

Uma experiência de escrita na escola

Dolores Garrido
Glória Poças
Idalina Ferreira

Escola Secundária de Gondomar

Introdução

Ao analisarmos o “Programa de Português” bem como as “Metas Curriculares” para o Ensino Básico (2014) e Secundário (2015), verificamos que o conto ocupa um espaço de alguma relevância para o cumprimento das aprendizagens essenciais da disciplina de Português, sobretudo no que diz respeito à leitura de textos literários e à apreciação desses mesmos textos. Surge, por isso, como texto literário. A partir do conto, o aluno tem de caracterizar personagens, tempos, espaços, reconhecer a estrutura do texto e reconhecer também valores éticos, culturais, religiosos, políticos, estéticos. O estudo do conto surge nos domínios da leitura e da educação literária, estando ausente, enquanto género literário, a escrita. Neste domínio, os programas apontam para a elaboração de textos de um grau de complexidade crescente, privilegiando os géneros escolares (texto expositivo, apreciação crítica, texto de opinião), apesar de, no Ensino Básico, o programa contemplar a escrita de textos com características narrativas e descritivas.

Nos programas de Português, verifica-se que os objetivos propostos valorizam a escrita como meio de desenvolvimento não só de conhecimento e uso “adequado da língua portuguesa e das técnicas de escrita” (2014:10), mas também como “veículo da construção crítica do conhecimento” (2015:5).

Tendo em conta estes pressupostos que valorizam a escrita como motor da aprendizagem, no ano letivo de 2011/2012, enquanto dinamizadoras do Clube Oficina de Língua da Escola a que pertencíamos, decidimos levar a cabo uma atividade designada “Vamos escrever um conto”, que resultou no projeto que aqui apresentamos.¹ Aquando do início do trabalho, os Programas de Português citados não estavam em vigor, mas a escrita surgia no documento que então regia a prática dos docentes da disciplina desempenhando um papel preponderante, incentivando-se aí como promotora da escrita expressiva e criativa e definindo-se como “atividade transversal ao *currículo*” (2001/2002:8). No entanto, tal como no programa atual, este domínio não contemplava a redação de um conto como género literário. Sendo assim, como se justifica a consecução de um projeto que tinha como objetivo a escrita de um conto para os vários níveis de ensino, desde o 5º ao 12º ano de escolaridade?

O escritor Valter Hugo Mãe, em *Contos de cães e maus lobos* (2015:151) afirma que “todos os livros são infinitos (...) Mesmo os contos, de pequenos não têm nada. Se os soubermos entender, crescemos também, até nos tornarmos monumentais pessoas. Edifícios humanos de profundo esplendor”.

No documento *Perfil dos alunos para o século XXI* (2017:11), pode ler-se na rubrica dedicada aos “Valores” o seguinte:

“Curiosidade, reflexão, inovação- Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações;

¹ Participaram ainda ativamente neste projeto a professora de Português Ana Catarino, os professores de Educação Visual, Florentina Gonçalves, Luís Costa e Rita Torres, e o coordenador da Biblioteca, João Carlos Brito.

Cidadania e participação- Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural, e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.”

Nesta perspectiva, a redação de um conto bem como todo o processo inerente ao projeto e à forma como foi concebido poderiam permitir aos alunos crescer a vários níveis, desde o desenvolvimento da língua até ao desenvolvimento pessoal, afetivo, tornando-os, tal como diz o escritor citado, “monumentais pessoas”, e cumpriria também, por antecipação, um dos objetivos consignados nas “Aprendizagens Essenciais de Português” já definidas para o 12º ano de escolaridade e que contemplam no domínio da escrita a “Planificação, textualização, revisão, aperfeiçoamento e correção, edição e apresentação do texto final para publicação” (2018:8). Além disso, não constituindo um instrumento de avaliação formal, conferiam uma maior liberdade face às diretrizes programáticas, no que concerne ao domínio da escrita. É de salientar, porém, que os professores poderiam avaliar o trabalho dos alunos na componente socio-afetiva (Atitudes e Valores), que consta dos critérios de avaliação da disciplina de Português da nossa escola e que tem um peso que varia entre os 5% e os 20%, dependendo dos anos de escolaridade, observando o cumprimento dos valores de cidadania inerentes ao projeto.

