madrid<sup>1</sup>. Antes da entrega, o texto é revisto pelos restantes elementos do grupo, de acordo com a lista/grelha anteriormente negociada.

Seguindo a perspetiva do Interacionismo Socio-discursivo, em que se propõe “*a escrita como modalidade de produção e de circulação*” (Coutinho, 2013:25), esta atividade é um dos caminhos possíveis. Outros poderiam ser os percursos (por exemplo, a produção de uma brochura sobre as obras do museu escolhido, em formato de apreciação crítica) ou o público-alvo (por exemplo, com a apresentação oral, pelos alunos, dos textos de apreciação crítica a outra turma do mesmo ano, como motivação para uma visita de estudo ou, como cicerones, numa receção de alunos/professores estrangeiros, no âmbito de programas de intercâmbio escolar, como o *Erasmus+*) para realizar esta atividade, cuja intenção é orientar os alunos na apropriação de um género textual – a apreciação crítica –, dando enfoque ao processo de criação, enquanto percurso de descoberta.

<sup>1</sup> O material para a realização desta atividade está disponível em [http://www.museoreinasofia.es/en/buscar?bun-dle=obra&keyword=guernica&f%5B100%5D=&fecha=&items\\_per\\_page=15&pasados=1](http://www.museoreinasofia.es/en/buscar?bun-dle=obra&keyword=guernica&f%5B100%5D=&fecha=&items_per_page=15&pasados=1)

## O texto de opinião: escrevendo um percurso didático

O percurso didático a seguir apresentado destina-se a alunos do 11.º ano do Ensino Secundário e tem como principais objetivos aprimorar a escrita, de uma forma geral, e favorecer o domínio do género *texto de opinião*, em particular, articulando a Escrita com a Leitura e a Gramática. A tónica é colocada nos materiais didáticos que permitem fazer a análise textual do modelo do género em estudo e no guião de planificação/textualização/revisão do *texto de opinião*. Como materiais suplementares, apresentamos o texto que seleccionámos como modelo do género, uma grelha de autoavaliação da escrita e uma proposta de oficina gramatical.

No sentido de promover o domínio das características deste género escrito, seguimos o modelo de sequência didática de Dolz & Schneuwly, 2007 (*apud*

Coutinho *et al.*, 2013), indutor de um processo reflexivo complexo em torno da forma e da organização do texto. Este modelo, tendo um impacto positivo nas habilidades linguísticas dos alunos, concretiza-se nas seguintes etapas: apresentação da *situação inicial* (etapa em que se descreve a tarefa de expressão oral ou, neste caso, de expressão escrita a realizar pelos alunos), primeira produção ou *produção inicial* (etapa de familiarização com o género textual em estudo), *oficinas de aprendizagem de carácter formativo* (oficinas cujo objeto de estudo são os textos produzidos pelos alunos na segunda etapa e cujas atividades se baseiam nas dificuldades detetadas na produção inicial, procurando-se solucioná-las e promover o domínio das características linguísticas do género em estudo) e *produção final* (etapa de canalização dos conhecimentos consolidados nas oficinas e de avaliação de progressos).

<b>Domínio</b>	Escrita
<b>Público-alvo</b>	Ensino Secundário (11.º ano)
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprimorar a escrita, de uma forma geral</li> <li>• Produzir textos do género <i>texto de opinião</i></li> <li>• Articular conhecimentos e capacidades de Escrita, Leitura e Gramática</li> </ul>
<b>Metodologias</b>	Sequência didática / Laboratório gramatical <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etapa1: Análise textual</li> <li>• Etapa 2: Produção inicial</li> <li>• Etapa 3: Oficina gramatical</li> <li>• Etapa 4: Produção final</li> </ul>

Tendo como base o modelo de sequência didática supramencionado, apresentam-se com maior detalhe as quatro etapas do percurso didático cujo objeto de estudo é o *texto de opinião*. Uma vez que o percurso foi pensado para alunos do Ensino Secundário português, cada atividade proposta será articulada com os objetivos e descritores de desempenho apresentados no programa curricular em vigor – neste caso, o *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário* (Buescu *et al.*, 2014).

### Análise textual

A primeira etapa, correspondendo à apresentação da *situação inicial*, deverá fornecer aos alunos um

modelo do género a produzir em etapa posterior. Assim sendo, neste primeiro momento, proceder-se-á à análise do texto “A guerra dos memes”, de Pedro Norton, em pequenos grupos (Pedro Norton, *Visão*, 7 de junho de 2018).

A análise textual centrar-se-á em dois aspetos que, segundo Coutinho *et al.* (2013), são fulcrais para a caracterização de géneros textuais: o contexto de produção –evidenciando o carácter social dos textos e compreendendo as atividades sociais em que eles estão inseridos, a sua finalidade, o papel social do produtor e do recetor do texto (contexto sociossubjetivo), assim como o lugar e momento de produção do texto, o produtor, o recetor e o lugar de circulação (contexto físico) – e a arquitetura textual (relacionada com a es-



estrutura organizativa do género textual e com os mecanismos linguísticos que o caracterizam, sendo o trabalho centrado no conhecimento explícito da língua).

De modo a analisar o texto do ponto de vista do contexto de produção e da arquitetura textual e dando resposta ao objetivo “Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade” (L11-7) e, particularmente, aos descritores de desempenho “Explicitar a estrutura do texto: organização interna.” e

“Explicitar, em textos apresentados em diversos suportes, marcas dos seguintes géneros: artigo de divulgação científica, discurso político, apreciação crítica e artigo de opinião.”, apresentados por Buescu *et al.* (2014), propomos o seguinte questionário de análise textual, adaptado de Coutinho *et al.* (2013):

### Questionário de análise textual

#### GRUPO A – Contexto de produção

1. Quem é o autor do texto?
2. Quando é que foi produzido o texto?
3. Qual o público-alvo do texto apresentado?
4. Em que suporte foi publicado o texto?
5. Com que finalidade foi produzido o texto?

#### GRUPO B - Arquitetura textual

1. Qual o tema do texto apresentado?
2. Verifique se, no texto, existem marcas linguísticas que permitam identificar o seu autor. Em caso afirmativo, releve essas marcas linguísticas.
3. Verifique se o recetor do texto é linguisticamente perceptível. Se sim, transcreva as marcas linguísticas que o comprovam.
4. Verifique se o texto obedece à estrutura introdução/desenvolvimento/conclusão. Procure justificar a sua resposta, apoiando-se no quadro a seguir apresentado:

Partes lógicas do texto	Síntese do conteúdo
<b>Introdução</b>	
<b>Desenvolvimento</b>	
<b>Conclusão</b>	

- 4.1. É ainda possível detetar outra estrutura neste texto?
5. Como se articulam as diferentes partes do texto? Justifique a sua resposta com base em elementos textuais.
6. Indique o género a que pertence o texto em estudo, justificando a sua resposta com base em marcas linguísticas e em elementos paratextuais.

### Produção inicial

Finalizada a atividade de análise textual, passar-se-á à etapa da *produção inicial*, tendo em vista o objetivo “Escrever textos de diferentes géneros e finalidades.” (E11-11) e, concretamente, o descritor de desempenho “Escrever textos variados, respeitando as marcas do género: exposição sobre um tema, apreciação crítica e texto de opinião.”, expressos por Buescu

*et al.* (2014) e que, de certa forma, presidem a toda a sequência didática. Nesta etapa, após discussão oral com os colegas e o professor sobre a questão das notícias falsas, os alunos terão de redigir um texto de opinião colocando-se na pele de um colunista da revista *Visão*. Para procederem à planificação, à textualização e à revisão dos seus textos, ser-lhes-á fornecido o seguinte guião:

### Escrita: Texto de opinião

#### Ponto de partida...

Imagine que a revista *Visão* o (a) convida a alimentar, semanalmente, uma coluna de opinião e, na primeira semana, lhe pedem que oriente o seu texto para a questão da difusão de notícias falsas.

Num texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, apresente o seu ponto de vista sobre a questão em análise. Fundamente o seu ponto de vista com recurso a dois argumentos, ilustrando cada um deles com um exemplo significativo.

### PLANIFICAÇÃO

Elabore, em primeiro lugar, um plano do texto de opinião:

**Público-alvo:** \_\_\_\_\_

**Objetivo:** \_\_\_\_\_

<b>Título</b>	
<b>Introdução</b>	
<b>Desenvolvimento</b>	Argumentos
	Exemplos
<b>Conclusão</b>	

### DO PLANO AO TEXTO

Depois de ter planificado o seu texto de opinião, redija-o, assegurando-se de que as informações se articulam de forma coesa e coerente e de que o texto está bem estruturado.

### REVISÃO

Após ter redigido o seu texto, reveja-o, recorrendo à seguinte tabela:

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
A informação está organizada de modo a respeitar a estrutura do texto de opinião.		
O texto integra dois argumentos que sustentam o ponto de vista defendido.		
Os exemplos selecionados ilustram corretamente os argumentos apresentados.		
Existe coesão e coerência entre as informações apresentadas.		
O vocabulário é diversificado e adequado ao tema.		
Os parágrafos estão corretamente marcados.		

Uma vez que a *produção inicial* deverá favorecer a identificação das dificuldades dos alunos, servindo de ponto de partida para as *oficinas de aprendizagem de carácter formativo*, considera-se pertinente que, no final desta etapa, se proporcione aos alunos um

momento de autoavaliação. Para tal, apresenta-se uma proposta de grelha de autoavaliação da escrita, que será também um importante instrumento de registo de futuros progressos.