Embora não seja fácil ensinar os alunos a escrever, é essencial e necessário, pois a escrita, como “atividade transversal ao *currículo*” desempenha uma função importante na ativação de processos cognitivos e, por essa razão, tem implicações em toda a aprendizagem. Acrescente-se ainda o facto de ser à escola que a sociedade atribui essa tarefa, sendo “também, frequentemente um indicador da eficácia da escola no cumprimento desse objetivo.” (Carvalho, 2011:77).

Os fins que nos propusemos atingir não serão muito diferentes daqueles que costumam estar presentes nas atividades de escrita que ocorrem normalmente no meio escolar:

- a. Desenvolver competências no âmbito da criatividade e da expressão escrita.
- b. Motivar a comunidade para a escrita.

Contudo, consideramos que os processos para conseguirmos resultados visíveis foram diferentes dos habituais e aproximaram-se, tal como o exposto, daquilo que se espera atualmente dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Não nos limitámos a um processo de escrita tradicional, propondo a elaboração de um conto e aguardando o produto final, que seria selecionado de acordo com a qualidade apresentada, mas transformámos o projeto numa “oficina de escrita”, que incluisse as três fases da produção escrita: planificação, textualização e revisão. Foi, então, tarefa dos professores que participaram no projeto orientar, sugerir e corrigir os textos que iam sendo produzidos. Desta forma, os alunos que se empenharam na redação dos contos puderam ver os seus trabalhos concluídos, publicados e até premiados. Sem este acompanhamento, muitos não teriam aderido à iniciativa e outros teriam desistido a meio do processo. Este projeto de escrita, que começava e por vezes até acabava em sala de aula, permitiu ainda evitar situações de plágio, frequentes em atividades do género, e atestar a autoria dos textos produzidos.

Este trabalho está organizado em três partes. Começaremos por referir a organização e execução do projeto; de seguida, indicaremos as fragilidades dos alunos na escrita do conto sob os pontos de vista criativo, discursivo e gramatical; e, para finalizar, apresentaremos as nossas considerações finais.

1. Desenvolvimento do projeto

Este projeto constituiu-se por diferentes fases que decorreram, em seis anos consecutivos, durante todo o ano letivo. Previamente à realização do trabalho, informavam-se os alunos sobre um concurso que se realizaria se houvesse a sua participação. Discutiam-se então objetivos, temas, critérios de classificação, constituição do júri, prazos de entrega, escalões por níveis de escolaridade, avaliação e, por fim, a possível publicação das histórias em livro.

Conhecido, então, o regulamento do concurso "Vamos escrever um conto", divulgado na escola através de um cartaz (v. Anexo 1), os alunos iniciavam o trabalho, individualmente, ou em grupo, constituído, de preferência, até três elementos.

Após a preparação da atividade, eram recolhidos o esboço ou plano produzidos, a partir dos quais o processo de textualização seria acompanhado pelo professor. Numa última fase era realizado por via eletrónica, em consonância com uma das Finalidades da disciplina de Português elencadas no programa de português: "Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação" (2001/2002:6).

Se, por um lado, havia alunos que, criativamente e ao longo do tempo, engendravam 'complicações' pertinentes para o avançar da narrativa e revelavam interesse na correção da expressão escrita, outros havia que quase desistiam perante as exigências de reestruturação textual, sendo crucial o apoio do professor, cuja adesão ao projeto procurava mobilizar os seus alunos que, conjuntamente com outros participantes, eram distribuídos por cinco escalões:

1º escalão - 5º e 6º anos;

2º escalão - 7º e 8º anos;

3º escalão - 9º e 10º anos;

4º escalão - 11º e 12º anos;

5º escalão - outros elementos da comunidade (professores, funcionários e encarregados de educação²).

O quadro 1 mostra os trabalhos selecionados e publicados ao longo das seis edições do concurso 'Vamos escrever um conto'.

Quadro 1 – títulos publicados e número de contos e de participantes

Ano	Tema/título do livro	Nº de contos publicados	Nº de alunos	Nº de elementos da comunidade	Nº de ilustradores
2012	<i>No caminho do Natal</i>	39	60	6	1 professora de EV
2013	<i>Contar Amor</i>	43	43	8	Alunos de duas turmas de EV: 9º ano
2014	<i>Histórias com um livro dentro</i>	49	60	8	2 alunos de EV: 7º ano
2015	<i>Histórias com números dentro</i>	38	43	2	6 alunos de EV: 8º e 9º anos
2016	<i>Histórias com música dentro</i>	42	42	7	8 alunos de EV: 9º ano
2017	<i>Histórias com receitas dentro</i>	24	37	3	10 alunos de EV: 8º e 9º anos

A interdisciplinaridade, que presidiu a todas as edições deste projeto, verificou-se de forma notória entre as disciplinas de Português e Educação Visual. De facto, paralelamente à redação

² Os professores, autores dos contos publicados, eram na sua maioria docentes de língua materna, mas houve também a participação de outros, nomeadamente, de Inglês, Informática, Filosofia e Religião e Moral Católicas.

dos contos, existia a elaboração de desenhos, em sala de aula, sobre o tema proposto. Como a adesão dos professores e alunos de Educação Visual se foi revelando de forma crescente, a capa e contracapa do livro (v. Anexo 2), a partir da segunda edição, passaram a conter ilustrações da autoria de alunos. Também os separadores (v. Anexo 3), incluídos no livro, a partir da edição de 2015, foram realizados em sala de aula. Como o interesse dos alunos de Educação Visual em participar era notória, foi-lhes proposto, também a eles, um concurso de ilustrações com vista à seleção e publicação dos melhores trabalhos³. Neste âmbito, a colaboração dos professores da disciplina de EV foi crucial na conceção e *design* da capa, assim como na elaboração das ilustrações interiores.

Para além do desenvolvimento da escrita e da dimensão estética, o grupo dinamizador do concurso (Clube Oficina de Língua) pretendeu sempre convocar saberes interdisciplinares, contrariando práticas enraizadas de algum fechamento disciplinar. De salientar que valores de cidadania eram também inerentes ao funcionamento do concurso. A própria constituição do júri era igualmente interdisciplinar, acrescido do facto de os professores pertencerem a diferentes escolas agrupadas: Coordenador das bibliotecas escolares; Coordenador(a) do departamento de línguas estrangeiras, Coordenador(a) do departamento de Educação Visual. Para classificação dos trabalhos, de acordo com os critérios previamente definidos (respeito pelo tema, extensão do texto, criatividade, autoria), aos diferentes elementos era fornecida uma grelha com os títulos dos contos, numerados, o ano/ou escalão dos candidatos.

Após leitura e avaliação de todas as narrativas, utilizando uma escala de um a cinco, procedia-se à escolha dos três trabalhos mais votados. Contudo, para estímulo e incentivo dos participantes, todos os contos considerados pelo júri publicáveis integraram cada uma das edições.

Com o trabalho realizado, e partilhado voluntariamente por muitos, ao longo dos seis anos que, sem interrupção, durou a atividade, pode ser que aconteça o que dois alunos do 10º ano escolheram para o início do seu conto: “Era uma vez... Não! Não vou começar com “Era uma vez”, acho que todos já tivemos a nossa dose de histórias com esse início, por isso, temos de inventar algo mais imaginativo. Mas, como não sou escritora nem me considero tal, espero sentada por uma nova introdução, um tanto menos cansativa.” (*Histórias com um número dentro*, pág. 56); “Acabei de ver, na Internet, uma entrevista a um escritor. De todo o enredo, retive, especialmente uma frase: os escritores são tristes. Talvez por isso gosto tanto desta enriquecedora forma de arte. Eu sou triste, e é por causa desse sentimento que tenho necessidade de escrever e de desabafar.” (*No Caminho do Natal*, pág.31)

2. Dificuldades dos alunos na escrita

A realização deste projeto, que se manteve ativo entre 2012 e 2017, passou em cada ano, necessariamente, por fases bem distintas sendo sempre a primeira de carácter textual. De acordo com Pereira (2000,194), “a interrogação que deve orientar o professor é saber como possibilitar ao aluno construir uma relação positiva com a escrita que lhe possibilite exercer o seu pensamento particular e comunicá-lo.” Assim, a partir da leitura de contos dos manuais dos diversos níveis de escolaridade, eram recordadas as categorias da narrativa e as suas características gerais, em especial dos contos, segundo o esquema proposto por J.-Michel Adam (2001), que consiste na apresentação da situação inicial, na complicação, nas ações, na resolução e na situação final. No

³ É de salientar que alguns alunos participaram da redação de um conto e da ilustração de textos de outros colegas, tendo os seus trabalhos sido selecionados para a mesma edição do livro.

entanto, seguindo a autora acima citada, “o professor de Português (...) não pode limitar-se a ensinar normas, formas retóricas e modelos cuja distância com as práticas sociais e até escolares vividas por muitos alunos é enorme” (p. 194). Daí que no plano criativo, tivessem sempre mostrado alguma dificuldade, uns devido sobretudo à escassez de leituras feitas anteriormente e outros devido à idade, sobretudo os do Básico; alguns trabalhos foram excluídos pelo júri exatamente devido à falta de imaginação que revelavam e, talvez em consequência disso, não cumpriram o regulamento do concurso no parâmetro referente ao número de palavras, por insuficiente. Verificámos que na segunda fase, a da planificação do conto, alguns alunos mostravam algumas dificuldades na escolha do título, que, muitas vezes, não tinha nenhuma ligação com o conteúdo do texto. Mas era, sobretudo, na conclusão que, recorrentemente, se notavam mais constrangimentos. De facto, era nesta parte que os professores mais tinham de intervir com conselhos e ajudas. Ilustramos essa dificuldade com um exemplo⁴:

“Esta viagem agora termina, de certa forma da mesma maneira, pois o terceiro andamento da Sonata *Appassionata* de Beethoven foi o que Luna escolheu para realizar o exame final do conservatório, a mesma música que a inspirou a começar esta jornada. Nunca tinha pensado alcançar tão árduo objetivo. *Emigrar para Inglaterra, onde estaria longe de todos os seus amigos e da sua família, de modo a tirar proveito de uma bolsa de estudo que lhe tinha sido proposta como resultado da sua excelente prestação no exame, já não parecia tão difícil assim, mesmo que um desafio deste tamanho nunca lhe tivesse ocorrido em mente. Apesar de todas as adversidades, Luna possuía uma inexplicável confiança em si mesma que pensa ter construído ao longo de todos os anos em que a música a acompanhava.*

Concluindo, para que haja *história com música dentro*, devemos seguir o que a vida nos sugere, mesmo que nos pareça improvável!”

Como facilmente se compreenderá, a última fase, a da revisão nos planos discursivo e gramatical, era a mais demorada e exaustiva. No seu decurso, deparámo-nos com bastantes fragilidades nesses domínios:

- no plano textual, desrespeito, por vezes, da organização do conto, nomeadamente, no encadeamento das suas partes constitutivas, com debilidades no domínio da coerência. A título exemplificativo, veja-se este excerto de um texto, elucidativo da incoerência:

“Sou o 17. A minha vida é muito cansativa: ando 2 vezes por semana aos trambolhões e ainda por cima tenho que andar com o 7 agarradinho a mim, não posso fazer nada sem ele, não tenho privacidade nenhuma. É uma seca!!”

- no plano gramatical, erros linguísticos que estavam em relação direta com as dificuldades sentidas no plano da estruturação do discurso, tornando-se, pois, imperioso que se procedesse a um exercício contínuo e sistemático de combate a estas lacunas que tomava a forma de correções individuais. No entanto, e dado que seria útil para os alunos em geral, em algumas aulas havia revisão de certos conteúdos por meio de fichas de trabalho.⁵

O Quadro 2 mostra algumas dessas dificuldades sentidas pelos alunos do Secundário.

Quadro 2 – fragilidades no Secundário⁶

Itens gramaticais	Exemplos
1. correlação entre tempos verbais	“Carolina é uma rapariga feliz, bem disposta, cheia de amigas, praticava natação e vivia em Lisboa.”

⁴ A parte do texto em itálico contou com a ajuda da professora.

⁵ Para o Secundário, v. um exemplo de ficha sobre relações temporais no Anexo 4.

⁶ Dado o carácter deste trabalho, apresentamos apenas um exemplo para cada um dos itens gramaticais.

Itens gramaticais	Exemplos
2. estruturas sintáticas mal formadas e demasiado extensas	“A cólera apoderava-se do dia a dia de Luna. Apesar de ela mesma não perceber porquê, em inúmeras situações via-se fora de si própria: ou por as suas colegas de escola a chamavam de maria-rapaz, apenas por preferir correr ao ar livre, como uma gazela que foi libertada após muito tempo em cativeiro, até ficar sem fôlego, ou por brincar com meia dúzia de bonecas escanzeladas invariavelmente pálidas e vestidas de cor-de-rosa, ou apenas devido ao seu porte atlético e mãos robustas contrastantes com o seu longo cabelo encaracolado.”
3. posição inadequada dos clíticos	“Tudo o que precisarem será- <u>vos</u> dado”.

Os alunos dos 2º e 3º ciclos apresentavam ainda outras dificuldades que estão ilustradas no Quadro 3:

Quadro 3 – fragilidades no Básico

	Exemplos
1. frases demasiado curtas	“Entretanto, a Cláudia já tinha ligado para o meu pai. Ele apareceu pouco depois. Conseguiu acalmar-me. Levou-nos a tomar o pequeno-almoço.”
2. inserção do oral no escrito	“estava chateado”; “estávamos na converseta”, “têm que encostar as chuteiras”.
3. repetições sucessivas de palavras numa frase e sem pontuação	“Mas um dia, um jovem rapaz (colocar vírgula) já cansado da tirania de Cosme, conseguiu fugir da vila e foi até outra vila (evitar repetição), que era independente de Roma, procurar o seu irmão, líder da vila (colocar vírgula) que já o tinha tentado ajudar antes. Ouvindo a história, Spartacus, líder dos 300 (colocar vírgula) disse que iria conquistar a vila.” ⁷
4. utilização sistemática dos mesmos verbos introdutores do discurso direto	“disse”, “perguntou” ⁸

Em todos os níveis, verificou-se falta de cuidado na utilização da pontuação (“**Se**, não estivessemos a brincar, não teríamos ficado lá dentro”) e da acentuação (“única”, “seguimos”) (“á frente”, “á porta”).

Com os alunos do Básico, o processo de revisão e correção decorreu sempre do mesmo modo do utilizado no Secundário – trabalho individual e coletivo. No sentido de enriquecer e variar o vocabulário, inspirámo-nos nas fichas de trabalho propostas por Duarte *et al.* (2011) e com exercícios sobre relações entre palavras (sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia). Sobre os verbos introdutores do discurso direto e a transformação do discurso direto em indireto, o Anexo 4 é um exemplo de ficha de trabalho sobre esses conteúdos gramaticais.

⁷ Os parêntesis e os sublinhados constituem as sugestões e correção da professora.

⁸ O discurso direto era mais utilizado pelos alunos do Básico e evitado entre os alunos do Secundário.

3. Considerações finais

Creemos que os resultados foram positivos, mas se, em bom rigor, não podemos afirmar categoricamente que os alunos passaram a escrever melhor, pelo menos ficaram com a consciência de que a escrita exige trabalho e cumprimento de regras que, aliados à observação do quotidiano, à atenção às outras disciplinas e a alguma criatividade, geram um texto que poderá motivar à escrita e à leitura e à consequente melhoria de resultados. Por outro lado, consideramos que contribuímos na nossa escola para a compreensão da escrita como um processo e para a adoção de “uma perspetiva integradora do ensino do Português, que valoriza as suas dimensões cultural, literária e linguística”, tal como propõe o Programa de Português em vigor (2014:9).

Bibliografia

Adam, J-M (2001). *Les Textes: Types et Prototypes*. 2^ad. Paris: Armand Colin.

Aprendizagens Essenciais para o Ensino Básico (2018). Disponível em www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino básico.

Aprendizagens Essenciais para o Ensino Secundário (2018). Disponível em www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino secundário.

Carvalho, J. Brandão (2011). “A Escrita Como Objeto Escolar Contributo Para A Sua Re(Configuração)”. In Duarte, Isabel e Olívia Figueiredo (org). *Português, Língua E Ensino*. U. Porto, pp.77-105.

Duarte et al *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*.

Disponível em

www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf.

Mãe, Valter Hugo (2015). *Contos de cães e maus lobos*. 1.^a ed. Porto: Porto Editora.

Pereira, M. L. (2000). *Escrever Em Português. Didáticas E Práticas*. Porto: ASA.

Perfil dos alunos para o séc. XXI (2017), disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf.

Programa de Português (2001/2002). Disponível em www.dge.mec.pt.

Programas de Português do Ensino Básico (2009). Disponível em www.dge.mec.pt.

Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico (2015). Disponível em www.dge.mec.pt.

Programas e Metas Curriculares do Ensino Secundário (2014). Disponível em www.dge.mec.pt.

ANEXO 1



Objetivos

- Motivar a Comunidade escolar para a redação de um conto.
- Desenvolver competências no âmbito da expressão escrita e da criatividade.
- Partilhar ideias, experiências, sentimentos e saberes.



Dinamizadores

Oficina de Língua da ESG
Bibliotecas da ESG e da EB de Jovim e Foz de Sousa
Departamento de Língua Materna
Departamento de Expressões



Vamos escrever um conto

“Uma HISTÓRIA com RECEITA(S) dentro”

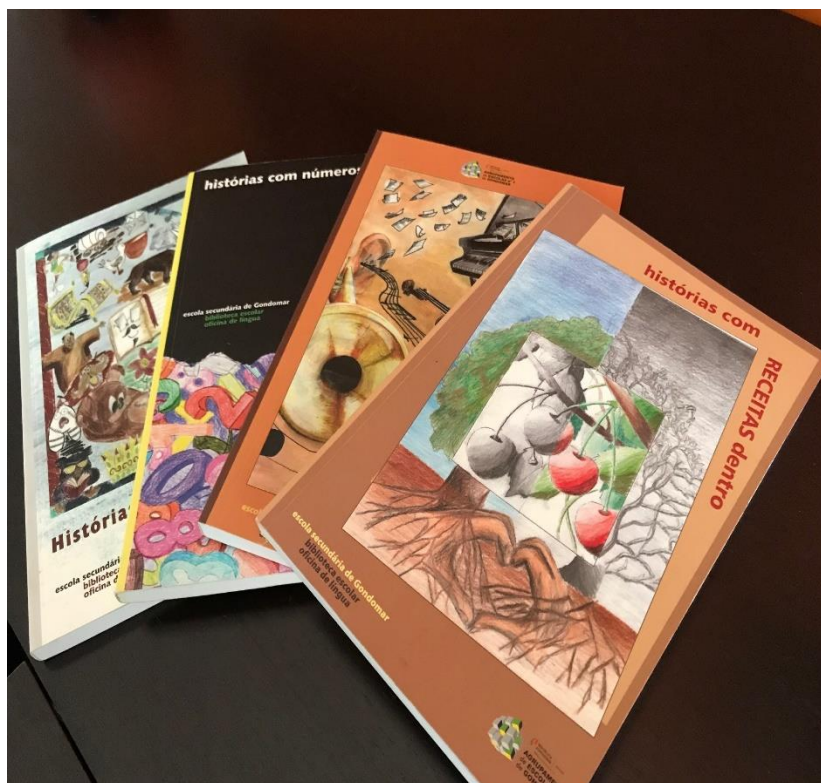
REGULAMENTO

- 1- Podem concorrer todos os elementos da Comunidade Educativa do Agrupamento (de acordo com os escalões definidos): alunos, professores, funcionários, encarregados de educação.
- 2- Todos os concorrentes só poderão participar com um conto.
O texto narrativo elaborado pode partir de ou incluir:
 - receita(s) culinária(s);
 - receita(s) médica(s)/curativa(s);
 - receita(s) de amor;
 - receita(s) para obter a felicidade;
 - receita(s) para o sucesso;
 - receita(s) para a liberdade.
- 3- Os contos terão de ser apresentados em letra Arial 11, espaçamento 1.5, contendo entre 650 - 800 palavras.
- 4- Os trabalhos têm de ser originais e assinados com um pseudónimo.
- 5- Os contos deverão ter um título.
- 6- Os trabalhos serão obrigatoriamente entregues até ao dia 6 de janeiro de 2017:
 - 6.1- No caso dos alunos, ao professor de Português;
 - 6.2- No caso dos outros concorrentes, na Biblioteca Escolar das respetivas escolas.6.3- Os trabalhos deverão ser entregues em envelope fechado com o pseudónimo no seu exterior, assim como o sacalão;
 - 6.4- Deve ser colocado um segundo envelope fechado dentro do maior, contendo pseudónimo, nome, contacto, ano e turma, no caso dos alunos.
- 7 - Haverá diferentes escalões:
 - 1º Escalão – Alunos do 5º e 6º anos;
 - 2º Escalão – Alunos do 7º e 8º anos;
 - 3º Escalão – Alunos do 9º e 10º anos;
 - 4º Escalão – Alunos do 11º e 12º anos;
 - 5º Escalão – Alunos do Ensino Noturno e diferentes elementos da Comunidade Educativa.
- 8 – Serão premiados os três melhores trabalhos de cada escalão.
- 9 - O Júri será constituído por:
 - Dr. João Carlos Brito, coordenador das BE's do AEG1;
 - Dr.ª Ana Maria Coelho, coordenadora do Departamento de Línguas Estrangeiras;
 - Dr.ª Florentina Gonçalves, coordenadora do grupo disciplinar de Artes Visuais;
 - Dr.ª Glória Varão, professora bibliotecária da EB de Jovim e Foz de Sousa.
 - 9.1 - A decisão do júri será soberana, não cabendo recurso da mesma.
- 10- Os trabalhos concorrentes não serão restituídos, ficando disponíveis para consulta, após o concurso, num dossiê organizado para o efeito, na Biblioteca Escolar da ESG.
- 11 – Os trabalhos terão de ser individuais ou, no máximo, realizados por dois elementos.
- 12- Os contos premiados e outros também do agrado do júri constarão de uma coletânea a publicar após divulgação dos resultados do concurso.
- 13- Os trabalhos que não cumpram as regras estabelecidas neste “Regulamento” serão excluídos do Concurso, assim como os que oferecerem dúvidas da autoria.
14. Os casos omissos no presente regulamento serão resolvidos pelo júri.

As professoras dinamizadoras da Oficina de Língua da ESG,
Ana Catarina, Dolores Garrido; Glória Poças

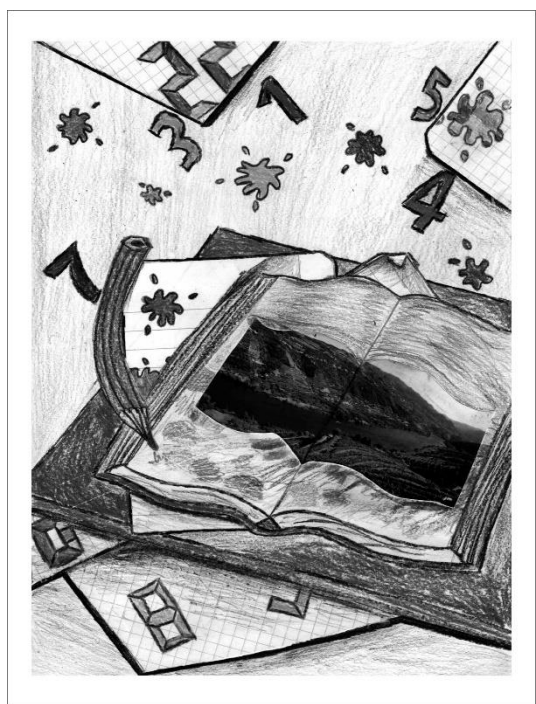
ANEXO 2

Capas



ANEXO 3

Separadores



ANEXO 4

FICHA DE TRABALHO – 12º ano

1. Considere as seguintes frases.
 - a) O Ivo comprou um carro novo.
 - b) Neste momento, o Ivo está a experimentá-lo junto à escola.
 - c) Amanhã, o Ivo vai deixar o carro na garagem.
 - 1.1. Localize temporalmente cada uma das situações relativamente ao momento da enunciação.
 - 1.2. Identifique os elementos linguísticos que contribuem para a localização temporal das situações descritas nas frases de 1.
 - 1.3. Agora, complete as seguintes frases:

a. Relativamente ao momento de enunciação, as situações descritas nas frases de 1. são respetivamente de, e de

b. A localização temporal das situações é feita por meio de elementos linguísticos como, de ou de

2. Observe agora estas frases.
 - a) Antes de experimentar o carro, o Ivo estava com medo.
 - b) Quando chegou a casa, o Ivo bebeu uma limonada.
 - 2.1. Deve ter observado que, nestas situações, a localização temporal não é feita a partir do momento de enunciação, mas de um outro momento.
 - 2.1.1. Identifique esse momento nas frases acima.
 - 2.2. Então pode concluir:

A localização das situações é feita não só por meio de, de, de locuções, mas também de

A situação descrita na oração subordinada serve como ponto de referência para a situação descrita na oração

- 2.3. Explique as relações temporais que se estabelecem no interior de cada uma das frases de 2.
3. A partir dos dados seguintes, construa frases obedecendo às instruções.
 - a) dar um passeio de carro – anterioridade relativamente ao momento da fala.
 - b) meter gasolina – posterioridade relativamente ao momento da fala.
 - c) afinar os travões – relação de simultaneidade com o momento da fala.
 - 3.1. Com os dados a seguir, construa uma só frase.
 - a) o Ivo ir para a escola/o pai já ter saído - utilize a conjunção *quando*.
 - b) a mãe lavar a louça/o Ivo lavar o carro – utilize a conjunção *enquanto*.
 - c) conduzir na autoestrada/ o Ivo ter muito cuidado – utilize a conjunção *quando*.
 - d) jantar/o Ivo telefonar à Ana – utilize a locução *antes de*.
 - 3.2. Explique as relações temporais das situações descritas estabelecidas em cada frase.

3.3. Complete o quadro com os elementos das frases que construiu. Observe o exemplo.

Oração subordinada	Oração subordinante
Quando o carro do Ivo avariou (Pret. Perf.)	ele foi para a escola de metro. (Pret. Perf.)
Quando o Ivo foi para a escola (.....) (....)
Enquanto (....)	O Ivo..... (....)
Quando (.....) (....)
Antes de (....)	O Ivo à Ana. (....)

3.4. As frases acima podem apresentar ainda outras possibilidades de construção.

3.4.1. Apresente essas possibilidades.

3.4.2. Verifique se, com a mudança dos tempos verbais, as relações temporais entre as duas orações das frases se mantiveram ou se se alteraram.

ANEXO 5

Ficha de trabalho – 2º ciclo

1. Lê o seguinte texto.

Dois amigos, o Rui e o Rafa, estavam a conversar no recreio da escola sobre o jogo de futebol que tinham visto no dia anterior. A certa altura, o Rui disse:

- Estou cada vez mais a gostar cada vez menos de ir ao futebol.

Então o Rafa disse que aquela frase era muito complicada. Cada vez mais e cada vez menos.

- É verdade – disse o Rui. É que eu gosto muito de ver jogos, tu bem sabes, mas os adeptos são muito malcriados. Só se ouvem palavrões...

- Está bem, está bem. Até parece que tu não os dizes... - disse o Rafa.

O Rui disse que também os dizia às vezes, mas que não era do princípio até ao fim do jogo, só em situações muito graves e que depois se arrependia.

Então, o Rafa perguntou:

- Mas, diz lá, o teu clube não ganhou? Devias estar contente...

O Rui respondeu:

- E estou. Mas não gostei da forma como os adeptos do meu clube humilharam os nossos rivais e o árbitro: assobios, palavrões, invasão de campo,... O presidente bem pedia calma, mas ninguém lhe ligava.

- Ah! Eu gosto de ver essa agitação no campo – disse o Rafa.

- Está bem, está bem. E quando estás no campo do adversário, também gostas? – perguntou o Rui.

O Rafa não respondeu.

2. Neste diálogo entre dois amigos, encontras as palavras deles e algumas palavras do narrador.

2.1. Copia do texto uma frase do narrador.

2.2. Indica os sinais gráficos que fazem a ligação de uma das frases do narrador para uma fala de um dos amigos.

2.3. Transcreve do texto uma das falas de um dos amigos.

2.4. Então completa as frases a seguir. Apresenta um só exemplo para as informações e para as frases.

No texto, encontro:

- informações do narrador -

- frases das personagens -

No caso das falas das personagens, diz-se que se trata de **discurso direto**.

- frases das personagens ditas pelo narrador -

No caso das falas das personagens ditas pelo narrador, diz-se que se trata de **discurso**

.....

APRENDE:

No discurso indireto, o narrador transmite as falas ou os pensamentos das personagens sem que as “vozes” delas apareçam diretamente.

3. Observa de novo a primeira fala do Rui.
3.1. Transforma essa frase em discurso indireto.

Começa assim:

O Rui disse **que**.....

- 3.2. Transforma agora, também em discurso indireto, a última pergunta do Rui:
- *E quando estás no campo do adversário, também gostas?*

O Rui perguntou **se**

APRENDE:

Se no discurso direto tens uma frase declarativa, no discurso indireto utilizas **que**.

Se no discurso direto tens uma frase interrogativa, no discurso indireto utilizas **se**.

4. Observa as frases.
- **Sabes** quem ganhou ontem o jogo?
- **Foi** o meu clube.

4.1. Transforma as frases em discurso indireto.

- a) Eu perguntei ao meu vizinho se
- b) Ele respondeu-me que

4.2. Completa o quadro, colocando os tempos verbais adequados entre parêntesis.

Discurso direto		discurso indireto
sabes (.....)	→ (.....)
foi	→ (.....)

5. Coloca agora esta frase em discurso direto.

O presidente do clube pediu aos adeptos para apoiarem a equipa e para não insultarem o árbitro.

ATENÇÃO: Não te esqueças

- da informação do narrador;
- dos sinais gráficos;
- da mudança dos tempos verbais.

6. Deves ter reparado que os dois amigos não variam muito o seu vocabulário. Por exemplo, os verbos introdutores do discurso direto são sempre os mesmos. Nas frases declarativas, utilizam sempre o verbo *dizer* e nas frases interrogativas, utilizam sempre o verbo *perguntar*.

6.1. O exercício que te é proposto é o seguinte:

Procura sinónimos desses verbos no dicionário e aplica-os no diálogo.