### Grelha de autoavaliação da escrita

**Domínio de Referência:** Escrita  
**Ano letivo:** 11º ano  
**Unidade de ensino:** O texto de opinião

**Aula nº** \_\_\_\_\_  
**Produção nº** \_\_\_\_\_  
**Aluno:** \_\_\_\_\_

1. Com base na análise do texto de opinião que produziu, preencha a tabela, de modo a avaliar o seu desempenho. Lembre-se de que 1 corresponderá a “*ainda não consigo*” e 5 a “*consigo sempre*”.

<b>Descritor de desempenho</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Consigo planificar o meu texto autonomamente.					
Consigo adaptar o meu texto ao público-alvo e aos seus objetivos.					

Consigo organizar o meu texto, obedecendo à estrutura do texto de opinião (apresentação do tema a defender, argumentos, exemplos, resumo dos argumentos apresentados).					
Consigo organizar a informação de forma coerente, recorrendo a conectores, repetições, sinónimos, pronomes, termos equivalentes e à ordenação dos eventos no tempo através de diferentes tempos verbais.					
Consigo diversificar os recursos linguísticos que me permitem exprimir a minha opinião.					
Avaliação global de desempenho					
Observações:					
_____					
_____					

Depois de uma aula dedicada às duas primeiras etapas da sequência didática, na segunda aula, terão lugar a terceira e a quarta etapas.

### Oficina gramatical

Na terceira etapa, constituída por uma *oficina de aprendizagem de carácter formativo*, será proposta uma oficina gramatical que deverá dar resposta à questão “Como exprimir linguisticamente a minha opinião?”, permitindo “Construir um conhecimento

reflexivo sobre a estrutura e o uso do português.” (G11-17), tal como enunciam Buescu *et al.* (2014). A metodologia seguida nesta oficina gramatical é a da *aprendizagem pela descoberta* que, segundo Costa *et al.* (2011), centra as atividades na construção de conhecimento, partindo do conhecimento implícito da língua.

#### Oficina gramatical

- |   |
|---|
| <b>1. Tipo de atividade:</b> Construção de conhecimento; Treino; Mobilização de conhecimento gramatical para outras competências. |
| <b>2. Objetivos:</b> “Construir um conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português.” (G11-17)                       |
| <b>3. Pré-requisitos:</b> o aluno reconhece as diferenças entre facto e opinião.  |
| <b>4. Questão a que responde:</b> Como exprimir linguisticamente a minha opinião?   |
| <b>5. Duração estimada:</b> 1h30  |

1. Observe o seguinte conjunto de frases.
  - a. O carro do João é preto.
  - b. O carro do João é bonito.
  - c. Hoje o dia está incrível!
  - d. Hoje as temperaturas rondam os 35° C.
  - e. A filha da Ana partiu o candeeiro da avó.
  - f. A filha da Ana é extremamente irrequieta.
  - g. O bolo da minha irmã estava queimado.
  - h. O bolo da minha irmã estava intragável!

**1.1.** Para cada uma das frases acima apresentadas, indique se se trata de um facto ou de uma opinião, justificando a sua resposta com base em marcas linguísticas.

## Recorde

**Facto:** é um acontecimento ou uma ação que já foi ou está a ser realizada.

**Opinião:** é um modo de ver, um ponto de vista pessoal sobre um facto.

Costa, A., Vasconcelos, S., Sousa, V. (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras – Propostas para o ensino da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (adaptado).

**1.2.** Partindo da análise das frases apresentadas em **1.**, como é que se pode exprimir linguisticamente um juízo de valor?

**2.** Observe o novo conjunto de frases.

- a.** Talvez a pena de morte não seja a melhor opção.
- b.** Parece-me que os salários vão ser aumentados em breve.
- c.** É possível que o acolhimento de refugiados coloque problemas.
- d.** A dívida pública é capaz de não descer este ano.
- e.** O Brexit deve vir a revelar-se uma má opção.
- f.** Provavelmente, Portugal sairá da crise nos próximos dois anos.

**2.1.** Nas frases apresentadas, estamos perante a expressão de factos ou de opiniões? Releve as marcas linguísticas que justificam a sua resposta.

**2.2.** Selecione a resposta correta, justificando a sua escolha.

Nas frases apresentadas no conjunto **2.**, o locutor:

- a.** exprime a sua certeza em relação àquilo que afirma.
- b.** exprime a sua incerteza em relação àquilo que afirma.

**3.** Sintetize, no seguinte quadro, os recursos linguísticos de que dispomos para exprimir a opinião, registando os exemplos retirados dos conjuntos de frases **1.** e **2.** e as respetivas classes de palavras.

Expressão da opinião: recursos linguísticos	
Classes de palavras	Exemplos

**NOTA:** Este quadro poderá ser enriquecido, posteriormente, com novos recursos linguísticos.

**4.** Retome o texto de opinião que produziu na aula anterior e identifique passagens do seu texto nas quais esteja marcada a sua opinião.

**4.1.** Transcreva essas passagens para o seu caderno e transforme-as, exprimindo a mesma opinião com recurso a outros mecanismos linguísticos.

**4.2.** Depois de proceder à transformação de passagens do seu texto, reescreva-o, integrando as passagens que resultaram do exercício anterior. Se considerar pertinente, poderá também fazer algumas alterações no conteúdo do seu texto. No final deste exercício, retome a grelha de autoavaliação da escrita e verifique se registou alguns progressos entre a primeira versão do texto e a segunda.

Assim, a partir da oficina proposta, os alunos deverão distinguir factos de opiniões, retirando conclusões acerca da variedade de recursos linguísticos de que dispomos para exprimir uma opinião. Ainda que não se recorra a metalinguagem, o conteúdo linguístico em torno do qual se organiza a oficina gramatical em questão é a modalidade, particularmente, a modalidade epistémica e a modalidade apreciativa.

No seguimento desta oficina gramatical, os alunos serão convidados a olhar criticamente para a sua *produção inicial*, isolando todos os enunciados opinativos. Em seguida, ser-lhes-á proposta uma atividade epilinguística que consistirá na transformação dos enunciados identificados, recorrendo a outras marcas linguísticas que assegurem a expressão da mesma opinião.

### Produção final

Finalmente, a última etapa, correspondente à *produção final*, consistirá numa revisão mais detalhada da *produção inicial* e na sua reformulação, integrando os enunciados que resultaram da atividade precedente e, caso se considere pertinente, procedendo a ajustes ao nível do conteúdo dos textos. Concluída esta atividade, que se orienta para o objetivo “Rever os textos escritos.” (E11-13) e, em particular, para o descritor de desempenho “Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.” (Buescu *et al.*, 2014), a sequência didática será encerrada com um novo momento de autoavaliação, baseado na grelha fornecida anteriormente. A partir deste

momento de reflexão, deverão ser identificadas as dificuldades que persistem e/ou observados e registados os progressos efetuados.

No final do percurso didático, os alunos terão conhecimentos mais sólidos sobre a estrutura do texto de opinião e as suas características linguísticas, tomando consciência da grande diversidade de recursos linguísticos de que dispomos para exprimir uma opinião. Para tal, contribuirá o facto de todo o percurso didático estar orientado para atividades que promovem a autonomia do aluno e que o valorizam enquanto ator no processo de construção do conhecimento.

### Em jeito de conclusão

Os percursos que acabam de ser apresentados podem ser encarados de dois pontos de vista. Em primeiro lugar, como referido no início, eles correspondem a pontos de chegada no âmbito do trabalho desenvolvido durante o curso da Escola de Verão que teve lugar NOVA FCSH em julho de 2018. Por outro lado, eles simbolizam a diversidade de caminhos possíveis, na escolha e na preparação de estratégias e de materiais adequados a diferentes conteúdos, e atestam o gosto de quem, como docente, se empenha na produção de materiais, na (re)descoberta de outras formas de fazer, na aprendizagem continuada do ser docente. Desse ponto de vista, os percursos propostos são apenas lugares de passagem, sugestões ou, sobretudo, pontos de partida – a desafiar, no dia-a-dia docente, novas propostas, novos percursos.

### Bibliografia

- Buescu, H., J. Morais, M. R. Rocha, & V. Magalhães (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: MEC-DGE.
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Correia, M. & Lemos, L. (2005). *Inovação lexical em português*. Lisboa: Colibri.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., Viegas, F. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Costa, A., Vasconcelos, S. & Sousa, V. (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras – Propostas para o ensino da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Coutinho, A. (2013). "O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo". In L. A. Pereira & I. Cardoso (coord.), *Reflexão sobre a escrita – O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17-31). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, A., Tanto C., Leal A.; Cunha, L. & Jorge N. (2013). "Géneros de texto e ensino da escrita". In L. A. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 183-200). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dolz, J., Schneuwly, B. & Noverraz, M. (2004). "Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento". In J. Dolz & B. Schneuwly. *Géneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Duarte, I. (1992). "Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo". In M.R. Delgado-Martins et al. (eds.). *Para a didática do português – Seis estudos de linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Colibri.
- Duarte, I. (1998). "Algumas boas razões para ensinar gramática". In 2.<sup>o</sup> Encontro de Professores de Português. *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas* (pp. 110-123). Porto: Areal.
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar. A teacher's guide to the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: MEC-DGE. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- ME-DGE (2018). Aprendizagens Essenciais – Português (12.<sup>o</sup> Ano). [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/12\\_portugues.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf)