

# **Os Géneros de Texto como Instrumentos de Aprendizagem da Cidadania**

**Rute Isabel Alves Rosa**

**Relatório  
de Estágio de Mestrado em Ensino de Português  
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**Outubro, 2021**

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho, Professora Associada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

*Dedicatória pessoal*

*À Mafalda.*

*Sísifo*

*Recomeça....*

*Se puderes*

*Sem angústia*

*E sem pressa.*

*E os passos que deres,*

*Nesse caminho duro*

*Do futuro*

*Dá-os em liberdade.*

*Enquanto não alcances*

*Não descanses.*

*De nenhum fruto queiras só metade.*

*(...)*

Miguel Torga [1977], *Diário*: Vols. XIII a XVI.

Lisboa: D. Quixote, [s.d.], p. 20.

## AGRADECIMENTOS

Na conclusão deste relatório da Prática de Ensino Supervisionada, quero agradecer a todos(as) os(as) que contribuíram para a sua realização:

À **Professora Doutora Maria Antónia Coutinho**, orientadora científica, que aceitou, sem hesitação, orientar este trabalho, pela confiança, presença e interesse constantes, pelos comentários pertinentes, pelo rigor científico e pela dedicação com que me orientou. Agradeço as palavras de apoio e de incentivo, bem como a sua generosidade intelectual e humana.

À **professora Maria do Carmo Soares**, orientadora pedagógica, pela forma generosa como me acolheu na Escola Secundária Pedro Nunes, pelo interesse, auxílio e disponibilidade constantes, pela aprendizagem que me proporcionou, com a partilha dos seus conhecimentos e da sua vasta experiência como professora.

Às professoras da componente letiva do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, em particular, à Coordenadora do Curso, **Professora Doutora Maria Helena Topa Valentim**, pela disponibilidade e empatia demonstradas e pelo apoio inestimável prestado durante todo este percurso.

Aos **alunos e alunas** das turmas 7.º B e 10.º F, da Escola Secundária Pedro Nunes, pelo empenho demonstrado, por tudo o que aprendi a ensinar e por terem tornado este percurso numa experiência muito gratificante e enriquecedora.

À **Mafalda**, a quem dedico este relatório, pelo apoio incondicional, pela sua inspiradora alegria, pela compreensão e maturidade, pelo amor que me guia e sustenta em todos os momentos.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
**OS GÊNEROS DE TEXTO COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGEM**  
**DA CIDADANIA**

**RUTE ISABEL ALVES ROSA**

**RESUMO**

O presente relatório, inserido no âmbito da componente não curricular do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, constitui uma contextualização e descrição de carácter reflexivo da intervenção pedagógica realizada na Prática de Ensino Supervisionada (PES), que decorreu no ano letivo de 2020-2021, na Escola Secundária Pedro Nunes. Privilegiando a perspetiva e princípios teóricos, epistemológicos e metodológicos do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o relatório tem como tema *Os géneros de texto como instrumentos de aprendizagem da cidadania*. Se, por um lado, a apropriação de diferentes géneros textuais faz parte de todo o percurso de ensino-aprendizagem da disciplina de Português, mediando as aprendizagens nos diferentes domínios, por outro, os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas nestes domínios são condição de cidadania, tendo em conta que possibilitam o acesso, a representação e construção de conhecimento, constituindo formas de intervenção e de socialização. Neste sentido, assume-se que os géneros de texto, como mediadores no desenvolvimento destas competências, constituem instrumentos de aprendizagem da cidadania, sendo, desta forma, importante que haja uma reflexão sobre o seu papel neste âmbito e, conseqüentemente, que sejam definidas estratégias para operacionalizar a sua utilização consciente e refletida na abordagem das diferentes áreas temáticas contempladas nos domínios da Educação para a Cidadania (EC). Para demonstrar a relevância dos géneros de texto no âmbito da aprendizagem da cidadania, através do recurso à abordagem metodológica e princípios base de uma Sequência Didática de Género (SDG), desenvolveram-se percursos didáticos com duas turmas, uma do 3.º Ciclo do Ensino Básico, o 7.º B, e outra do Ensino Secundário, o 10.º F. Articulado géneros literários com géneros não literários, percorrendo todos os domínios de aprendizagem e contemplando diferentes temáticas de cidadania, a implementação destes percursos, permitiu, por um lado, a melhoria do conhecimento e/ou apropriação de diferentes géneros de texto e, por outro, através destes, o desenvolvimento de competências de cidadania, nomeadamente as capacidades de refletir criticamente, de falar e escrever sobre diferentes temáticas deste domínio: *Educação para os Media e para o Consumo, Interculturalidade/Racismo e os Direitos Humanos*, no caso da turma 7.º B, e *Igualdade de Género e Direitos Humanos*, com a turma 10.º F.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação para a Cidadania, géneros de texto, sequência didática, Português Língua Materna.

# TEXT GENRES AS INSTRUMENTS FOR LEARNING CITIZENSHIP

RUTE ISABEL ALVES ROSA

## ABSTRACT

This report was written within the scope of the non-curricular component of the Master in Portuguese Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education. It provides a contextualization and a reflexive description of the pedagogical intervention carried out in Supervised Teaching Practice (PES), which took place in the academic year 2020-2021, at Escola Secundária Pedro Nunes. Focusing on the theoretical, epistemological and methodological perspective and on principles of the framework of Socio-Discursive Interactionism (ISD), the report's theme is *Text genres as instruments for learning citizenship*. On the one hand, the appropriation of different textual genres is part of the entire teaching-learning course of the Portuguese subject, mediating learning in different domains; on the other hand, the acquired knowledge and skills that are developed in these domains are a condition of citizenship, bearing in mind that they enable access, representation and construction of knowledge, and that they constitute forms of intervention and socialization. Thus, it is assumed that text genres, as mediators in the development of these skills, are instruments for learning citizenship; therefore, it is important to reflect about their role in this context and, consequently, that further strategies are defined to operationalize its conscious use, which is reflected in the approach of the different thematic areas covered in the fields of Education for Citizenship (EC). To highlight the relevance of text genres in the context of learning citizenship, through the use of the methodological approach and basic principles of a Didactic Gender Sequence (SDG), didactic pathways were developed with two classes, one from the 3rd Cycle of the Basic Education, the 7th B, and another of Secondary Education, the 10th F. Linking literary genres with non-literary genres, covering all learning domains as well as different themes of citizenship, the implementation of these pathways allowed, on the one hand, to improve students' knowledge and/or appropriation of different text genres and, on the other hand, to develop several citizenship skills, namely the abilities to critically reflect, speak and write about different themes in this domain: Education for the Media and for Consumption, Interculturality/Racism and Human Rights, in the case of class 7.º B, and Gender Equality and Human Rights, within class 10.º F.

**KEYWORDS:** Education for Citizenship, text genres, didactic sequence, Portuguese Mother Language.



## ÍNDICE

<b>I. ASPETOS INTRODUTÓRIOS .....</b>	<b>1</b>
I. 1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....	1
I. 1.1 Gênese, motivações do tema e objetivos.....	1
I. 2. Organização do relatório .....	3
<b>II. OS GÊNEROS DE TEXTO COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGEM DA CIDADANIA .....</b>	<b>6</b>
II. 1. O estatuto da Educação para a Cidadania em Portugal.....	6
II.1.1 O conceito de cidadania .....	6
II. 1.2 Educação para a Cidadania: princípios orientadores .....	8
II. 1.3 Domínios e áreas temáticas da Educação para a Cidadania.....	11
II. 1.3.1 Igualdade de Género.....	12
II. 1.3.2 Educação para os Media e para o Consumo.....	13
II. 1.3.3 Interculturalidade .....	15
II. 1.3.4 Direitos Humanos.....	16
II. 1.4 A relevância da disciplina de Português na Educação para a Cidadania ..	17
II. 2. O quadro teórico, epistemológico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo.....	19
II. 2.1 Géneros de texto.....	20
II. 2.2 Instrumentos de didatização dos géneros .....	21
II. 3. O estatuto dos géneros na disciplina de Português e o seu papel na aquisição de competências de cidadania .....	23
<b>III. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA ...</b>	<b>25</b>
III. 1. Caracterização da instituição cooperante .....	25
III. 2. Integração na instituição e caracterização das turmas .....	27
III. 3. Observação de aulas .....	28
III. 4. Lecionação.....	31
III. 4.1 Aspectos metodológicos e planos das sequências didáticas.....	33
III. 4.2 Aulas lecionadas à turma 7.º B: percursos didáticos .....	34
III. 4.2.1 Diagnóstico: apresentação da situação e produção inicial.....	36
III. 4.2.2 Intervenção: módulos.....	41

III. 4.2.3 Pós-intervenção: produção final .....	46
III. 4.3 Aulas lecionadas à turma 10.º F: percursos didáticos.....	49
III. 4.3.1 Diagnóstico: apresentação da situação e produção inicial.....	50
III. 4.3.2 Intervenção: módulos.....	54
III. 4.3.3 Pós-intervenção: produção final .....	61
<b>IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>64</b>
Referências bibliográficas .....	68
Documentos curriculares e orientadores de referência.....	73
Referenciais e documentos de apoio à Educação para a Cidadania .....	74
<b>ANEXOS</b>	
Anexo A1: grelhas (observação e avaliação) .....	1
Anexo A2: quadros .....	12
Anexo B1: planos de aula – 7.º B .....	20
Anexo B2: atividades e materiais desenvolvidos para a turma 7.º B .....	78
Anexo B3: exemplos da resolução das atividades e produções dos(as) alunos(as) da turma 7.º B .....	135
Anexo C1: planos de aula – 10.º F .....	164
Anexo C2: atividades e materiais desenvolvidos para a turma 10.º F.....	211
Anexo C3: exemplos da resolução das atividades e produções dos(as) alunos(as) da turma 10.º F .....	269



## **I. ASPETOS INTRODUTÓRIOS**

### **I. 1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada**

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (doravante PES) foi desenvolvido no âmbito da componente não curricular do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Ciclo de Estudos oferecido pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa (NOVA FCSH). A PES, que decorreu no ano letivo de 2020-2021, foi realizada na Escola Secundária Pedro Nunes, escola cooperante situada em Lisboa, ao abrigo de protocolo estabelecido com a NOVA FCSH, sob a supervisão pedagógica da professora Maria do Carmo Soares e tendo como orientadora científica a professora Maria Antónia Coutinho, docente da NOVA FCSH. A PES foi desenvolvida com duas turmas: uma do 3.º Ciclo do Ensino Básico, o 7.º B, e outra do Ensino Secundário, o 10.º F, Direção de Turma da professora Maria do Carmo Soares.

#### **I. 1.1 Génesis e motivações do tema**

A escolha do tema da PES, que dá título ao presente relatório, resulta, em grande medida, de interesses científicos pessoais e retoma, em parte, questões abordadas em percursos precedentes, nomeadamente do Mestrado em Consultoria e Revisão Linguística (Rosa, 2015) e das atividades de investigação desenvolvidas no Doutoramento em Linguística (Rosa, 2020), entretanto consolidadas nos seminários frequentados na componente letiva do Mestrado em Ensino. De entre essas questões, que têm como pano de fundo os princípios teóricos, epistemológicos e metodológicos do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), destaca-se a problemática do desenvolvimento humano, na qual os géneros texto, como formatos socio-históricos dependentes das diferentes formas de atividade humana, assumem especial relevância (Bronckart, [1997]1999). Neste sentido, privilegia-se a perspetiva de que o desenvolvimento humano, que implica a inserção em diferentes formas de interação social, é indissociável da apropriação e conhecimento de diferentes géneros de texto, sendo estes que possibilitam a

comunicação adequada em diferentes situações comunicativas. Desta forma, é expeável que o domínio de diferentes géneros de texto seja transversal a todo o percurso de ensino-aprendizagem da disciplina de Português, conforme atestam os principais documentos curriculares de referência para o ensino de Português no Ensino Básico e Secundário, designadamente o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (Buescu *et al.*, 2014) e o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al.*, 2015)<sup>1</sup>, bem como as *Aprendizagens Essenciais* (2018)<sup>2</sup>. Uma outra questão, que se relaciona com a anterior, diz respeito à centralidade que a aquisição das competências previstas nos diferentes domínios da disciplina de Português assume na aquisição de competências de cidadania, enquanto exercício dos direitos e deveres de um indivíduo. Tendo em conta que as capacidades de fala, de leitura e de escrita possibilitam o acesso, a representação e a construção de conhecimento, constituindo formas de intervenção e de socialização, a aquisição destas competências é condição de cidadania.

As questões de saber como educar para a cidadania e o papel que a escola e as diferentes disciplinas do currículo devem assumir neste âmbito têm vindo a ser objeto de investigação e reflexão, sendo vasta a bibliografia neste âmbito<sup>3</sup>. Para além dos vários estudos e contributos teóricos que abordam estas questões, destacam-se os trabalhos que resultam da formação inicial de professores, existindo alguns relatórios de estágio em ensino que ilustram a articulação das temáticas contempladas nas diferentes disciplinas com a aprendizagem da cidadania, como, por exemplo, o ensino de valores políticos na disciplina de Filosofia (Serra, 2010), a aquisição de competências de cidadania nas aulas de História e Geografia (Tereso, 2015), o contributo das iniciativas de ativismo (ambiental) nas aulas de Ciências e Matemática para o desenvolvimento da cidadania ativa (Silva, 2018), bem como a relação entre os conceitos de *língua* e *cidadania* nas aulas de Português e Latim (Rodrigues, 2012). No que se refere aos géneros de texto, são igualmente abundantes relatórios que abordam (de forma mais ou menos específica) a questão dos géneros de texto (Azinhais, 2013; Antunes, 2015; Paiva, 2015), bem como as propostas de didatização de géneros destinadas a diferentes níveis de ensino, destacando-se, neste

---

<sup>1</sup> Disponíveis na página da Direção-Geral da Educação:

<<http://www.dge.mec.pt/portugues>><<https://www.dge.mec.pt/portugues-ch>> [acesso a 21 de janeiro de 2021].

<sup>2</sup> <<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>> [acesso a 21 de janeiro de 2021].

<sup>3</sup> Entre outros, destacam-se os trabalhos de Araújo (2008), Beltrão & Nascimento (2000), Cruz (2004), Ferreira & Estevão (2003), Figueiredo & Silva (2000), Figueiredo (1999), Fonseca (2001), Marques (2003; 2008), Martins (1993), Nogueira & Silva (2001), Paixão (2000), Reis (2000), Roldão (1999).

âmbito, os trabalhos desenvolvidos a partir dos dois tipos de instrumentos de transposição didática: as sequências didáticas de género (SDG) e os modelos didáticos de género (MDG) (Schneuwly & Dolz, 1999; 2004). No entanto, consideramos que é importante que haja uma reflexão sobre o papel dos géneros de texto na aprendizagem da cidadania e, conseqüentemente, que sejam definidas estratégias para operacionalizar a utilização consciente e refletida de diferentes géneros na abordagem das diferentes áreas temáticas contempladas nos domínios da Educação para a Cidadania.

Neste sentido, o objetivo delineado para a PES foi o de demonstrar as potencialidades dos géneros de texto na aprendizagem da cidadania, aplicando percursos didáticos que promovam, simultaneamente, o conhecimento de diferentes géneros de texto e a aquisição de competências de cidadania. Pretende-se, desta forma, que os alunos e alunas, por um lado, desenvolvam a capacidade de refletir criticamente, de falar e escrever sobre as temáticas em causa e, por outro, que se apropriem do e/ou melhorem o conhecimento de diferentes géneros de texto. Deste ponto de vista, assume-se que os géneros de texto, como mediadores no desenvolvimento destas competências, constituem instrumentos de aprendizagem da cidadania. Para cumprir o objetivo referido, considerando os conteúdos programáticos previstos nas *Aprendizagens Essenciais* para os dois anos de escolaridade, assim como a média de idades dos alunos e alunas das duas turmas (11,5, no 7.º B, e 14,9, no 10.º F), privilegia-se a articulação de géneros literários e não literários com o trabalho sobre as seguintes temáticas: *Educação para os Media e para o Consumo, Direitos Humanos e Interculturalidade/Racismo*, no 7.º ano; *Igualdade de Género e Direitos Humanos*, no 10.º ano.

## **I. 2. Organização do relatório**

Em conformidade com o regulamento dos estágios pedagógicos, o relatório que se apresenta articula uma componente teórica dedicada ao estado da arte com uma componente prática, na qual é feita uma descrição de carácter reflexivo da Prática de Ensino Supervisionada<sup>4</sup>. O relatório apresenta uma estrutura tripartida: aspetos introdutórios

---

<sup>4</sup> De acordo com o regulamento interno, a articulação da componente teórica com a prática deverá “evidenciar a capacidade reflexiva do estagiário, através da apreciação crítica da fundamentação teórica, da análise da prática de ensino e, em termos gerais, do posicionamento crítico relativamente a questões fundamentais da prática de ensino (...)”. Disponível em:

(**Capítulo I**), corpo do relatório (**Capítulos II-III**) e considerações finais (**Capítulo IV**). No **Capítulo I**, dedicado aos aspetos introdutórios, contextualiza-se brevemente a PES, contemplando a caracterização genérica da escola e das turmas, as motivações subjacentes ao tema escolhido, bem como a apresentação da organização do relatório.

O corpo do relatório está organizado em dois capítulos. O **Capítulo II**, denominado *Os géneros de texto como instrumentos de aprendizagem da cidadania*, é dedicado ao enquadramento teórico que sustenta a temática da PES e integra três pontos. No primeiro, é abordado o estatuto da Educação para a Cidadania em Portugal, os princípios orientadores, assim como as temáticas contempladas nos diferentes domínios. Além disso, num segundo momento, considerando as temáticas trabalhadas na PES, aborda-se, de forma sumária, os temas da *Igualdade de Género, Educação para os Media e para o Consumo, Interculturalidade e Direitos Humanos*. Por fim, destaca-se a relevância que a disciplina de Português assume no âmbito da Educação para a Cidadania. O segundo ponto, privilegiando a aceção do quadro teórico, epistemológico e metodológico do ISD, é dedicado à noção de *géneros de texto*. Neste âmbito, focamos os instrumentos de didatização dos géneros textuais e discute-se o estatuto dos géneros na disciplina de Português, assim como o seu papel como instrumentos de aprendizagem da cidadania.

O **Capítulo III** é dedicado ao desenvolvimento da PES, estando organizado três pontos. No primeiro, faz-se uma caracterização da escola e das turmas. O segundo ponto é dedicado à descrição das aulas observadas. No terceiro ponto, descreve-se a PES, refletindo-se sobre as opções efetuadas, nomeadamente no que se refere aos aspetos metodológicos, aos planos de atividades, contemplando a seleção dos conteúdos trabalhados nos diferentes domínios, os percursos didáticos e as atividades que neles foram desenvolvidas, bem como as estratégias adotadas nas aulas lecionadas. Para tal, são anexados os planos de aula (cf. **Anexos B1 e C1**), os recursos e materiais desenvolvidos para cada uma das aulas (cf. **Anexos B2 e C2**), bem como exemplos da resolução das atividades e produções dos(as) alunos(as) (cf. **Anexos B3 e C3**). Além disso, para darmos conta da evolução do domínio e apropriação dos géneros texto, assim como do desenvolvimento de competências de cidadania dos alunos e alunas, comparamos as produções iniciais e finais dos alunos, considerando resultados registados nas grelhas de avaliação dos textos (cf. **Anexo A1**).

No **Capítulo IV**, na última parte do relatório, apresenta-se uma síntese dos resultados da PES, destacando os seus contributos para a área disciplinar de docência, bem como para o estatuto da Educação para a Cidadania.

## II. OS GÊNEROS DE TEXTO COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGEM DA CIDADANIA

### II. 1. O estatuto da Educação para a Cidadania em Portugal

Este ponto é dedicado ao estatuto atual da Educação para a Cidadania em Portugal. Para tal, num primeiro momento, aborda-se, de forma sumária, a origem e evolução do conceito de *cidadania*, seguindo-se a sua aceção atual no contexto português. Numa segunda etapa, focamos o estatuto da Educação para a Cidadania nas componentes do currículo nacional, bem como os princípios orientadores e as áreas temáticas contempladas nos diferentes domínios, tendo como referência os documentos orientadores que visam apoiar o trabalho desenvolvido nas escolas. No final deste ponto, tendo em conta as temáticas trabalhadas na PES, abordamos os temas da *Igualdade de Género, Educação para os Media e para o Consumo, Interculturalidade/Racismo e Direitos Humanos*.

#### II. 1.1 O conceito de cidadania

A génese do conceito de *cidadania* remonta à *polis* da Antiga Grécia, Cidade-Estado, do século V a.C., sendo indissociável do termo *cidadão* que designava os indivíduos livres que podiam participar na vida pública, distinguindo-se dos não cidadãos (Ferreira & Estevão, 2003). Neste sentido, o estatuto de cidadão era condição essencial para o exercício da cidadania, estando este direito vedado às crianças, estrangeiros, escravos e mulheres (Nogueira & Silva, 2001: 17). Já para os romanos, o estatuto de cidadão, para além do carácter diferenciador, implicava também usufruir de determinados benefícios, transformando, desta forma, a cidadania num “instrumento de controlo social e pacificação” (Nogueira & Silva, 2001: 17). Na Idade Média, com a sociedade sob o domínio da Igreja, o conceito foi secundarizado, só voltando a ser valorizado a partir do século XVII, com o espírito e princípios das revoluções, nomeadamente a Inglesa, em 1688, e a Francesa, em 1789<sup>5</sup>. A partir da segunda metade do século XX, com as

---

<sup>5</sup> Neste âmbito, pelos direitos e liberdades que neles são reconhecidos, são especialmente relevantes a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, em 1789, e a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, em 1791.

transformações sociais decorrentes da II Guerra, o conceito de *cidadania*, assim como os valores que lhe eram inerentes começam a ser questionados:

Assistiu-se nessa altura à emergência de novos valores como o da justiça baseada na equidade, partindo do reconhecimento de que a aplicação do princípio da igualdade a condições marcadas pela assimetria contribui para a reprodução das desigualdades sociais, em vez de as atenuar.

*Fórum Educação para a Cidadania*, 2008: 14<sup>6</sup>

Em Portugal, as privações de direitos e liberdades que caracterizaram o longo período ditatorial geraram grandes expectativas neste âmbito, que ganharam força com o fim do regime e implementação da democracia em 1974. Na atualidade, no contexto português, a cidadania, num sentido lato, é entendida como um conjunto de direitos, estando o direito ao seu exercício associado ao conceito de *nacionalidade*, ou seja, o “direito a ser membro da República Portuguesa”, sendo este um direito atribuído a quem nasce no território português ou tem laços familiares com portugueses, como é o caso de filhos, netos e cônjuges de portugueses, não existindo, porém, distinção entre os cidadãos originários e os que foram cidadãos naturalizados. Conforme mencionado na página da Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS)<sup>7</sup>, a Constituição privilegia o termo *cidadania* em detrimento dos termos *nacionalidade* ou *nação*, para evitar o sentido antidemocrático que o Estado Novo lhes atribuiu. Deste ponto de vista:

a cidadania portuguesa não deve se interpretada num sentido exclusivo (ou seja, distintivo do «nós» e dos «outros») porque a Constituição reconhece aos estrangeiros e apátridas que se encontrem ou residam em Portugal os mesmos direitos do cidadão português. Neste sentido, todos os cidadãos portugueses — e estrangeiros a eles equiparados pelo princípio da universalidade — gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição. Há, todavia, direitos exclusivos dos portugueses (sobretudo direitos políticos) e direitos exclusivos dos estrangeiros (como o direito de asilo).

FFMS, s. d.

Neste sentido, tendo em vista a defesa dos valores e interesses que devem guiar a vivência numa sociedade democrática, é reconhecido a todas as pessoas, independentemente da sua nacionalidade, um conjunto de direitos fundamentais. De entre esses direitos, a Constituição<sup>8</sup> prevê dois tipos: o primeiro contempla os direitos,

---

<sup>6</sup> Disponível em:

<[https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2017/02/Obj\\_estrat\\_plano\\_educ\\_cidadania.pdf](https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf)> [acesso a 5 de fevereiro de 2021].

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.direitosedeveres.pt/q/constituicao-politica-e-sociedade/cidadania/o-que-e-a-cidadania-portuguesa-e-o-que-implica>> [acesso a 5 de fevereiro de 2021].

<sup>8</sup> Disponível em:

liberdades e garantias, designadamente “o direito à liberdade e à segurança, à integridade física e moral, à propriedade privada, à participação política e à liberdade de expressão, a participar na administração da justiça”<sup>9</sup>; o segundo integra um conjunto de direitos e deveres económicos, sociais e culturais, como, por exemplo, o direito ao trabalho e à habitação. Enquanto o primeiro tipo de direitos não pode, em princípio, ser restringido, os do segundo dependem, em grande medida, de condicionantes sociais, fazendo com que muitas pessoas não usufruam dos mesmos.

## II. 1.2 Educação para a Cidadania: princípios orientadores

De acordo com o *Plano Curricular de Educação para a Cidadania* (PCEC)<sup>10</sup>, a cidadania constitui o elo jurídico entre o cidadão e o Estado, estando, desta forma, subjacentes à sua definição três dimensões: (i) *enquanto princípio de legitimidade política*; (ii) *Cidadania como construção identitária*; e (iii) *Cidadania como conjunto de valores* (Santos, 2011: 4). Em conformidade com o *Relatório dos Saberes básicos de todos os Cidadãos no século XXI*<sup>11</sup>, a cidadania, enquanto exercício dos direitos e deveres de uma pessoa, é essencial, dado que é a sua prática que permite que todos(as) participem ativamente e conscientemente da sociedade e do governo. Deste ponto de vista, o exercício da cidadania implica uma atitude interventiva e crítica, tanto na esfera pessoal como no âmbito social. Neste sentido, cada cidadão e cidadã, através da prática da cidadania, tem a missão e a responsabilidade de contribuir para a construção de uma sociedade melhor e mais democrática. Para tal, é importante que a Escola, como ambiente propício à aprendizagem, promova o desenvolvimento de competências e atitudes de cidadania ativa.

Embora nas últimas décadas o estatuto da Educação para a Cidadania no contexto educativo português tenha sido um pouco oscilante, no ano letivo 2017/18, foi

---

<<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>> [acesso a 5 de março de 2021].

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://www.direitosedeveres.pt/q/constituicao-politica-e-sociedade/direitos-e-deveres-fundamentais/o-que-sao-direitos-fundamentais>> [acesso a 5 de março de 2021].

<sup>10</sup> Disponível em:

<[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed\\_cidadania\\_basico\\_sec\\_2011.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed_cidadania_basico_sec_2011.pdf)> [acesso a 5 de março de 2021].

<sup>11</sup> Disponível em:

<<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/SaberesBasicos/4RelatorioEstudoSaberesBasicos.pdf>> [accedido a 5 de março de 2021].

implementado o documento referencial *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*<sup>12</sup> nas escolas públicas e privadas que integram o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*, em convergência com as *Aprendizagens Essenciais* e com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

As *Aprendizagens Essenciais* contemplam “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos”, tendo em vista o desenvolvimento das áreas de competências apresentadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ao contrário dos *Programas e Metas Curriculares*<sup>13</sup>, as *Aprendizagens Essenciais* estão distribuídas por vários documentos, um por cada ano, existindo, assim, no caso de Português, nove documentos referentes aos nove anos do Ensino Básico e três referentes aos três anos do Ensino Secundário. Em total articulação com o *Perfil dos Alunos*, nestes documentos são explicitados os conhecimentos (*saber-saber*), as capacidades (*saber-fazer*) e atitudes (*saber-estar*) que os(as) alunos(as) deverão desenvolver, estando organizadas em áreas de competências, operacionalização das aprendizagens essenciais e anexo. Neste sentido, as *Aprendizagens Essenciais* mencionam os conteúdos numa perspetiva de objetivos a atingir, mediante a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes. Além disso, os objetivos elencados são acompanhados de exemplos de estratégias que asseguram a sua consecução, que, por sua vez, são orientadas para o desenvolvimento das competências inscritas no *Perfil dos Alunos*.

Por seu lado, o *Perfil dos Alunos* (PA) está organizado em *Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências*. Estas últimas integram competências que são concebidas como resultado da combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes que possibilitam a ação humana numa grande heterogeneidade de contextos. Neste sentido,

---

<sup>12</sup> Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf) [acesso a 5 de março de 2021].

<sup>13</sup> No *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, os conteúdos programáticos estão sequencialmente distribuídos pelos três anos que constituem o Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º), articulando-se com as Metas estabelecem os objetivos e descritores de desempenho que avaliam o cumprimento destes, estando organizados em cinco domínios: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática (cf. Buescu *et al.*, 2014). Já o documento *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* está sequencialmente organizado em três ciclos, pelos quais se distribuem os nove anos do Ensino Básico. Os conteúdos do Programa articulam-se com as Metas Curriculares que explicitam os objetivos a atingir, os conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos, tendo sido definidos descritores de desempenho que permitem a avaliação do cumprimento dos objetivos pré-estabelecidos. Estes últimos documentos estão organizados em quatro domínios no 1.º e no 2.º Ciclo (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática) e em 5 no 3.º Ciclo, ou seja, os mesmos domínios, mas com separação da Leitura do domínio da Escrita (cf. Buescu *et al.*, 2015).

as Áreas de Competências, os Princípios e os Valores definidos neste documento visam a formação dos indivíduos como cidadãos participativos e capazes de exercer a cidadania ao longo da vida (PA, 2017: 19). É, desta forma, essencial que os professores, através da componente do currículo de Cidadania e Desenvolvimento, contribuam para uma formação humanística dos alunos, para que estes se tornem cidadãos participativos e orientados por valores democráticos, nomeadamente de tolerância, igualdade e não discriminação. Conforme o *Preâmbulo do Despacho* n.º 6173/2016, de 10 de maio, o principal objetivo da cidadania na educação é o de assegurar:

um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional.

*Preâmbulo do Despacho* n.º 6173/2016, de 10 de maio<sup>14</sup>

Neste sentido, com a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), define-se que a Escola deve preparar os alunos para um exercício consciente e esclarecido da cidadania e assegurar uma formação que vá ao encontro dos objetivos inscritos nos vários compromissos internacionais e nacionais assumidos por Portugal<sup>15</sup>.

Tendo como ponto de partida o pressuposto de que a Educação para a Cidadania é uma missão de toda a Escola, a proposta de implementação desta componente curricular no ENEC (2017) pretende que a Educação para a Cidadania faça parte do currículo de forma consistente e contínua, integrando as atividades letivas e não-letivas e promovendo o envolvimento de toda a comunidade escolar, assim como a sua articulação com a comunidade. Além disso, assume-se que a Educação para a Cidadania deve ser baseada em práticas educativas promotoras da inclusão e pautada pelo objetivo de desenvolver nos alunos e alunas competências pessoais e sociais, considerando as suas especificidades, bem como as necessidades da comunidade educativa. Para tal, o ENEC

---

<sup>14</sup> Disponível em:

<[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/despacho\\_61712016\\_grupo\\_trabalho\\_educacao\\_cidadania.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/despacho_61712016_grupo_trabalho_educacao_cidadania.pdf)> [acesso a 5 de março de 2021].

<sup>15</sup> Como, por exemplo, *Educação para o Desenvolvimento*; *ONU – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2016-2030)*; *UNESCO – Educação para a Cidadania Global: preparar os aprendentes para os desafios do século XXI (2014)*; *Conselho da Europa – Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos para o Desenvolvimento Sustentável*, entre outros (cf. ENEC, 2017: 4). A nível nacional, entre outros, destacam-se os seguintes compromissos: *V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação, 2014-2017*; *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, 2013-2020*; *V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género, 2014-2017*; *III Plano Nacional de Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos, 2014-2017* (cf. ENEC, 2017: 4-5).

prevê também que haja desenvolvimento profissional contínuo dos e das docentes (ENEC, 2017: 6).

Esta proposta tem como ponto de partida uma conceção não abstrata de cidadania e contempla os domínios essenciais em toda a escolaridade, bem como as competências essenciais de formação cidadã. Procura, ainda, dar resposta aos três eixos definidos no documento *Fórum Educação para a Cidadania* (2008)<sup>16</sup>: *atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos)*.

### II. 1.3 Domínios e áreas temáticas da Educação para a Cidadania

Conforme o documento *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a Cidadania e Desenvolvimento* integra as componentes do currículo nacional: no 1.º ciclo do Ensino Básico, como disciplina de natureza transdisciplinar; no 2.º e 3.º ciclos, como disciplina autónoma; e no Ensino Secundário, como componente do currículo que é desenvolvida com o contributo de todas as disciplinas (ENEC, 2017: 3)<sup>17</sup>. Neste documento, os diferentes domínios da Educação para a Cidadania estão organizados em três grupos intercomunicantes, embora com estatuto diferenciado, como se sistematiza no quadro em anexo (cf. **Anexo A2, Quadro 1**).

Para a abordagem das áreas temáticas dos diferentes domínios, têm vindo a ser desenvolvidos documentos referenciais<sup>18</sup> que visam apoiar o trabalho desenvolvido nas escolas, podendo ser adaptados às necessidades específicas dos contextos escolares. A abordagem destes domínios deverá, desta forma, ser articulada com os objetivos delineados no *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Tendo em conta as áreas temáticas trabalhadas com as duas turmas no desenvolvimento da PES, o próximo

---

<sup>16</sup> Disponível em:

<[https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2017/02/Obj\\_estrat\\_plano\\_educ\\_cidadania.pdf](https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf)> [acesso a 5 de março de 2021]

<sup>17</sup> Informação também apresentada no Artigo 15.º do *Decreto-Lei n.º 55/2018*, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Disponível em: <<https://dre.pt/application/conteudo/115652962>> [acesso a 15 de março 2021].

<sup>18</sup> Disponível em: <[www.dge.mec.pt/areas-tematicas](http://www.dge.mec.pt/areas-tematicas)> [acesso a 15 de março de 2021].

ponto é dedicado às seguintes temáticas: *Igualdade de Género, Educação para os Media e para o Consumo, Interculturalidade/Racismo e Direitos Humanos*.

### II. 1.3.1 Igualdade de Género

Numa sociedade plural e democrática, a igualdade entre homens e mulheres é intrínseca à vivência e exercício pleno da cidadania, constituindo, por isso, um dos princípios fundamentais da Constituição da República Portuguesa<sup>19</sup>. É, desta forma, essencial que o Estado cumpra o compromisso da promoção da igualdade de género, adotando estratégias de combate às discriminações baseadas no género e na orientação sexual. Nas últimas décadas, Portugal assumiu, neste âmbito, vários compromissos internacionais<sup>20</sup>, desenvolvendo instrumentos que visam a eliminação destas formas de discriminação e a transversalização da igualdade nas diferentes esferas da sociedade. De acordo com o *Roteiro para a Igualdade entre Homens e Mulheres (2006-2010)*<sup>21</sup>, definido pela Comissão Europeia, a missão da igualdade de género tem como prioridade seis áreas de intervenção: *igualdade em matéria de independência económica para homens e mulheres; conciliação da vida privada e profissional; representação igual na tomada de decisões; erradicação de qualquer forma de violência em razão do género; eliminação dos estereótipos de género; promoção da igualdade nos países terceiros*. Indo ao encontro dos objetivos subjacentes a estas áreas, Portugal tem adotado medidas de intervenção em diferentes domínios, nomeadamente na educação, na saúde e no mercado de trabalho. Compreende-se, assim, que a escola, como espaço de socialização por excelência e de formação da consciência cidadã, assumia também a missão de educar para a igualdade entre homens e mulheres. No contexto da Cidadania e Desenvolvimento, a

---

<sup>19</sup> De acordo com o *Artigo 13.º* da Constituição: “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.”. Disponível em: <<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx#art13>> [acesso a 15 de abril de 2021].

<sup>20</sup> Destacam-se, entre outros, os compromissos que Portugal assumiu com a Organização das Nações Unidas (ONU), Conselho da Europa (CE), União Europeia (EU) e com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), nomeadamente a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres*, a *Declaração e Plataforma de Ação de Pequim, o Pacto Europeu para a Igualdade entre Homens e Mulheres (2011 -2020)*, a *Estratégia para a Igualdade entre Mulheres e Homens 2010 -2015* e a *Estratégia Europa 2020*.

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/02.pdf>> [acesso a 15 de abril de 2021].

Igualdade de Género é um domínio transversal e obrigatório em todos os níveis e ciclos de escolaridade, existindo documentos referenciais<sup>22</sup> e de orientação pedagógica, desenvolvidos pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, que visam apoiar o trabalho dos(as) docentes neste âmbito<sup>23</sup>. Considerando que a consciência do género e das desigualdades a ele associadas são questões fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada, a educação para a Igualdade de Género é um direito de todas as crianças e jovens. Face ao exposto, é essencial que a Escola trabalhe “para que cada criança e jovem tome consciência de que as diversidades são fonte de enriquecimento humano, aprendendo a agir em prol da eliminação dos mecanismos sociais que constroem e reproduzem a desigualdade e as discriminações” (Pinto *et al.*, 2015: 5, *Guião de educação género e cidadania: 3º ciclo do ensino básico*<sup>24</sup>).

### II. 1.3.2 Educação para os Media e para o Consumo

Perante a grande quantidade e diversidade de informação que os *media* veiculam, é fundamental que os cidadãos e cidadãs possuam um conjunto de conhecimentos e competências que lhes permitam um acesso e uso mais informado e consciente. Deste ponto de vista, a capacidade de compreender, de utilizar e analisar criticamente os *media* é uma condição fundamental para o exercício da cidadania. Neste sentido, no contexto educativo, no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento, a Educação para os Media tem como objetivo o desenvolvimento de competências que permitam a utilização adequada e segura dos meios de comunicação social.

Tendo como base documentos de instituições europeias e internacionais, no *Referencial de Educação para os Media* (REM) (2014)<sup>25</sup>, sublinha-se a importância do desenvolvimento da literacia mediática nas crianças e jovens, de forma a que estes se

---

<sup>22</sup> Disponíveis em: <<https://www.dge.mec.pt/documentos-nacionais-de-referencia>> [acesso a 15 de abril de 2021].

<sup>23</sup> Disponíveis em: <<http://www.dge.mec.pt/guioes-educacao-genero-cidadania>> [acesso a 15 de abril de 2021].

<sup>24</sup> Disponível em:

<[https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2016/07/3Ciclo\\_Versao\\_Digital\\_FinalR.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2016/07/3Ciclo_Versao_Digital_FinalR.pdf)> [acesso a 15 de abril de 2021].

<sup>25</sup> *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (2014) Disponível em:

<[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial\\_educacao\\_media\\_2014.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf)> [acesso a 15 de abril de 2021].

apropriem de instrumentos e competências que lhes permitam, por um lado, o uso consciente e refletido dos *media* e, por outro, identificar os perigos a que podem estar expostos na sua utilização. Pretende-se, desta forma, que os alunos e alunas sejam não só capazes de valorizar todas as potencialidades dos *media*, designadamente no que se refere à aquisição de conhecimento e à expansão de horizontes, mas também que adquiram capacidades de autodefesa em relação aos riscos que lhes são muitas vezes inerentes. A Educação para os Media é assim entendida como “(...) um dos processos [...] que vai capacitando as pessoas para se tornarem cidadãos sensíveis, ativas e responsáveis. [...] e supõe igualmente a aquisição de capacidades de reflexão e espírito crítico que habilitem a comunicar através dos *media* e também com os próprios *media* (...)” (REM, 2014: 6). Mais do que o desenvolvimento da *literacia da informação*, a Educação para os Media visa o desenvolvimento dos níveis de *literacia digital*. Embora esta não possa ser dissociada da informação, a literacia digital está especificamente direcionada para o “desenvolvimento de capacidades e habilidades relacionadas com a compreensão e o uso eficiente das tecnologias [...] bem como de aspetos relacionados com as linguagens hipertextuais, interativas e multimédia.” (REM, 2014: 7).

Privilegiando uma abordagem universal e abrangente, o *Referencial de Educação para os Media* (2014) propõe a abordagem progressiva, nos diferentes níveis de ensino, das seguintes temáticas: 1. *Comunicar e informar*; 2. *Compreender o mundo atual*; 3. *Tipos de Media*; 4. *As TIC e os ecrãs*; 5. *As redes digitais*; 6. *Entretenimento e espetáculo*; 7. *Publicidade e marcas*; 8. *Produção e indústria/ profissionais e empresas*; 9. *Os Media como construção social*; 10. *Audiências, públicos e consumos*; 11. *Liberdade e ética, direitos e deveres*; 12. *Nós e os Media* (REM, 2014: 12). Cada uma destas temáticas integra subtemas e objetivos específicos, podendo, naturalmente, ser adaptados em função das especificidades e necessidades dos contextos educativos.

Embora pudessem ser trabalhados outros subtemas na PES, tendo em conta os conteúdos e objetivos previstos para a disciplina de Português no 7.º ano, optou-se pela abordagem do subtema 7, cujo objetivo geral é o de compreender o fenómeno da publicidade. Neste âmbito, o trabalho desenvolvido focou-se, como se irá descrever mais à frente, na temática da educação para o consumo, considerando os elementos que integram as mensagens publicitárias, os tipos de publicidade, bem como a influência da publicidade nos diferentes tipos de consumo (REM, 2014: 27-28).

### II. 1.3.3 Interculturalidade

Ao longo da História das sociedades, o contacto entre culturas tem vindo a caracterizar-se por este “domínio do mais forte sobre o mais fraco” (Silva, 2008: 15). A multiplicidade e contacto de culturas fazem parte da evolução das sociedades humanas, sendo vários os momentos da História que o testemunham, embora o desenvolvimento exponencial dos meios de transporte e de comunicação do último século tenha potenciado o aumento das situações multiculturais. Os movimentos migratórios das últimas décadas têm vindo a alterar a diversidade da sociedade portuguesa, observando-se que vivem atualmente em Portugal cidadãos oriundos de quase todos os países do mundo. Este facto tem vindo a traduzir-se no crescimento da multiplicidade cultural na população escolar portuguesa, conforme atestam os dados observados por Oliveira (2019: 107)<sup>26</sup>. Esta relação entre culturas, que pode assumir diferentes formas e dá corpo ao tecido social, revela a principal característica da multiculturalidade: a diversidade. Embora o choque entre culturas seja muitas vezes inevitável, uma das constantes da atitude multiculturalista é a afirmação de que todas as culturas têm igual valor e de que é na diferença que se constrói a existência (Silva, 2008: 23). Para expressar o contacto entre diferentes culturas em sociedades multiculturais, na literatura europeia, opta-se pela designação *educação intercultural*, focando-se, neste âmbito, a valorização das culturas e as interações entre estas, bem como a promoção da solidariedade entre os países com diferentes recursos, tendo em vista uma aproximação intercultural. Deste ponto de vista, no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento, um dos objetivos da educação intercultural é o “reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais (...)”<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> De acordo com o autor, “no ano letivo de 2017/2018, as escolas públicas do ensino básico e secundário reuniam alunos de 174 nacionalidades diferentes, e no seu conjunto os alunos de nacionalidade estrangeira correspondiam a 4,3% do total de alunos do sistema escolar português.” (Oliveira, 2019: 107).

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/educacao-intercultural>> [acesso a 15 de abril de 2021].

Neste sentido, uma das dimensões da educação para a cidadania, tendo em vista a educação intercultural, deverá ser a promoção da interação entre culturas e a valorização da diversidade, tendo como base os princípios do direito à diferença e da igualdade na diversidade. Deste ponto de vista, educação intercultural passa também pela sensibilização das crianças e jovens para a rejeição do racismo e xenofobia. Considerando que a diversidade étnico-cultural e o (anti) racismo ainda são problemáticas pouco abordadas nas escolas, o Conselho Nacional da Educação (CNE, 2020) sublinha a necessidade de enquadrar estas temáticas no âmbito da educação para a cidadania, tendo em conta que se trata de “ameaças à qualidade da vida democrática de toda/os a/os cidadã/os naquilo que são os seus fundamentos essenciais: liberdade, pluralismo, igualdade”. Para tal, o CNE aprovou, a 6 de novembro de 2020, um conjunto de medidas que visa uma intervenção neste domínio. Entre outras, recomenda “a condenação clara e sistemática da discriminação e do racismo sustentada em políticas públicas antirracistas” e “a promoção de um programa nacional de educação antirracista e para os direitos humanos envolvendo atividades curriculares, extracurriculares e de educação não-formal.”<sup>28</sup>.

#### **II. 1.3.4 Direitos Humanos**

Intrinsecamente associada às problemáticas abordadas no ponto anterior e no ponto 1.3.1, está a temática dos Direitos Humanos, domínio da Educação para a Cidadania igualmente obrigatório em todos os níveis e ciclos de escolaridade. Os Direitos Humanos têm como referência um marco fundamental: a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), proclamada a 10 de dezembro de 1948, após a II Guerra Mundial, num período em que muitos países se encontravam divididos pelo racismo e opressão militar. Quarenta e oito países das Nações Unidas juntaram-se para redigir uma declaração organizada em 30 artigos que estabelecem os direitos humanos fundamentais a serem assegurados universalmente. Entre esses direitos, destacam-se, entre outros, o artigo 1.º, no qual consta que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”; o artigo 2.º, que sublinha a universalidade destes direitos, não podendo ser feita qualquer distinção baseada em “raça, de cor, de sexo, de língua, de

---

<sup>28</sup> Recomendação sobre “A Cidadania e a Educação Antirracista”. Disponível em: <<https://dre.pt/application/file/a/149102124>> [acesso a 15 de abril de 2021].

religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.”; bem como o artigo 14.º, em que se estabelece que “Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países”<sup>29</sup>. Deste ponto de vista, a educação para a Igualdade de Género, a Educação Intercultural e as problemáticas do racismo e da xenofobia têm os Direitos Humanos como moldura. Neste sentido, a Educação para os Direitos Humanos, no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento, é base da formação da consciência cidadã e tem como objetivo geral “contribuir para que as crianças e os jovens adquiram os conhecimentos, capacidades, valores e atitudes que lhes permitam compreender, exercer e defender os Direitos Humanos”<sup>30</sup>. A Educação para os Direitos Humanos procura, desta forma, em conformidade com a *Visão* delineada no *Perfil dos Alunos* (PA, Martins *et al.*, 2017: 16)<sup>31</sup>, que os jovens: conheçam e respeitem *os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta*; que valorizem *o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático*; e que rejeitem *todas as formas de discriminação e de exclusão social*.

## II. 1.4 A relevância da disciplina de Português na Educação para a Cidadania

Conforme mencionado anteriormente, a abordagem das temáticas contempladas no âmbito da Educação para a Cidadania deverá ser articulada com os objetivos delineados no *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*<sup>32</sup> (PA). Este documento, como já mencionado, está organizado em *Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências*. Quanto a estas últimas, as Áreas de Competências, como a denominação sugere, integram competências que são concebidas como resultado da combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes que possibilitam a ação humana numa grande heterogeneidade de contextos. Simultaneamente, as Áreas de Competências,

---

<sup>29</sup> *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <<https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> [acesso a 15 de abril de 2021].

<sup>30</sup> Disponível em: <<https://cidadania.dge.mec.pt/direitos-humanos>> [acesso a 15 de abril de 2021].

<sup>31</sup> *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em: <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)> [acesso a 15 de abril de 2021].

<sup>32</sup> Disponível em: <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)> [acesso a 15 de abril de 2021].

os Princípios e os Valores previstos neste documento visam, no seu conjunto, a formação dos indivíduos como cidadãos participativos e capazes de exercer a cidadania ao longo da vida (PA, Martins *et al.*, 2017: 19).

No âmbito das competências relacionadas com *linguagens e textos*, sublinha-se a importância da “utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber” (PA, Martins *et al.*, 2017: 21). O desenvolvimento destas competências objetiva, desta forma, que os alunos e alunas sejam capazes de: utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital; dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.

Neste sentido, os domínios da disciplina de Português – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática – situam-se no âmbito das competências área de Linguagens e Textos. Porém, estas competências, assim como os diferentes domínios da disciplina de Português estão intrinsecamente associados às outras áreas, nomeadamente ao desenvolvimento de competências relacionadas com o pensamento crítico e criativo, com a sensibilidade estética e artística, bem como com o desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal, entre outras. Deste ponto de vista, se, por um lado, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes previstas nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Português visam o desenvolvimento das diferentes competências inscritas no PA, por outro, são fundamentais para a aquisição de competências de cidadania. Nesta perspetiva, a disciplina de Português não é apenas propícia à aquisição de competências de cidadania, mas é também essencial, pois, como referimos inicialmente, a escrita, a leitura e a oralidade, assim como a gramática e a educação literária, são uma condição de cidadania, na medida em que possibilitam o acesso, a representação e construção de conhecimento sobre o mundo, bem o desenvolvimento de capacidade de reflexão e de comunicação sobre as questões que afetam as sociedades, constituindo, por isso, formas de intervenção e de socialização. Subjacente a esta perspetiva está o princípio de que a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento e constituição do pensamento, problemática central do quadro teórico e epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, [1997]1999), conforme foco no próximo ponto.

## II. 2. O quadro teórico, metodológico e epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo

De entre as perspetivas teóricas que acolhem a noção de *género*, adoto a aceção que é assumida no quadro teórico e epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, [1997]1999)<sup>33</sup>. O ISD – no qual Jean-Paul Bronckart é figura cimeira e principal teorizador – é subsidiário de uma Psicologia da Linguagem e entendido como uma “corrente da ciência do humano”. Partilhando e dando continuidade aos princípios do Interacionismo Social<sup>34</sup>, o ISD adota uma abordagem descendente da ontogénese humana, centrando-se, de modo privilegiado, nos pré-construídos que constituem os textos e comentam as atividades humanas, bem como nas modalidades escolares ou formais de realização dos sistemas formadores, para abordar o desenvolvimento dos indivíduos (Bronckart, 2005: 152). Neste sentido, a problemática central e específica do ISD é o desenvolvimento humano, no qual a linguagem tem um papel mediador essencial, dado que possibilita o desenvolvimento e constituição do pensamento consciente na pessoa, mediante o uso da língua e dos seus signos que se materializam em textos.

Para o ISD, na esteira de Leontiev (2004), a linguagem é entendida como uma forma de atividade nas diferentes esferas da interação humana. Deste ponto de vista, as atividades de linguagem que comentam as atividades gerais, através da exploração dos recursos de uma língua natural, materializam-se em textos, cujas propriedades dependem, assim, das propriedades das atividades gerais e de linguagem (Bronckart, [1997]1999: 72). Em suma, na perspetiva do ISD, os textos são produtos da atividade humana e das suas necessidades, sendo, por isso, os correspondentes empíricos e linguísticos das atividades de linguagem. Neste sentido, o texto singular, que é resultado de uma “ação de linguagem situada”, isto é, a parte da atividade de linguagem assumida por um indivíduo, corresponde à concretização do sistema linguístico numa situação comunicativa específica, sendo, desta forma, uma *unidade comunicativa* (Bronckart, [1997]1999: 75).

---

<sup>33</sup> Entre outros autores que aderem a esta perspetiva teórica e epistemológica, destacam-se os trabalhos de Bronckart ([1997]1999; 2005; 2006a; 2006b; 2010; 2017a; 2017b), Coutinho (2005; 2006; 2007; 2012; 2013; 2014; 2019), Coutinho & Jorge (2019), Coutinho, Jorge & Tanto (2012) Coutinho *et al.* (2012), Coutinho & Miranda (2009), de Dolz, Gagnon & Decândio (2010) de Gonçalves (2018) Gonçalves & Miranda (2007), de Miranda (2010; 2012), de Schneuwly & Dolz (1999; 2004).

<sup>34</sup> O Interacionismo Social constitui uma orientação epistemológica que surgiu no início do século XX e à qual aderiram vários autores, como, por exemplo, Buhler, Dewey, Dilthey, Med, Vygotsky, Voloshinov e, mais perifericamente, Durkheim, Saussure e Wallon, entre outros (cf. Bronckart, 2006a: 126).

## II. 2.1 Géneros de texto

Adotando a via metodológica descendente de Voloshinov ([1929]1977), no ISD, os géneros de texto situam-se no segundo nível de análise<sup>35</sup>. Para o ISD, as atividades de linguagem que se materializam em textos estão intrinsecamente veiculadas a géneros de texto. De acordo com esta perspetiva, qualquer texto se inscreve necessariamente num género. Neste sentido, na produção textual, o emissor que se encontra numa situação de ação de linguagem específica, a partir do conhecimento que dispõe do conjunto de géneros, assim como do modo como avalia e perspetiva a situação da ação (mediante as representações contextuais), num procedimento duplo, seleciona/adota o modelo de género que considera mais adequado à situação e adapta aos parâmetros específicos situação comunicativa (Bronckart, 1996: 12). Deste ponto de vista, numa situação de ação de linguagem, são mobilizados conhecimentos dos géneros armazenados no *arquitexto*, ou seja, o conjunto de conhecimentos que integram a memória textual, do qual faz parte o repertório de géneros sincronicamente disponíveis. Este repertório de géneros que está momentaneamente cristalizado pelo uso organiza-se em nebulosa, na qual coexistem géneros com fronteiras mais nítidas e textos sem fronteiras fixas (Bronckart, [1997]1999). Por outro lado, esta nebulosa em que se organizam os géneros é dinâmica e mutável, dado que acompanha as mudanças históricas e as necessidades comunicativas das sociedades. Por este motivo, Bronckart sublinha que, devido ao seu dinamismo e à sua variabilidade, os géneros podem separar-se das “motivações que lhes deram origem, para ficarem autónomos e, assim, ficarem disponíveis para a expressão de outras finalidades” (Bronckart, 2006a: 144). Os géneros surgem, desta forma, a partir de necessidades sociais, cumprindo determinadas finalidades comunicativas, mas podem servir novas finalidades, consoante as mudanças que ocorrem. Neste âmbito, como define Coutinho, os géneros de texto constituem:

‘formas comunicativas’ elaboradas pela atividade de gerações precedentes e sincronicamente disponíveis, em termos de *arquitexto*, como instrumentos ou modelos que, no dizer de Bronckart, se apresentam aos utentes da língua sob a forma de nebulosa (onde coexistem géneros estabilizados e conjuntos de textos sem fronteiras fixas ou nítidas).

Coutinho, 2006: 4

---

<sup>35</sup> “Sur la base de l’ensemble de ces prises de position, Voloshinov a alors énoncé son célèbre programme méthodologique, dont la logique est fondamentalement “descendante”: - analyser d’abord les épisodes d’interaction verbale dans leur cadre social concret; - analyser ensuite les genres de textes mobilisés dans ces interactions; - procéder enfin à l’examen des propriétés linguistiques formelles de chacun des genres.” (Bronckart, 2010: 16).

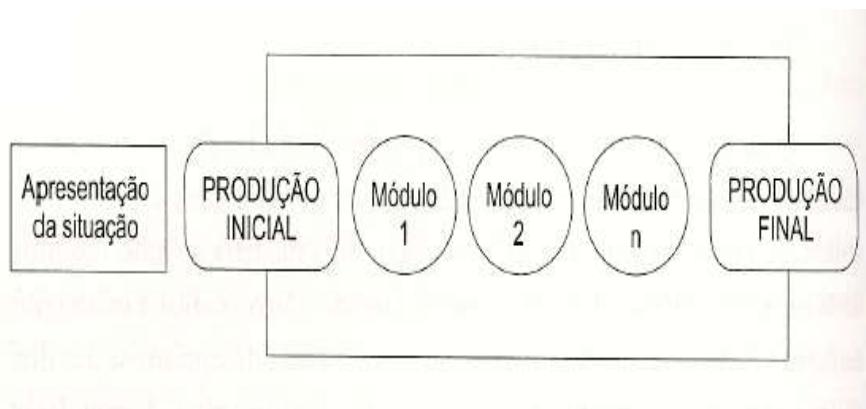
Conforme sublinhado por Rosa (2020: 45), o ser humano, desde a infância, vai construindo e transformando o seu repertório de gêneros, começando pelos gêneros conversacionais, passando pelos gêneros que a Escola veicula, até aos gêneros de que se vai apropriando nos diversos contextos profissionais e sociais. É, assim, este repertório de gêneros que regula as práticas comunicativas do ser humano e possibilita a sua inserção em diferentes atividades da vida social (Rosa, 2020: 45).

## II. 2.2 Instrumentos de didatização dos gêneros

Tendo em vista a didatização dos gêneros textuais, foram desenvolvidos, no âmbito da chamada escola de Genève, dois instrumentos de transposição didática: o modelo didático de gênero (MDG) e a sequência didática de gênero (SDG). O primeiro, o MDG, constitui uma “descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las” (Dolz, Gagnon & Decândio, 2010: 48). Deste ponto de vista, o MDG é um dispositivo teórico de caráter sintético que evidencia as dimensões ensináveis (ou parte delas) de um dado gênero, “com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser construídas” (Schneuwly & Dolz, 2004: 82). Importa ainda referir que o desenvolvimento de um MDG deve ser orientado por três princípios: *i) princípio de legitimidade* (referência aos conhecimentos que emanam da cultura ou elaborados por profissionais especialistas); *ii) Princípio de pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem); *iii) princípio de solidarização* (tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetivos (Schneuwly & Dolz, 1999: 11). Por outro lado, no que diz respeito ao princípio da legitimidade, Miranda (2014: 34), em consonância com De Pietro e Schneuwly (2003), sublinha que um modelo didático deverá basear-se em 4 tipos de fontes – *i) as práticas sociais de referência*; *ii) os estudos teóricos e descritivos existentes sobre o gênero*; *iii) as práticas de linguagem dos alunos*; *vi) as práticas escolares* – sendo as duas primeiras que asseguram o cumprimento do princípio da legitimidade.

O segundo, a SDG, constitui um dispositivo prático que integra módulos de ensino, nos quais é desenvolvido um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno das diferentes dimensões de um gênero textual. Deste ponto de vista, uma SDG tem como objetivo ajudar o aluno a apropriar-se de um gênero,

“permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Schneuwly & Dolz, 2004: 97). Para tal, como se apresenta no esquema seguinte, uma SDG é desenvolvida em 4 etapas: *apresentação da situação*, *produção inicial*, os *módulos* e a *produção final*.



**Imagem 1:** modelo de sequência didática; extraída de Dolz, J., Noverraz, M. & B. Schneuwly, B. (2004)

A primeira etapa, *apresentação da situação*, contempla a apresentação da tarefa aos alunos, informando-os sobre o género que vai ser trabalhado, os conteúdos visados, a situação de comunicação em que se irá inscrever a atividade. Na segunda etapa, na *produção inicial*, é realizada avaliação diagnóstica, na qual “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (Schneuwly & Dolz, 2004: 101). Nesta produção inicial, o professor procura, desta forma, identificar o que é que os alunos sabem do género e, em função disso, regular a sequência didática, adaptando-a às especificidades e necessidades destes. Já na etapa dedicada aos módulos, em cada módulo é trabalhada uma dimensão do género, através da realização de atividades selecionadas e adaptadas. Neste sentido, a SDG constitui um instrumento metodológico adaptável a diferentes contextos de ensino-aprendizagem.

As atividades propostas ao longo da SD devem ser diversificadas, dando aos alunos a possibilidade de aceder, por diferentes vias, aos conteúdos abordados, ampliando as possibilidades de sucesso. Dolz & Schneuwly (1996) determinam três categorias de atividades que podem ser distinguidas: atividades de observação e de análise de texto; tarefas simplificadas de produção de texto; elaboração de uma linguagem comum. Ao logo destas atividades, os alunos constroem um documento síntese que controlará a performance na fase seguinte.

Cunha & Jorge 2011: 157

Por fim, na última etapa, na *produção final*, procura-se que os alunos ponham em prática as competências adquiridas com as atividades realizadas nos módulos, de forma a que o professor consiga avaliar os seus progressos, considerando as produções iniciais e as produções finais.

## **II. 3. O estatuto dos géneros na disciplina de Português e o seu papel na aquisição de competências de cidadania**

Conforme abordado no ponto anterior, é comumente aceite que é o conhecimento de diferentes géneros de texto que nos possibilita comunicar de forma adequada em diferentes situações comunicativas (Rosa, 2020: 323). Segundo Coutinho e Jorge (2019: 9), “faz parte da formação global da pessoa o domínio de diferentes géneros relevantes em termos sociais, profissionais e culturais.”. Neste âmbito, as instituições de ensino e os professores de Português, em particular, assumem um papel fundamental, considerando que a apropriação de diferentes géneros textuais é inerente a todo o percurso de ensino-aprendizagem da disciplina, como ilustram os principais documentos orientadores de referência para o ensino de Português no Ensino Básico e no Ensino Secundário, nomeadamente o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (Buescu et al., 2014), o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), bem como os documentos mais recentes, as *Aprendizagens Essenciais* (2018).

Assim, enquanto o trabalho a desenvolver em domínios como a Oralidade, a Leitura e a Escrita releva fundamentalmente de uma conceção escalar (textos e géneros vão sendo progressivamente mais complexos), no domínio da Educação Literária prevalece o princípio da representatividade, invariavelmente mobilizador de outros critérios centrais em qualquer dos géneros literários previstos.

*Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, Buescu, et al., 2014: 5

No domínio da escrita, é esperado que, no final do 3.º ciclo, os alunos tenham atingido níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e total correção ortográfica.

*Aprendizagens Essenciais* (3.º Ciclo, 9.º ano, Português), 2018: 5

Como se constata nos excertos acima apresentados, nestes documentos, o desenvolvimento dos diferentes domínios – *Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática* – está associado à apropriação de diferentes géneros de texto<sup>36</sup>. Deste ponto de vista, como já mencionado, se, por um lado, as competências desenvolvidas nos diferentes domínios da disciplina de Português possibilitam o acesso, a representação e construção de conhecimento, constituindo formas de intervenção e de socialização e, por isso, condição de cidadania, por outro, o desenvolvimento destas competências é, como vimos, mediado pelos géneros de texto, tornando-os, desta forma, em importantes instrumentos de aquisição de competências de cidadania. Importa, desta forma, como sublinhado na introdução deste relatório, que haja uma reflexão sobre o papel que os géneros de texto assumem na aprendizagem da cidadania, definindo estratégias para operacionalizar a utilização consciente e refletida de diferentes géneros na abordagem das diferentes áreas temáticas contempladas nos domínios da Educação para a Cidadania. Face ao exposto, no próximo capítulo, caracteriza-se o desenvolvimento da PES, sendo abordada, num primeiro momento, a observação de aulas, seguindo-se uma descrição reflexiva dos percursos didáticos implementados nas aulas lecionadas. Procura-se, assim, demonstrar as potencialidades do recurso a diferentes géneros de texto no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento, apresentando a aplicação de percursos didáticos que promovem, por um lado, a apropriação dos géneros e, por outro, a aquisição de competências de cidadania, nomeadamente a capacidade de refletir criticamente, de falar e escrever sobre as temáticas em causa. Para tal, conforme se descreve, de forma detalhada, mais à frente, privilegia-se a articulação de géneros literários com géneros não literários. Neste sentido, na esteira de Aguiar e Silva (1998/1999: 209), defendo que, embora o texto literário deva ser “o núcleo da disciplina de Português”, é necessário considerar “outros tipos ou outras classes de textos”, ou seja, géneros não literários, como, por exemplo, a *síntese*, a *apreciação crítica* e a *exposição oral sobre um tema*. Neste âmbito, assumo, desta forma, que os géneros de texto são instrumentos indispensáveis

---

<sup>36</sup> Embora não seja uma questão que se pretenda aprofundar no presente relatório, importa referir que, em algumas passagens dos principais documentos orientadores, não é totalmente clara a distinção *géneros de texto / tipos de texto*, sendo evidentes algumas sobreposições, como ilustra o excerto seguinte: “Ler textos diversos. 1. Ler textos expositivos/informativos, artigos de opinião; textos narrativos e descritivos; texto biográfico, comentários, reportagens, entrevistas e texto publicitário. 2. Ler retrato e autorretrato, críticas, cartas, roteiros.” (*Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, 2014: 75). Neste excerto, temos, por um lado, as tipologias textos expositivos/informativos; textos narrativos e descritivos e, por outro, os géneros *artigo de opinião*, *entrevista*, *reportagem*, entre outros, como se os segundos excluíssem os primeiros, quando as tipologias mencionadas podem fazer parte dos géneros referidos, como, por exemplo, o texto expositivo nos géneros *reportagem* e *artigo de opinião*. Sobre esta distinção e questão, consultar Coutinho (2014) e Coutinho & Jorge (2019).

para “o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos” (PA, Martins *et al.*, 2017: 10). É, por isso, essencial que no âmbito da disciplina de Português se faculte, tanto quanto possível, um conhecimento alargado de diferentes géneros de texto, pois é este que irá permitir, em grande medida, o desenvolvimento de competências de cidadania.

### **III. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

O presente capítulo, dedicado ao desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada, está organizado em três pontos. O primeiro contempla a caracterização da instituição cooperante e das turmas com as quais foi desenvolvida a PES. No segundo, reflete-se sobre as aulas observadas, bem como sobre a sua importância para o percurso efetuado. O terceiro ponto é dedicado a uma descrição reflexiva da PES, sendo apresentadas e fundamentadas as opções efetuadas, nomeadamente no que respeita aos aspetos metodológicos e aos percursos didáticos desenvolvidos com as duas turmas.

#### **III. 1. Caracterização da instituição cooperante**

No dia 17 de julho de 2020, a coordenadora do Mestrado em Ensino do Português informou que a minha PES iria decorrer, em conjunto com a de outra colega, na Escola Secundária Pedro Nunes (ESPN), sob a orientação da professora cooperante Maria do Carmo Soares. Situada em Lisboa, na Avenida Álvares Cabral, freguesia de Santa Isabel, a escola secundária, que integra também o 3.º ciclo do Ensino Básico e vulgarmente conhecida como Liceu Pedro Nunes, foi inaugurada, na atual localização, em 1911, tendo anteriormente funcionado, a partir de 1906, no Liceu do Carmo, no edifício Palácio Valadares. O liceu histórico, inicialmente designado como Liceu Normal de Lisboa, só adquiriu a atual designação em 1978. Sendo uma das mais antigas escolas públicas da cidade de Lisboa, a instituição teve como alunos várias personalidades que adquiriram destaque em diferentes esferas da sociedade portuguesa, como, por exemplo, o anterior Presidente da República Jorge Sampaio e o atual Presidente Marcelo Rebelo de Sousa. Desta escola foram também alunos, entre outros, o médico Daniel Sampaio, o músico

Luís Represas e os escritores Pedro José Paixão e Rómulo Vasco da Gama de Carvalho. Entre 2008 e 2010, com um projeto da autoria dos arquitetos Pedro Viana Botelho e Maria do Rosário Beija encomendado pela Parque Escolar, as instalações da escola foram modernizadas e ampliadas, tendo sido inauguradas a 11 de Setembro de 2010, pelo Primeiro-Ministro José Sócrates e pela Ministra da Educação Isabel Alçada. Atualmente, os espaços estão distribuídos por quatro pisos em três edifícios intercomunicantes que formam um só bloco A entrada principal da escola situa-se na Avenida Álvares Cabral, sendo nos pisos inferiores que se localizam a portaria, a biblioteca e os espaços de apoio aos(as) alunos(as). Nos pisos superiores, localizam-se espaços letivos especializados, como, por exemplo, laboratórios, oficinas e salas TIC, bem como os espaços destinados à Direção e ao trabalho de docentes, destacando-se ainda, no topo poente, o ginásio, o refeitório e um campo desportivo coberto. As salas de aula, embora mantenham a traça antiga em alguns elementos arquitetónicos, dispõem de equipamento informático, nomeadamente computadores, vídeo-projetores e quadros brancos interativos, sendo, desta forma, uma escola que procura conciliar a tradição com a inovação. Embora a pandemia e o período de confinamento tenham gerado algumas restrições neste âmbito<sup>37</sup>, para além das salas onde decorreram as aulas, a sala de professores e sala de Diretores de Turma foram os espaços em que permaneci mais tempo. Na primeira, onde habitualmente trabalhava antes e após as aulas, tive oportunidade de conversar com docentes de outras disciplinas, o que me permitiu apreender algumas das suas preocupações, nomeadamente sobre os desafios que o contexto de pandemia trouxe para o exercício da profissão, como é o caso da utilização das plataformas digitais, a necessidade de adaptar os materiais e metodologias a esta dinâmica de ensino, bem como questões relacionadas com a avaliação e com o não comprometimento das aprendizagens dos(as) alunos(as). Na segunda, na sala de Diretores de Turma, acompanhada pela professora Maria do Carmo Soares, familiarizei-me com as tarefas inerentes à Direção de Turma, designadamente a justificação de faltas, a comunicação entre a escola e os(as) Encarregados de Educação, a preparação dos Conselhos de Turma, entre outras. No ano letivo 2020-2021, período em que decorreu a PES, a escola tinha 1172 alunos, 43 turmas e 102 docentes distribuídos por 9 departamentos: Departamento de Ciências Experimentais, Departamento de

---

<sup>37</sup> No contexto português, entre março de 2020 e março de 2021, o estado de emergência foi decretado doze vezes, gerando várias restrições no que se refere à mobilidade e circulação de pessoas. No âmbito da PES, que decorreu entre setembro de 2020 e junho de 2021, o ensino presencial esteve suspenso entre janeiro e abril de 2021, vigorando neste período o dever geral de confinamento e a manutenção do ensino a distância.

Ciências Geoeconómicas, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Educação Física, Departamento de Expressões, Departamento de Línguas Estrangeiras, Departamento de Matemática, Departamento de Português e Latim, Departamento de Tecnologias<sup>38</sup>. Para além dos vários Serviços de Apoio, nomeadamente os Serviços Administrativos, de Ação Social Escolar, de Papelaria escolar, de Portaria/PBX e Refeitório, a escola dispõe de vários Serviços de Apoio Educativo, como é caso do Serviço de Educação Especial, dos Serviços de Psicologia e Orientação, as Tutorias e as Aulas de apoio<sup>39</sup>.

### **III. 2. Integração na instituição e caracterização das turmas**

O primeiro contacto com a professora cooperante foi estabelecido por e-mail no dia 21 agosto de 2020, tendo ficado agendada uma reunião para o dia 31 de agosto, às 15 horas. Nesta primeira reunião, a professora deu a conhecer a escola, mostrando os principais espaços (sala de professores, serviços administrativos, biblioteca, refeitório, reprografia, entre outros) e dialogou comigo sobre a forma como iria decorrer a PES, demonstrando interesse pelas atividades que pretendia desenvolver. Além disso, foi-me ainda apresentada a Diretora Maria Rosário Andorinha, que mostrou disponibilidade para me receber, o que facilitou a integração na instituição. A cordialidade e disponibilidade da professora cooperante, reveladas neste primeiro contacto presencial, foram cruciais, gerando um ambiente de trabalho favorável à aprendizagem, à cooperação e à partilha. No dia 10 de setembro, a professora cooperante partilhou o horário das turmas que lhe tinham sido atribuídas: inicialmente, três turmas do 10.º ano (10.º F, 10.º G, 10.º I) e uma turma do 7.º ano (7.º B) e, posteriormente, a meio do 1.º período, uma turma do 12.º ano.

Tendo em conta que a turma do 7.º seria partilhada com a colega de estágio (na observação e na lecionação), cada uma de nós ficou de escolher uma turma do 10.º. Esta escolha foi feita de forma livre, consensual e de acordo com a disponibilidade de ambas. Optei pelo 10.º F, turma do Curso de Ciências Socioeconómicas, curso científico-humanístico vocacionado para o prosseguimento de estudos de nível superior (universitário ou politécnico), e Direção de Turma da professora cooperante. A turma 10.º

---

<sup>38</sup> Informação fornecida pela Direção da escola.

<sup>39</sup> Informação disponível em: <<http://www.espn.edu.pt>> [acesso a 25 de maio de 2021].

Fera constituída por 28 alunos, 19 rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos (14,9 de média de idades). A turma incluía 4 repetentes e 6 alunos com necessidades educativas especiais.

Quanto ao 7.º B, a turma tinha 28 alunos, 15 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre 11 e 13 anos (11,5 de média de idades). Nesta turma, um dos elementos tinha ficado retido, sendo um aluno(a) com necessidades educativas especiais. Importa ainda referir que todos os elementos das duas turmas eram de nacionalidade portuguesa. Estas informações, inicialmente fornecidas pela professora cooperante, foram sendo complementadas ao longo do ano letivo, nomeadamente na primeira etapa da PES, a observação de aulas, o que permitiu, como se abordará no ponto que se segue, identificar outras especificidades.

### **III. 3. Observação de aulas**

Para Serafini e Pacheco (1990: 1-2), a observação é uma vertente essencial da formação de professores, desempenhando “um papel de regulação no processo de tomada de decisões de um professor”. A observação é, desta forma, entendida como uma estratégia baseada nos seguintes pressupostos: “Aprender a observar para aprender a ensinar. Aprender a observar para aprender a investigar. Aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo.” (Serafini & Pacheco, 1990: 2).

O primeiro implica que o(a) futuro(a) professor(a), a partir da observação, aprenda a diferenciar as diferentes estratégias de intervenção pedagógica. Por outro lado, no que respeita ao segundo pressuposto, o observador assume o papel de investigador, na medida em que aprende a selecionar e a organizar a informação resultante da prática da observação. Por fim, a observação deverá levar o(a) futuro(a) professor(a) a um processo permanente de autorreflexão e questionamento. Além disso, considerando que a observação pode ter diferentes focos, numa primeira etapa, na pré-observação, deverá ser definido aquilo que se pretende observar, bem como uma estratégia adequada (Alarcão & Tavares, 1987: 104).

A observação de aulas na ESPN teve início no dia 21 de setembro de 2020, alguns dias após o arranque das atividades letivas. Ao longo do ano letivo, foram observadas

entre 50 a 70 % das aulas semanais lecionadas pela professora cooperante. No caso da turma 7.º B, como era partilhada com a colega de estágio e devido aos constrangimentos gerados pela situação pandémica, optou-se pela observação semanal alternada. As primeiras aulas observadas permitiram uma primeira aproximação às duas turmas, tendo sido introduzidas por uma breve apresentação da minha parte aos(as) alunos(as). Na observação das aulas, por indicação da professora cooperante, ocupava a sua secretária, o que permitiu, por um lado, observar a globalidade da turma, a partir de uma perspetiva semelhante à que seria adotada na lecionação e, por outro, estar mais próxima da professora cooperante, colocando-me numa posição de igualdade perante a turma, fazendo com que os(as) alunos(as) me vissem como uma segunda professora. Esta primeira fase de observação possibilitou, desta forma, que as turmas se habituassem à minha presença nas aulas, bem como um primeiro conhecimento dos(as) alunos(as), nomeadamente os seus nomes e a forma como interagem na sala de aula. As duas turmas reagiram de forma muito positiva à minha presença, tendo sido gradualmente estabelecido um relacionamento muito bom.

Durante esta primeira fase de observação, no que se refere ao 10.º F, constatou-se que, embora a maioria manifestasse interesse pelas aprendizagens, realizando as atividades propostas e adotando comportamentos adequados, inicialmente, as raparigas eram os elementos mais participativos e atentos, diferença que foi sendo atenuada ao longo do ano letivo. Já no caso do 7.º B, a turma, na globalidade, revelou-se, de imediato, muito participativa e interessada. No entanto, os(as) alunos(as) tinham alguma dificuldade em adotar comportamentos adequados à sala de aula, levantando-se de forma injustificada ou interrompendo as aulas com conversas paralelas. Estes comportamentos, embora já evidentes no início no ano letivo, agravaram-se após o longo período de aulas a distância, no início do 3.º período. A intervenção da professora cooperante, pautada pelo recurso a um discurso calmo e assertivo, promovia uma comunicação adequada, assegurando a gestão das interações entre os(as) alunos(as), o que permitia manter um clima de disciplina no desenvolvimento das aulas. Nesta primeira etapa, verificou-se, desta forma, que os(as) alunos(as) da turma do 10.º tendiam a envolver-se mais na realização de atividades realizadas de forma autónoma, enquanto os(as) alunos(as) da turma do 7.º ano demonstravam maior interesse por atividades que implicassem uma interação mais estreita com os colegas e professora. Nas aulas do 7.º B, observou-se que os(as) alunos(as) tinham necessidade de solicitar constantemente a atenção da professora,

para esclarecer dúvidas e/ou pedir o seu auxílio na realização das atividades propostas, destacando-se ainda os pedidos para participar em todas as atividades, como, por exemplo, ler em voz alta, responder às questões colocadas ou registrar no quadro a correção das atividades, tendência que se manteve nas aulas que lecionei. Nas aulas do 10.º F, embora a turma fosse participativa e interessada, os(as) alunos(as) eram mais ponderados(as) nas suas intervenções, aguardando, na maioria das vezes, pelas solicitações da professora. A meu ver, estas diferenças comportamentais decorriam, em grande medida, da diferença de idades dos(as) alunos(as) das duas turmas, o que também se evidenciava no tipo de preocupações que manifestavam. No caso do 10.º F, eram, por exemplo, frequentes, no início e final das aulas, os diálogos sobre o ingresso no Ensino Superior, as médias de acesso e os Exames Nacionais, questões que ainda não eram afloradas entre os(as) alunos(as) do Ensino Básico.

Numa segunda etapa, a observação das aulas incidiu sobre a ação da professora cooperante, nomeadamente no respeito à forma como era gerida a aula, as atividades propostas, as estratégias e metodologias privilegiadas, a abordagem dos diferentes conteúdos, os materiais e recursos utilizados, a avaliação, bem como a interação com os(as) alunos(as). Durante as aulas, todas estas informações foram sendo registadas numa grelha que previa duas etapas: observação e pós-observação. Conforme se apresenta em anexo, a coluna da observação destinava-se ao registo efetuado durante as aulas, enquanto a pós-observação contemplava as minhas reflexões posteriores sobre o registo efetuado (cf. **Anexo A1, Grelha 1**).

As aulas da professora cooperante, após a abertura da lição, iniciavam quase sempre com uma retoma dos conteúdos lecionados na aula anterior, através de diálogo com os(as) alunos(as) e registo no quadro. Um dos elementos previstos na grelha de observação, e estratégia que adotei na lecionação às duas turmas, é a proposta de sumário apresentada pelos(as) alunos(as). No final de cada aula, como forma de sistematização dos conteúdos e do trabalho realizado, os(as) alunos(as) apresentavam uma proposta de sumário, o que possibilitava, em parte, aferir se estavam a acompanhar as aprendizagens, bem como dar conta do seu envolvimento nas atividades realizadas. Estas estratégias, no início e final de cada aula, permitiam, desta forma, que os(as) alunos(as) relembressem as aprendizagens e apreendessem as relações de continuidade e de complementaridade que se estabeleciam entre os conteúdos abordados. Neste sentido, a transição entre as aprendizagens nunca se concretizava de forma abrupta e cada atividade era pensada de

forma sequencial, relacionando-se com a atividade precedente. Além disso, a realização das atividades e estratégias didáticas privilegiadas procuravam ir ao encontro das diferentes necessidades dos(as) alunos(as), sendo ajustadas de acordo com as reações e dificuldades expressas. Nas duas turmas, a professora cooperante procurava diversificar as estratégias didáticas privilegiadas. No desenvolvimento das aulas, para além do manual da disciplina, sempre que possível, eram integrados materiais e recursos diversificados adequados aos conteúdos dos diferentes domínios de aprendizagem. No período de ensino presencial, no primeiro e terceiro períodos, durante a realização de atividades, sempre que possível, a professora circulava pela sala de aula, de forma a aferir se os alunos estavam a trabalhar, bem como para auxiliá-los e corrigi-los, caso fosse necessário, articulando uma atitude corretiva com gestos de encorajamento e de valorização do desempenho dos(as) alunos(as). Na maioria dos casos, os(as) alunos(as) eram conduzidos à descoberta dos seus próprios erros, identificando-os e corrigindo-os de forma refletida. No que se refere à interação da professora com a turma, tanto nas aulas presenciais como no ensino a distância, para além do já mencionado discurso assertivo e calmo, destacou-se a sua postura rigorosa, equilibrada e coerente, que propiciava a existência de um ambiente agradável e pautado pelo respeito mútuo.

Em suma, a observação das aulas lecionadas pela professora cooperante foi uma experiência bastante enriquecedora. As especificidades observadas nas duas turmas foram essenciais, na medida em que me permitiram a identificação daquilo que seria mais adequado, nomeadamente no que se refere às estratégias adotadas, ao tipo de atividades propostas e ao grau de implicação dos alunos e alunas nas mesmas. Esta etapa, em que se articulou a observação com a reflexão sobre as práticas de ensino da professora cooperante, tornou-se, gradualmente, num percurso de autorreflexão sobre as minhas escolhas e práticas, ajudando-me, em grande medida, a definir, a planificar e a estabilizar, de forma mais consciente e ponderada, a etapa seguinte da PES: a leção.

### **III. 4. Lecionação**

A leção de aulas assistidas pela professora cooperante iniciou-se no dia 5 de novembro de 2020, tendo terminado no dia 8 de junho de 2021. No total, foram lecionados 46 tempos letivos de 50 minutos. Destes, 41 foram aulas relacionadas com o projeto

desenvolvido na PES: 25 tempos à turma do 7.º B e 16 à turma do 10.º F. Dos restantes tempos letivos, 3 foram aulas ministradas a uma turma do 12.º ano e 2 também à turma do 10.º F<sup>40</sup>. No quadro em anexo, sistematiza-se a calendarização das aulas lecionadas (cf. **Anexo A2, Quadro 2**).

Relativamente à calendarização apresentada em anexo, importa referir os seguintes aspetos: no segundo período, as aulas ao 10.º F foram lecionadas online, através da plataforma *Zoom*. Como a carga horária semanal da disciplina foi substancialmente reduzida, não existindo aulas com 2 tempos de 50 m, as atividades planificadas tiveram de ser ajustadas a esta nova dinâmica de ensino, o que se traduziu num menor número de aulas lecionadas ao 10.º F, comparando com o 7.º B, cujas aulas foram totalmente lecionadas em regime presencial. Neste sentido, algumas das atividades desenvolvidas com a turma foram parcialmente realizadas de forma assíncrona, tal como previsto nas recomendações para o ensino a distância<sup>41</sup>. Por outro lado, durante este período, de forma a dar apoio à professora cooperante e a desenvolver as minhas competências neste âmbito, dediquei-me à elaboração e aplicação de materiais em formato digital para todas as turmas (10.º F, G e I, 7.º B e 12.º A) nos diferentes domínios de aprendizagem<sup>42</sup>. Assim, aquilo inicialmente parecia um entrave para o desenvolvimento da PES acabou por se tornar numa oportunidade de aprendizagem, permitindo-me desenvolver competências e adquirir conhecimentos que não seriam explorados, se aulas lecionadas tivessem decorrido exclusivamente na modalidade presencial.

---

<sup>40</sup> Para além do total de 46 tempos letivos lecionados, durante o período de ensino a distância, elaborei materiais e atividades para 15 aulas lecionadas pela professora cooperante, nas quais ficava responsável pelo envio dos formulários aos(às) alunos(as) e verificação da submissão.

<sup>41</sup> Informação disponível em: <<https://apoioescolas.dge.mec.pt/documento/covid-19-unesco-divulga-10-recomendacoes-sobre-ensino-distancia-devido-ao-novo>> [acesso a 25 de maio de 2021]. De acordo com a Tutela, as escolas deveriam ter em consideração o documento de apoio “*Contributos para a Implementação do E@D nas Escolas*, que foi construído como recurso para o apoio às escolas na elaboração dos seus planos, e que contém um conjunto de sugestões e de exemplos de atividades referente a metodologias e formas de distribuição do tempo de aula entre atividades síncronas e assíncronas”. Disponível em: <<https://www.eptporto.com/wp-content/uploads/2021/02/Contributos-para-a-implementação-de-E@D-final-2.pdf>> [acesso a 25 de maio de 2021].

<sup>42</sup> Para a escolha desta aplicação, foram tidas em conta as orientações relativas ao recurso a tecnologias de suporte ao ensino a distância. Informação disponível em: <[https://www.seguranet.pt/sites/default/files/estudoemcasa/Orientacoes\\_tecnologias\\_de\\_suporte\\_ao\\_ensino\\_a\\_distancia.pdf](https://www.seguranet.pt/sites/default/files/estudoemcasa/Orientacoes_tecnologias_de_suporte_ao_ensino_a_distancia.pdf)> [acesso a 25 de maio de 2021].

### III. 4.1 Aspectos metodológicos e planos das sequências didáticas

Em termos metodológicos, adotou-se a abordagem metodológica e princípios base de uma Sequência Didática de Género (SDG) – dispositivo prático constituído por módulos de ensino, nos quais é desenvolvido um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno das diferentes dimensões de um género textual (Schneuwly & Dolz, 2004: 97). Em conformidade com a abordagem de uma SDG, as aulas com as duas turmas foram desenvolvidas em 4 etapas: apresentação da situação, produção inicial, os módulos e a produção final. No âmbito da SDG, a apresentação da situação e produção inicial correspondem à etapa de diagnóstico, cujo objetivo é a identificação do problema, isto é, dar conta das dificuldades dos(as) alunos(as). A intervenção, etapa em que se procura agir perante as dificuldades identificadas, é prevista nos módulos. A pós-intervenção, que corresponde à produção final, prevê a avaliação do impacto da intervenção pedagógica, considerando a evolução observada.

Na turma 7.º B, as atividades associadas à 1.ª e 2.ª etapas decorreram nas aulas lecionadas no 1.º período, enquanto o 3.º período foi dedicado às atividades previstas para a 3.ª e 4.ª etapas. Quanto à turma 10.º F, nas aulas lecionadas no 1.º período, tal como no 7.º B, decorreram a 1.ª e 2.ª etapas. No segundo período, foram ministradas as aulas dedicadas aos módulos (3.ª etapa). Já a 4.ª etapa, dedicada à produção final, decorreu no 3.º período. Conforme se sistematiza nos Quadros 3 e 4 (cf. **Anexo A2**), nas sequências didáticas implementadas nas aulas lecionadas às duas turmas, procurou-se privilegiar a articulação de géneros literários com outros géneros não literários, não se esgotando, desta forma, no trabalho desenvolvido sobre o género em que incidiram as produções iniciais e finais, o género *debate*, no caso da turma 7.º B, e o género *apreciação crítica*, na turma 10.º F. Privilegiou-se, desta forma, a perspetiva de que o percurso de apropriação de um dado género poderá incluir a apropriação de géneros mais ou menos distantes, tendo em conta que os géneros têm características em comum, permitindo a aquisição de competências transversais essenciais. Além disso, como já mencionado, assumiu-se a importância da articulação do trabalho com textos inscritos em géneros literários e não literários com textos de outros sistemas semióticos, tendo em vista a análise da forma como os temas, as experiências e os valores são representados nas obras, comparando-os

com outras manifestações artísticas, como, por exemplo, a pintura. No caso da turma 10.º F, como uma parte das aulas lecionadas decorreu de forma não presencial, houve necessidade de adaptar as planificações às circunstâncias do ensino-aprendizagem a distância, o que incluiu, como já mencionado, a implementação de metodologias e a elaboração de materiais adequados a este contexto. Nos quadros em anexo, apresentam-se os planos globais das sequências didáticas das duas turmas, considerando os géneros literários e não literários contemplados nas quatro etapas, bem como as temáticas trabalhadas no âmbito da Educação para a Cidadania (cf. **Anexo A2, Quadros 3 e 4**). As duas sequências didáticas implementadas integram percursos didáticos (conjunto de atividades desenvolvidas num determinado intervalo de tempo, de forma contínua)<sup>43</sup>.

### **III. 4.2 Aulas lecionadas à turma 7.º B: percursos didáticos**

Como referido anteriormente, a sequência didática implementada nas aulas lecionadas ao 7.º B, embora não se circunscreva a um só género e domínio de aprendizagem, as produções iniciais e finais incidiram no género *debate*. Neste sentido, o objetivo foi, simultaneamente, que os(as) alunos(as) desenvolvessem competências essenciais ao exercício da cidadania, designadamente *participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral*<sup>44</sup> e *usar a palavra com fluência, correção e naturalidade em situações de intervenção formal, para expressar pontos de vista e opiniões* (AE, 2018, Português 7.º ano), através de um processo de apropriação e/ou melhoria do conhecimento do género e abordando as temáticas *Educação para os Media e para o Consumo, Interculturalidade/Racismo e Direitos Humanos*. No entanto, como já mencionado, o trabalho sobre o género *debate* foi articulado com outros géneros (literários e não literários) e com o desenvolvimento de competências nos restantes domínios. Para a escolha dos géneros e conteúdos abordados, foram considerados três aspetos: as orientações do documento *Aprendizagens Essenciais* para o 7.º ano; a planificação anual para o 7.º ano da Escola Secundária Pedro Nunes; a adequabilidade às temáticas de cidadania abordadas. Para a escolha do género debate, para além de ser tido

---

<sup>43</sup> Deste ponto de vista, um percurso didático é aqui entendido como hipónimo de uma sequência didática, tendo em conta que as duas sequências desenvolvidas integram vários percursos didáticos.

<sup>44</sup> Descritor de desempenho/objetivo apresentado para o domínio da oralidade na planificação anual da Escola Secundária Pedro Nunes.

em conta o facto de o *debate* ser um dos géneros previstos nas *Aprendizagens Essenciais* do 7.º ano, considerou-se ainda a utilidade do género para o desenvolvimento do espírito crítico e cívico dos(as) alunos(as) e “para evitar os efeitos da manipulação onipresente (...)” (Coppola & Dolz, 2020: 23). Além disso, por constituir um género oral que, tal como outros géneros do domínio da oralidade, tende a ser secundarizado na sala de aula. Ainda que a oralidade constitua uma competência autónoma desde 2001, conforme atesta o *Currículo Nacional do Ensino Básico* e de ser cada vez mais evidente a necessidade de clarificar as especificidades das competências da compreensão e da expressão oral, observa-se que este domínio não tem o mesmo estatuto que a escrita e a leitura (cf. Monteiro *et al.*, 2013: 118). No caso da expressão oral, como observam Monteiro *et al.*:

não é alvo de planificação e ensino sistemáticos, nem de observação ou avaliação formativa [...] e espelha uma postura passiva face ao desenvolvimento da comunicação oral, com consequências ao nível da competência dos alunos, nomeadamente a falta de fluência, assim como a incorreção ou pobreza lexical, e das próprias competências relacionais e sociais.

Monteiro *et al.*, 2013: 118-119

Os documentos orientadores mais recentes, como é o caso do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al.*, 2015), do referencial *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017) e as *Aprendizagens Essenciais – 3º Ciclo do Ensino Básico, 7º ano, Português* (Ministério da Educação, 2018) evidenciam um esforço para combater esta tendência, sublinhando a “importância do desenvolvimento da competência comunicativa oral e a sua autorregulação e avaliação, de modo a que os alunos se tornem verdadeiros comunicadores, respeitadores e colaboradores na sociedade atual” (Monteiro, 2020: 96). Nas *Aprendizagens Essenciais* (2018, Português 7.º ano), a oralidade subdivide-se em dois campos, o da compreensão e o da expressão, prevendo conhecimentos, capacidades e atitudes específicas (cf. **Anexo A2, Quadro 6**).

O debate, como género que se caracteriza pelo diálogo alargado e pela negociação entre os vários participantes, implica, desta forma, a interação oral e, assim, a articulação destes dois campos – expressão e compreensão – estando, por isso, também subjacente a necessidade do trabalho no âmbito da compreensão oral, dado que “qualquer falante estrutura o seu discurso como uma resposta ao que ouviu, ao que pensou ou recusou ouvir” (Amor, 2004: 70). Por outro lado, assumo, conforme Monteiro (2020: 97), que o

desenvolvimento da *competência comunicativa oral*<sup>45</sup> deve concretizar-se de forma integrada, articulando-se o trabalho sobre a oralidade com os restantes domínios, designadamente com a Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática. Deste ponto de vista, implícita nesta perspetiva está também a constatação de que o trabalho sobre a oralidade, articulado com outros domínios, deve contemplar não apenas géneros orais, mas também géneros escritos (literários e não literários). Além disso, importa ainda sublinhar o grande contributo dos textos literários e não literários para o domínio da cidadania e formação da consciência cívica, tendo em conta a diversidade de experiências humanas que veiculam<sup>46</sup>. Assumindo estes pressupostos, nos pontos que se seguem, descrevem-se os percursos didáticos implementados nas aulas lecionadas à turma 7.º B.

### III. 4.2.1 Diagnóstico: apresentação da situação e produção inicial

O primeiro percurso didático desenvolvido com a turma 7.º B, dedicado às etapas da SD apresentação da situação e produção inicial, decorreu nas aulas lecionadas no 1.º período. O objetivo final deste percurso de carácter diagnóstico foi, por um lado, averiguar os conhecimentos dos(as) alunos(as) sobre o género *debate* e, por outro, no âmbito da Educação para a Cidadania, trabalhar a temática da *Educação para os Media e para o Consumo*. Para tal, planificou-se e implementou-se um percurso didático desenvolvido em 6 tempos letivos de 50 m`. Tendo em conta que o debate tinha como tema a forma como a publicidade influencia os nossos hábitos de consumo, as **aulas n.º 1 e 2** (cf. **Anexo B1**) foram dedicadas ao género *texto publicitário*, compreendendo, num primeiro

---

<sup>45</sup> Segundo Hymes, a competência comunicativa pode ser definida como a “capacidade para saber usar a língua nas diversas situações de comunicação.” (Hymes, 1972 *apud* Monteiro, 2020: 97). Deste ponto de vista, esta competência implica a *performance*, entendida como um saber de carácter sociolinguístico, sendo este que possibilita a interpretação e produção de enunciados, considerando a sua adequação aos contextos comunicativos. Para Monteiro (2020: 96), existe uma grande lacuna no âmbito da investigação empírica sobre a competência comunicativa oral no 2.º e 3.º ciclos ensino básico e secundário. De acordo com a autora, este facto deve-se a duas razões: a primeira é assumir-se o “princípio de que o desenvolvimento da linguagem atingiu o nível de maturidade e não carece mais de ser trabalhada” [...] e a segunda está relacionada “com o facto de, ao ser dado espaço aos alunos para trabalharem as habilidades comunicativas em sala de aula, os professores temerem perder o controlo da situação, optando pelo modelo de aula expositivo” (...) (Monteiro, 2020: 96).

<sup>46</sup> Para Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997: 42), “o património escrito que nos foi legado por diferentes épocas e sociedades constitui um arquivo vivo da experiência cultural humana. O contacto com esse património proporciona aos alunos contrapontos da sua própria experiência e oportunidade para reflectirem sobre formas diferentes de existência e conhecimento, bem como sobre sistemas de valores alternativos aos seus, potenciando atitudes de abertura à tolerância pelas diferenças e contribuindo para a construção e sedimentação da sua identidade própria.”.

momento, uma atividade de identificação das regularidades contextuais, linguísticas e organizacionais do género, a partir da audição e observação de dois textos publicitários (um oral e outro escrito) (cf. **Anexo B2, aulas n.º 1 e 2**)<sup>47</sup>. Neste sentido, o objetivo desta atividade foi também proporcionar aos(às) alunos(as) uma reflexão preliminar sobre a problemática da publicidade. Numa segunda etapa, seguiu-se a resolução de uma atividade de produção escrita de dois textos publicitários (um institucional e outro comercial), a partir de uma só imagem (cf. **Anexo B2, aulas n.º 1 e 2**). Com estas atividades, os(as) alunos(as) foram conduzidos, por um lado, à apropriação de características do género e, por outro, à mobilização desses conhecimentos na produção escrita, refletindo sobre questões como as seguintes: *Para quem escrevo? / Qual a finalidade do meu texto? / Que papel devo assumir? / Que papel assume o destinatário do meu texto?* (Coutinho, 2014)<sup>48</sup>. Nas produções escritas, observou-se que a maioria dos(as) alunos(as) utilizou estratégias tipicamente associadas a textos publicitários, como, por exemplo, as frases imperativas e exclamativas e adjetivação, privilegiando construções adequadas às duas finalidades comunicativas: sensibilizar para uma determinada temática ou apelar ao consumo, como ilustram os exemplos em anexo (cf. **Anexo B3, aulas n.º 1 e 2**)<sup>49</sup>.

Na **aula n.º 3**, inicialmente, fez-se a retoma dos conteúdos abordados na aula anterior, através de diálogo com os(as) alunos(as) e com registo no quadro, estratégia adotada pela professora cooperante que privilegiei na maioria das aulas. Como mencionado, esta estratégia, embora simples, é bastante útil e eficaz, permitindo que os(as) alunos(as) relembrem as aprendizagens e compreendam as relações entre os conteúdos<sup>50</sup>. Num segundo momento, depois da leitura dos textos publicitários elaborados pelos(as) alunos(as), foram abordadas, através de diálogo com a turma, complementado com apresentação em PowerPoint, as características da linguagem publicitária e os tipos de *media*. Nas **aulas n.º 4 e 5** (cf. **Anexo B1**), tendo em conta que o debate implica a

---

<sup>47</sup> Em conformidade com uma das estratégias previstas para o domínio da oralidade nas *Aprendizagens Essenciais* (2018): “observação de regularidades associadas a géneros textuais orais”. No domínio da leitura, prevê-se que o(a) aluna(a) seja capaz de “identificar, nas mensagens publicitárias, a intenção persuasiva, os valores e modelos projetados.”

<sup>48</sup> No domínio da escrita, as *Aprendizagens Essenciais* (2018) estabelecem que os(as) alunos(as) devem ser capazes de “elaborar textos que cumpram objetivos explícitos quanto ao destinatário e à finalidade (informativa ou argumentativa)” no âmbito de diferentes géneros.

<sup>49</sup> Devido às limitações de extensão/número páginas, os exemplos de produções escritas e atividades realizadas pelos(as) alunos(as) são apresentados em anexo (cf. **Anexos B3, 7.º B; e C3, 10.º F**).

<sup>50</sup> Neste âmbito, também se optou pela escrita coletiva do sumário no final da aula, como forma de sistematização dos conteúdos dados. No entanto, considero que, em algumas aulas, teria sido mais adequada a opção pela escrita inicial do sumário no quadro, de forma a assegurar o foco e a concentração da turma.

expressão linguística de diferentes pontos vista sobre um determinado tema ou acontecimento, realizou-se uma atividade de reconto<sup>51</sup> escrito, a partir da fábula *A Lebre e a Tartaruga*<sup>52</sup> (cf. **Anexo B2, aulas n.º 4 e 5**), em que os(as) alunos(as) recontaram a história, assumindo as perspetivas das duas personagens (a lebre e a tartaruga), como se exemplifica em seguida e em anexo (cf. **Anexo B3, aulas n.º 4 e 5, alunos(as) A, B e C**).

**Quadro 2:** produções escritas de aluna da turma 7.º B

1. Imagina que és uma das personagens da história que acabaste de ler.

1.1 Conta a tua história, assumindo a perspetiva da Tartaruga.

*Hoje de manhã decidi ir dar um passeio pelo campo. A meio da minha caminhada eu encontrei a minha amiga lebre, eu disse olá, mas a lebre não respondeu, simplesmente começou a ridicularizar o meu passo, disse que era lento e miudinho, fiquei muito magoada, então decidi propor uma corrida, a lebre aceitou logo e começou-se a rir e a dizer que ia ganhar.*

*Decidimos chamar a raposa para arbitrar a corrida, a raposa deu o sinal de partida e a lebre começou logo a correr, desaparecendo de vista rapidamente. Eu comecei a andar, e andar, e andar, até me deparar com a lebre deitadinha a dormir, foi aí que eu soube que ia ganhar e comecei a andar o mais rápido possível até chegar à meta.*

1.2 Agora, conta a tua história, assumindo a perspetiva da Lebre.

*Hoje de manhã estava um belo dia de sol, então eu decidi fazer um piquenique. Quando estava a comer, a tartaruga chegou-se ao pé de mim e disse olá, eu comecei a troçar do passo dela e a rir-me, ela é tão lenta!*

*Depois ouvi a coisa mais ridícula de sempre, a tartaruga propôs-me uma corrida, eu obviamente aceitei. Chamámos a raposa para arbitrar a corrida, ela deu o sinal e eu imediatamente comecei a correr. Passados uns minutos, eu fiquei com muito sono e então decidi fazer uma sesta. Quando acordei vi as pegadas da tartaruga e então corri até à meta. Quando cheguei ela já estava lá a festejar. Eu fiquei triste, mas aprendi uma lição.*

(cf. **Anexo B3, aulas 4 e 5, aluno(a) A**)

O final da aula n.º 5 foi dedicado, num primeiro momento, à apresentação da tarefa a realizar na próxima aula (debate subordinado ao tema *De que forma os textos publicitários influenciam os nossos comportamentos e hábitos de consumo?*). Numa segunda etapa, a turma visualizou o debate intitulado “Espaço agora ao debate (da pipoca)”<sup>53</sup>, da rubrica *Mixórdias Temáticas*, de Ricardo Araújo Pereira, seguindo-se, a

<sup>51</sup> Para Giasson (1993: 134), o reconto “consiste na leitura de uma história por parte do aluno e posterior narração por palavras próprias”. Embora os alunos se apoiem nos elementos do texto fonte, reconstruam a história, verbalizando os seus pontos de vista sobre a mesma.

<sup>52</sup> No domínio da Educação Literária, as *Aprendizagens Essenciais* para o 7.º ano prevêm a utilização de estratégias que promovam a leitura de textos de tradição popular.

<sup>53</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/X-CuvEO0VDs>> [acesso a 12 de novembro de 2020].

partir do vídeo, o diálogo com os(as) alunos(as) sobre as suas características e regras a ter em conta, tendo sido feito o registo coletivo no quadro e nos cadernos. O carácter humorístico do debate visualizado permitiu que os alunos identificassem também a intenção crítica subjacente, nomeadamente à temática despropositada, bem como aos elementos que comprometem a interação oral, como, por exemplo, as interrupções e agressividade verbal dos participantes e a apresentação de argumentos contraditórios. Neste sentido, esta atividade que antecedeu debate fez com que os(as) alunos(as) tomassem consciência dos principais problemas que se colocam na realização de um debate, identificando as regras de interação discursiva que os podem prevenir<sup>54</sup>.

Na **aula n.º 6** (cf. **Anexo B1**), após retoma dos conteúdos da aula anterior, foram definidas as regras do debate e os participantes, assumindo eu o papel de moderadora. Num segundo momento, realizou-se o debate subordinado ao tema *De que forma os textos publicitários influenciam os nossos comportamentos e hábitos de consumo?* Considerando as dificuldades da turma no cumprimento das regras de participação no debate, de forma a evitar uma interação descoordenada e um ambiente de indisciplina, optou-se por um debate de cunho orientado, tendo sido apresentados, como ponto de partida para a reflexão e discussão, quatro tópicos ilustrados com imagens, o que permitiu, em parte, que a turma se mantivesse focada na temática do debate (cf. **Anexo B2, aula n.º 6**). Em cada tópico, os(as) alunos(as) refletiam sobre o mesmo, registando no caderno os seus pontos de vista e argumentos. Num segundo momento, dava a palavra ao interveniente que pretendia participar, sendo dada aos restantes a oportunidade de contra-argumentar. Os pontos de vista apresentados foram registados no quadro<sup>55</sup> e a avaliação

---

<sup>54</sup> As *Aprendizagens Essenciais* (2018), no domínio da Oralidade, prevêem que os(as) alunos(as) aprendam a “respeitar as convenções que regulam a interação discursiva, em situações com diferentes graus de formalidade.”, sendo, por isso, essencial o desenvolvimento de atividades que promovam a aquisição destes conhecimentos.

<sup>55</sup> O facto de o *debate* ser um género oral levantou algumas questões, nomeadamente a de como é que seria feito o registo das produções iniciais e finais. Para além das questões legais que este registo envolve, a nível técnico também existiam várias limitações: a escola encontrava-se em obras, o que gerava perturbações na maioria das aulas; gravar o debate implicava ter dispositivos com uma capacidade de captação de som razoável, tendo em conta as condições acústicas da sala, a dimensão da turma e ainda o uso de máscara. Perante estes impedimentos, o que gerou alguma preocupação, até porque pretendia incluir esse registo no relatório, decidi manter a opção pelo debate, fazendo o registo no quadro. Por outro lado, concluí que o ideal seria o registo em vídeo, tendo em conta que o áudio, por si só, não permitiria registar uma parte importante da interação dos(as) alunos(as), como, por exemplo, a postura e os gestos. Além disso, foi tido em conta que o foco da PES não era a oralidade, mas o uso de diferentes géneros como instrumentos de aprendizagem da cidadania. Neste sentido, embora o trabalho sobre a oralidade seja indissociável da melhoria e/ou apropriação do género *debate*, o objetivo é demonstrar de que forma o género pode ser utilizado para trabalhar diferentes temáticas de Cidadania: *Educação para os Media, Direitos Humanos e Interculturalidade/Racismo*.

diagnóstica da participação do debate na grelha apresentada em anexo (cf. **Anexo A1, Grelha 2**).

Conforme evidencia a grelha em anexo, o debate inicial, no que respeita à participação, não foi totalmente satisfatório, tendo em conta que parte da turma não teve qualquer intervenção (12 elementos). Relativamente aos elementos que participaram sempre (14) e às vezes (1), observou-se, como principais problemas, o respeito pelo princípio da cortesia (não interromper quem fala), a exposição de pontos de vista de forma persuasiva e breve, argumentando e contra-argumentando de forma adequada, a seleção correta e diversificada do vocabulário, bem como a utilização estruturas corretas (cf. **Anexo A1, Grelha 2**). No que respeita à apresentação de argumentos e contra-argumentos, concluí que a forma como estruturei o debate, em grande medida motivada pelo comportamento da turma, contribuiu para estes resultados. No entanto, alguns elementos deram conta de que o debate não estava a gerar um verdadeiro confronto de perspetivas, mas uma exposição de pontos de vista sobre diferentes tópicos, tendo sido também capazes de identificar as minhas motivações: os(as) alunos(as) reagem de forma muito negativa à expressão de opiniões contrárias, interrompendo-se, falando alto e adotando uma postura desadequada. Neste sentido, assumi na produção inicial, conforme Gomes-Santos (2009: 42), que “a variante escolar do debate deve privilegiar mais a construção conjunta de um ponto de vista sobre um assunto do que as dimensões polémicas do debate.” Para Dolz e Schneuwly (1998: 166), o objetivo do debate deverá ser o da “construção conjunta de uma resposta complexa a uma questão”. Por este motivo, os autores designam a variante escolar como *debate regulado (régulé)* (Dolz & Schneuwly, 1998; 2009), ainda que esta dimensão regulada do género não seja exclusiva do contexto escolar. Em anexo, sistematizam-se os principais pontos de vista apresentados pelos(as) alunos(as) (cf. **Anexo A2, Quadro 6**).

No que respeita à temática do debate, a turma manifestou interesse pela mesma, compreendendo o facto de a publicidade refletir a própria sociedade e de a influenciar, isso ficou evidente, por um lado, na referência aos hábitos de consumo dos(as) alunos(as) da escola, na crítica às motivações para o consumo e à forma como este é impulsionado em determinadas épocas e, por outro, no modo como associaram o surgimento de textos publicitários institucionais às necessidades da sociedade.

A partir da produção inicial, concluí que a minha intervenção deveria incidir em diferentes vertentes: utilizar estratégias que promovessem a interação oral em sala de aula, de modo a que esta envolvesse um maior número de elementos e de forma adequada, dado que a turma revelou dificuldades no cumprimento das regras; desenvolver atividades que possibilitassem o desenvolvimento da capacidade de se expressar sobre diferentes temáticas; trabalhar conteúdos gramaticais que permitissem uma melhoria ao nível da diversificação e correção do vocabulário e das estruturas sintáticas, tendo em conta que “o conhecimento explícito da língua é pré-condição de sucesso na aprendizagem dos géneros formais e públicos do oral” (Duarte, 2008: 10).

### III. 4.2.2 Intervenção: módulos

A partir do debate inicial e das atividades desenvolvidas que o precederam e, em função das necessidades dos(as) alunos(as), das aprendizagens previstas e dos meus objetivos, regulei a sequência didática para as etapas seguintes: os módulos. Para a definição dos módulos e das atividades neles desenvolvidas, foram, desta forma, tidas em conta não apenas as dificuldades evidenciadas na produção inicial, mas também o documento *Aprendizagens Essenciais* (2018, Português 7.º ano), o plano de atividades disponibilizado pela professora cooperante, a necessidade de percorrer todos os domínios de aprendizagem, bem como as temáticas de cidadania que se pretendiam abordar. Neste percurso didático, desenvolvido no 3.º período, ao longo de 19 tempos letivos de 50 minutos, foram abordados os seguintes conteúdos: o conto, a receita (texto instrucional), as classes de palavras, os constituintes da frase, as funções sintáticas, o texto poético, o acróstico e as temáticas dos Direitos Humanos e Interculturalidade/Racismo. A primeira aula deste percurso, **aula n.º 7** da sequência didática (cf. **Anexo B1**), foi dedicada ao conto *Caldo de Pedra*, de Teófilo Braga, tendo sido abordadas, no âmbito da Educação Literária, as características do *conto*, bem como a forma como os *temas, as experiências e os valores eram representados na obra, comparando com a sua representação na pintura* (AE, 2018, Português 7.º ano) (cf. **Anexo B2, aula n.º 7**).

As aulas seguintes, tendo em vista uma melhoria ao nível da diversificação e correção do vocabulário e estruturas sintáticas, foram dedicadas, no domínio da Gramática, aos constituintes frásicos, às funções sintáticas e às classes de palavras (**aulas**

**n.º 8-15)**<sup>56</sup>. Tal como mencionado anteriormente, o trabalho sobre conteúdos gramaticais foi feito de forma integrada e articulada com os restantes domínios. Neste âmbito, procurei privilegiar, na maioria das aulas, o método indutivo, conduzindo os(as) alunos(as) à elaboração de regras a partir de exemplos. O método indutivo possibilita, assim, a deslocação do aluno para o centro do processo de ensino-aprendizagem. Em consonância com o *Perfil do Alunos*, o método indutivo promove o pensamento reflexivo, crítico e criativo (PA, Martins *et al.*, 2017: 7)<sup>57</sup>. Estes valores, no âmbito da aprendizagem da Gramática, traduzem-se no desenvolvimento de competências na área de linguagens e textos, sendo que estas “remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber (...)” (PA, Martins *et al.*, 2017: 21). Em todas as aulas foram realizadas fichas de trabalho sobre os diferentes conteúdos gramaticais, contemplando atividades de identificação, de redução, de ampliação, de manipulação e reescrita (cf. **Anexo B2**). Importa também sublinhar que as funções sintáticas, embora parte fosse retoma de conteúdos abordados em anos anteriores, foram lecionadas de forma faseada. Nas **aulas n.º 8 e 9** (cf. **Anexo B1**), foram lecionados, no domínio da Gramática, os constituintes da frase (grupo nominal, grupo verbal, grupo adjetival, grupo adverbial e grupo preposicional). A partir do texto *História da Sopa na Alimentação Humana*, foi realizada uma ficha de trabalho dedicada aos conteúdos gramaticais abordados (cf. **Anexo B2**). Nas **aulas n.º 10 e 11** (cf. **Anexos B1 e B2**), foram lecionadas as funções sintáticas ao nível da frase (sujeito, vocativo, predicado e modificador de frase). A **aula n.º 12** (cf. Anexo B1) foi dedicada às características do texto instrucional género *receita de culinária*, a partir do qual foi realizada uma atividade de consolidação da identificação de palavras das classes estudadas nos anos anteriores, nomeadamente quantificadores, adjetivos, subclasses dos nomes, entre outras (cf. **Anexo B2, aula n.º 12**). Neste e noutros contextos, uma das estratégias privilegiadas foi a de pedir aos(às) alunos(as) a apresentação de exemplos, levando-os a assumir um papel ativo

---

<sup>56</sup> Conforme as estratégias e descritores previstos nas *Aprendizagens Essenciais* (2018) e no Plano de Atividades para o 7.º Ano da Escola Secundária Pedro Nunes, procurou-se cumprir os seguintes objetivos: “reconhecer e conhecer classes de palavras” e “analisar e estruturar unidades sintáticas”.

<sup>57</sup> Embora diversos estudos apontem que os métodos indutivos proporcionam percursos didáticos mais adequados ao ensino da gramática (como, por exemplo, Duarte, 1998 e Hudson, 2012), os métodos dedutivos, talvez devido à sua longa tradição nas práticas de ensino, continuam a predominar, ainda que o desinteresse e as dificuldades dos alunos evidenciem o seu insucesso. Para além da metodologia pouco consistente, os materiais didáticos utilizados pelos professores ficam muitas vezes reduzidos “a exercícios de treino, questionários sobre textos lidos, explicações orais de conhecimentos dispersos, normalmente propostos pelos manuais adoptados”, tornando a aprendizagem da gramática pouco estimulante para os alunos (Sim-Sim & Rodrigues, 2006: 137). O aluno não tem, desta forma, oportunidade de refletir sobre a língua e os seus usos, assumindo o papel de mero recetor de regras gramaticais e definições.

na construção de conhecimentos sobre a língua, em conformidade com os papéis que o aluno e o professor devem assumir para uma aprendizagem para a autonomia (Vieira, 2014: 19) A **aula n.º 13** (cf. **Anexos B1 e B2**), no domínio da Gramática, abordaram-se as funções sintáticas internas ao grupo verbal (complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo, predicativo do sujeito, complemento agente da passiva, modificador do grupo verbal). Nas **aulas n.º 14 e 15** (cf. **Anexos B1 e B2**), num primeiro momento, retomaram-se os conteúdos lecionados na aula anterior, as funções sintáticas internas ao grupo verbal, seguindo-se uma ficha de consolidação dos conteúdos gramaticais aprendidos. As fichas de trabalho propostas, no que se refere ao tipo de atividades e à sua sequencialização, foram pensadas de forma a que os(as) alunos(as) pudessem formular regras e generalizações a partir da resolução de atividades de ampliação, manipulação e reescrita (cf. **Anexo B2**). No segundo tempo, iniciou-se o estudo do texto poético. Para tal, tendo como ponto de partida um texto de José Fanha, foi, em primeiro lugar, estabelecido um diálogo sobre o que é a poesia. Para que se mantivessem focados, não se dispersando com conversas paralelas, os(as) alunos(as) registavam as suas opiniões no quadro, das quais se destacam, entre outras, as que se apresentam em anexo (cf. **Anexo A2, Quadro 7**).

Na **aula n.º 16** (cf. **Anexo B1**), o diálogo com os(as) alunos(as) incidiu sobre o que é ser poeta, tendo como ponto de partida a leitura do texto poético *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa ortónimo. Tendo em conta que a atividade final consistia na participação num debate, o que implica a capacidade de refletir e falar sobre as temáticas em causa, a estratégia adotada, no âmbito da Educação Literária, foi o diálogo orientado. Com esta estratégia não se pretendia limitar a interpretação dos textos através de uma análise pré-definida, mas apresentar alguns caminhos possíveis. Embora o texto poético, em conformidade com conceito de *obra aberta* (Eco, 1986), não constitua uma “obra acabada”, parece-me importante que o professor defina algumas linhas de interpretação. Deste ponto de vista, a estratégia do diálogo orientado permite, por um lado, dar espaço a novas interpretações e reações dos alunos, sem que seja imposto um sentido único e, por outro, potenciar e aperfeiçoar a comunicação na sala de aula, o *saber ouvir* e o *saber falar* – dimensão central no debate.

De acordo com Sim-Sim, Duarte e Ferraz:

é função da escola ensinar os alunos a saber ouvir – i.e., a prestar atenção ao interlocutor –, a identificar com clareza o essencial da mensagem, a apreender o fio condutor de uma

exposição, a identificar os pontos críticos de um argumento e a participar de forma apropriada e eficaz numa discussão em grupo.

Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 27

Embora o texto não esteja previsto nas aprendizagens do 7.º ano, considere adequado à reflexão que se pretendia, nomeadamente sobre o que é ser poeta, da qual resultaram, entre outras, as opiniões apresentadas em anexo (cf. **Anexo A2, Quadro 8**).

Nas **aulas n.º 17 e 18** (cf. **Anexo B1**), fez-se a correção da ficha de trabalho realizada no final da aula anterior sobre o texto poético estudado. A correção de todas as fichas de trabalho, depois de lidas em voz alta algumas das respostas dadas, com apreciações minhas e dos(as) colegas, era sempre feita no quadro pelos(as) alunos(as), sendo esta uma forma de os manter atentos e envolvidos nas atividades realizadas. Uma segunda etapa foi dedicada às marcas formais do texto poético (estrofe, rima, esquema rimático e métrica)<sup>58</sup>. Para tal, depois da leitura das páginas 206-207 do manual (*Para*)*Textos*, realizou-se uma atividade de análise formal comparativa de dois textos poéticos: *Amigo*, de Alexandre O'Neill, poema dado pela professora cooperante numa aula anterior, e *Para um amigo tenho sempre um relógio*, de António Ramos Rosa. Por fim, realizou-se a produção escrita de um acróstico a partir da palavra “Amizade” (cf. **Anexos B2 e B3**). As **aulas n.º 19 e 20** (cf. **Anexo B1**), depois da leitura dos acrósticos elaborados pelos(as) alunos(as)<sup>59</sup>, foram dedicadas à leitura e análise dos textos poéticos *Lágrima de Preta*, de António Gedeão, e *O Vagabundo do Mar*, de Manuel da Fonseca. Em primeiro lugar, os(as) alunos(as) realizaram uma atividade de pré-leitura, através da visualização uma animação sobre o poema *Lágrima de Preta*<sup>60</sup>, procurando identificar a mensagem transmitida pela mesma. No diálogo estabelecido com os(as) alunos(as) sobre a animação, ao serem questionados(as) sobre os motivos do choro e tristeza, embora a maioria tenha mencionado o racismo, alguns elementos referiram a possibilidade de o motivo ser a discriminação baseada no género, demonstrando-se conscientes das desigualdades que lhe poderão estar associadas. Após a leitura e diálogo sobre o texto lido, realizou-se uma ficha de trabalho (cf. **Anexo B2, aulas n.º 19 e 20**), tendo em vista

---

<sup>58</sup> Objetivo previsto nas *Aprendizagens Essenciais* (2018) para o 7.º ano: “Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica (redondilha maior e menor)”.

<sup>59</sup> Para a realização desta atividade, foi tido em conta que o trabalho com o género *acróstico* é contemplado em diferentes domínios (Educação Literária, Escrita e Leitura) na Planificação Anual para o 7.º ano da Escola Secundária Pedro Nunes.

<sup>60</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/IR3ho-ptqy0>> [acesso a 13 de maio de 2021].

o desenvolvimento da capacidade de os(as) alunos(as) expressarem opiniões e pontos de sobre a temática do texto lido, identificando-a na pintura *The Problem We All Live With* (1964), de Norman Rockwell (cf. **Anexo B2**). Neste sentido, as fichas de trabalho desenvolvidas para o domínio da Educação Literária procuravam, sobretudo, conduzir os(as) alunos(as) à reflexão sobre os valores e experiências humanas veiculadas pelos textos e, como já referido, sobre a forma como estes são representados noutras formas de expressão artística e cultural, como ilustram os exemplos seguintes e em anexo (cf. **Anexo B3, aulas n.º 19 e 20**).

**Quadro 4:** exemplos de respostas dadas pelos(as) alunos(as) da turma 7.º B

**4.1 Considerando a legenda da pintura e a situação representada, “identifica o problema com que todos vivemos”.**

**4.2 Explica o teu ponto de vista sobre o mesmo, referindo se este é ou não um problema atual.**

Respostas de alunos(as) (4.2):

**Aluno(a) A** *Este é um problema atual, pois os padrões da sociedade são muito rigorosos e não deixam uma pessoa ser o que realmente é, pois: se for preto é ladrão, se for branco é racista, se for gordo não pode comer, se for magro tem de comer mais. Já ninguém pode ser o que é perante a sociedade.*

**Aluno(a) B** *O racismo é um problema atual, na verdade, é um problema desde sempre. Pessoas negras são vítimas de agressão, são mortas até, só pela cor de pele, e eu acho ridículo. Nós somos todos iguais e a cor de pele não define uma pessoa, ponto final. Existem palavras que podem ser ofensivas às pessoas negras, mas a maior parte das pessoas ignora e não respeita, mas eu tenho a certeza que se fosse ao contrário essas pessoas também não gostavam.*

**Aluno(a) C** *No meu ponto de vista, não acho correto o racismo, pois todos temos sentimentos (ou devíamos ter). Da mesma maneira que tu não gostavas que te chamassem branco, pois tu tens um nome como toda a gente.*

O segundo tempo foi dedicado ao poema *O Vagabundo do Mar*, de Manuel da Fonseca, tendo sido privilegiado, após a leitura, o diálogo orientado e realizada de uma ficha de trabalho sobre o texto lido (cf. **Anexo B1, aulas n.º 19 e 20**). Enquanto o primeiro texto poético, *Lágrima de Preta*, permitiu abordar as temáticas da Interculturalidade e do Racismo, o poema *O Vagabundo do Mar* conduziu os(as) alunos(as) a uma reflexão inicial sobre as adversidades com se deparam os refugiados, nomeadamente a exposição às situações de perigo no mar. Embora essa associação não tenha sido estabelecida de forma imediata, o diálogo com os alunos, nomeadamente sobre o conceito de *vagabundo*

e a cena representada na pintura *Naufração*, de Ivan Aivazovsky, permitiram uma primeira aproximação à temática (cf. **Anexo B2, aulas n.º 19 e 20**).

Na **aula n.º 21** (cf. **Anexo B1**), realizou-se uma atividade de avaliação da compreensão da oralidade, a partir da audição e visualização de um vídeo sobre a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*<sup>61</sup> (cf. **Anexo B2**). Com esta atividade procurou-se trabalhar uma dimensão essencial do debate – a compreensão do oral. Para Sim-Sim, Duarte e Ferraz:

Uma deficiente compreensão do oral leva à perda de informação e está altamente relacionada com a incapacidade de prestar atenção à mensagem ouvida e, consequentemente, de recuperar a informação transmitida oralmente. Dado o peso e o papel da compreensão do oral no acesso ao conhecimento e à eficácia da comunicação, esta competência é vital para o sucesso escolar.

Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 27

Por outro lado, permitiu aprofundar os conhecimentos dos(as) alunos(as) sobre a temática em causa, nomeadamente sobre o contexto em que surgiram os Direitos Humanos e as suas motivações, bem como proporcionar uma reflexão prévia sobre a mesma, sensibilizando-os para a sua importância. Nas **aulas n.º 22 e 23** (cf. **Anexo B1**), tendo em conta que decorreram por turnos, isto é, metade da turma na aula no primeiro tempo letivo e a outra metade no segundo, concluiu-se a ficha de trabalho sobre o texto poético *O Vagabundo do Mar*, de Manuel da Fonseca e fez-se a correção no quadro. Num segundo momento, fez-se apresentação da atividade a realizar na próxima aula: debate subordinado ao tema *Devemos acolher refugiados em Portugal?*

### **III. 4.2.3 Pós-intervenção: produção final**

Nas **aulas n.º 24 e 25** (cf. **Anexo B1**), para a realização do debate final, em primeiro lugar, retomou-se a indicação das regras a ter em conta. Num segundo momento, a turma visualizou o vídeo *Minuto Europeu n.º 58 – O que são refugiados?*<sup>62</sup>. O diálogo com a turma sobre o vídeo permitiu desfazer alguns equívocos, designadamente sobre o que são refugiados e os direitos associados à sua condição. Seguiu-se a realização do

---

<sup>61</sup>Disponível em: <<https://youtu.be/cs5-rbwUGQQ>> [acesso a 17 de maio de 2021].

<sup>62</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/MhGqU0IAncb>> [acesso a 20 de maio de 2021].

debate e, para tal, cada aluno(a) planificou no caderno a sua intervenção, respondendo à questão colocada e apresentando os seus argumentos contra e/ou a favor do acolhimento dos refugiados em Portugal. Numa segunda etapa, cada aluno(a) expôs oralmente a sua opinião, seguindo-se o registo nos dois quadros brancos, um onde cada aluno(a) registava os argumentos a favor e outro onde escrevia os argumentos contra. Após o registo no quadro, os restantes elementos pediam para falar e apresentar os seus argumentos (a favor ou contra). Deste debate, resultaram os argumentos em anexo apresentados (cf. **Anexo A2, Quadro 9**).

Contrariamente ao debate inicial, na produção final, estruturei o debate de forma a que os(as) alunos(as) fossem conduzidos a um verdadeiro confronto de perspetivas. Para além de responder à questão, os(as) alunos(as) tinham de justificar a sua resposta, apresentando argumentos contra e/ou a favor do acolhimento de refugiados. A partir destes, constatei, até com alguma surpresa, que a temática é fraturante. Se, por um lado, parte da turma manifestou-se a favor do acolhimento dos refugiados, aludindo à solidariedade e aos Direitos Humanos, temática abordada na aula anterior, por outro, uma outra parte posicionou-se contra o acolhimento dos refugiados, utilizando como argumentos questões de segurança, de criminalidade, de saúde e de integração cultural (cf. **Anexo A2, Quadro 9**).

Como moderadora do debate, interrompi algumas intervenções mais exaltadas, procurando regular a forma como os(as) alunos(as) expunham os seus argumentos, pedindo-lhes para não interromper os(as) colegas, para falarem num tom amigável, o que nem sempre acontecia. No entanto, o balanço da produção final do debate foi bastante positivo. Conforme se apresenta na grelha em anexo (cf. **Anexo A1, Grelha 3**), observou-se uma melhoria significativa em todos os parâmetros avaliados. Neste debate, participaram 27 elementos, o que também decorre do facto de o ter estruturado de forma assegurar um maior número de participações. Nestes 27 alunos, verificou-se uma melhoria na adequabilidade da postura e tom de voz (16, *às vezes*; 11 *sempre*) e no respeito pelo princípio da cortesia (17, *às vezes*; 4, *sempre*; 6, *nunca*). No que diz respeito à exposição comentários coerentes, 15, *sempre* e 12, *nunca*. Na exposição de pontos de vista de forma persuasiva e breve, argumentando e contra-argumentando de forma adequada, 16 alunos(as) foram classificados(as) com *sempre* e 11 com *nunca*. Por fim, no que concerne à seleção correta e diversificada do vocabulário e à utilização de estruturas corretas, 6 elementos foram classificados com *sempre* e 21 com *às vezes*.

Apesar de o foco da PES, como já se referiu, não ter sido a oralidade, mas aplicar diferentes percursos didáticos que demonstrem o contributo de diferentes géneros de texto para o desenvolvimento de competências de cidadania, importa fazer algumas considerações sobre a avaliação formativa da interação oral. Em primeiro lugar, uma das preocupações foi definir, de forma clara, os parâmetros a ser avaliados, considerando as diferentes dimensões do género. Por lado, reconheço que o facto de a avaliação ter sido simultânea à realização do debate possa ter gerado algumas imprecisões ou apreciações de carácter mais subjetivo, embora considere que a avaliação, seja em que domínio for, nunca é totalmente desprovida de subjetividade. No caso da interação oral, se a avaliação é feita em tempo real, o espaço para a subjetividade tende a aumentar. Segundo Simões:

Outro dos problemas detetados na avaliação da expressão e interação orais diz respeito a um aspeto próprio da natureza da língua oral: o aluno não responde escrevendo a sua resposta no papel, fá-lo de viva voz e em tempo real. É muito difícil avaliar as competências de produção e interação orais em direto. Ora, para este problema apresentam-se duas soluções possíveis: a gravação e/ou a filmagem da prova de expressão e interação orais.

Simões, 2016: 17

Na verdade, a gravação das produções orais dos(as) alunos(as) constitui uma mais valia no que respeita à fiabilidade da avaliação, pois o(a) professor(a), sabendo que terá posteriormente acesso às gravações, poderá acompanhar a turma de forma mais tranquila, sem correr o risco de perder elementos importantes da interação oral. Além disso, o facto de ter assumido o papel de moderadora, não o tendo atribuído aos(às) alunos(as), também dificultou a tarefa de avaliar. Porém, foi uma decisão ponderada, discutida com a professora cooperante, ajustada ao comportamento da turma e tendo em conta os constrangimentos já mencionados que inviabilizaram a gravação das produções dos(as) alunos(as). Para ultrapassar, em parte, estas limitações, os(as) alunos(as) fizeram uma planificação da sua intervenção no caderno e posteriormente o registo do que diziam no quadro. Embora se possa argumentar que esta estratégia retira a espontaneidade das intervenções, a verdade é que nenhum(uma) aluno(a) se limitou à leitura do registo efetuado. No entanto, acrescentou ponderação e confiança, fatores que influenciaram positivamente o desempenho dos(as) alunos(as).

Para concluir, comparando com a produção inicial, na produção final observou-se uma evolução positiva, tanto na adesão à atividade como na qualidade das intervenções, demonstrando a utilidade e versatilidade do género *debate* como instrumento de aprendizagem da cidadania. Por outro lado, neste âmbito, concluo que o *debate* é também

útil como instrumento de perscrutação da formação cívica das crianças e jovens. O debate realizado evidenciou, através dos argumentos apresentados, a cisão que caracteriza a nossa sociedade contemporânea. Alguns dos argumentos dos(as) alunos(as) contra o acolhimento dos refugiados são, em grande medida, ecos e reflexo do medo que é disseminado pelos discursos defensores de ideologias discriminatórias e segregacionistas baseadas em estereótipos e outras imagens empobrecidas e distorcidas da sociedade. Cabe, desta forma, à Escola, através da Educação para a Cidadania, contribuir para a desconstrução destas imagens redutoras, procurando inculcar nas crianças e jovens os valores e os princípios fundamentais que devem reger uma sociedade democrática, nomeadamente o respeito pela dignidade humana, a solidariedade para com os outros e a rejeição de todas as formas de discriminação.

### **III. 4.3 Aulas lecionadas à turma 10.º F: percursos didáticos**

A implementação da sequência didática à turma 10.º F teve início no dia 16 de outubro de 2020 e terminou no dia 8 de junho de 2021, no total de 16 tempos letivos de 50 minutos (cf. **Anexo A2, Quadro 2**). A primeira e segunda etapas, de diagnóstico, e a apresentação da situação e produção inicial, decorreram nas aulas lecionadas no 1.º período. A etapa de intervenção, dedicada aos módulos, nas aulas ministradas no regime online no 2.º período. A etapa de pós-intervenção, a produção final, decorreu nas aulas lecionadas no 3.º período. O objetivo desta sequência didática foi o desenvolvimento das competências essenciais ao exercício da cidadania, nomeadamente a competência da escrita, através da apropriação e/ou melhoria do conhecimento do género *apreciação crítica*, abordando as temáticas da *Igualdade de Género* e dos *Direitos Humanos*. Tal como nos percursos didáticos implementados na turma do 7.º B, esta sequência didática privilegia a articulação de géneros literários com géneros não literários, bem como com expressões artísticas de outros sistemas semióticos (cf. **Anexo A2, Quadro 4**). Neste sentido, embora a *apreciação crítica* seja o género alvo das produções inicial e final, os percursos didáticos implementados contemplam outros géneros (literários e não literários). A escolha dos géneros e conteúdos abordados baseou-se em três elementos: nas orientações do documento *Aprendizagens Essenciais* para o 10.º ano; na planificação anual para o 10.º ano da Escola Secundária Pedro Nunes; na adequabilidade às temáticas

de cidadania. A opção pela *apreciação crítica* decorreu, em grande medida, por um lado, do facto de o género ser contemplado nos três anos letivos do ensino secundário (cf. **Anexo A2, Quadro 10**) e, por outro, pelas potencialidades do género no que se refere ao exercício da construção de pontos de vista críticos relativamente a um determinado objeto, competência essencial para o exercício da cidadania.

### III. 4.3.1 Diagnóstico: apresentação da situação e produção inicial

O primeiro percurso didático desenvolvido com a turma 10.º F, dedicado às etapas da SD apresentação da situação e produção inicial, foi implementado nas aulas lecionadas no 1.º período e iniciou-se no dia 16 de novembro de 2020. O objetivo final deste percurso de carácter diagnóstico foi, por um lado, averiguar os conhecimentos dos(as) alunos(as) sobre o género *apreciação crítica* e, por outro, no âmbito da Educação para a Cidadania, trabalhar a temática da *Igualdade de Género*. Para tal, planificou-se e implementou-se um percurso didático desenvolvido em 5 tempos letivos de 50 m` (cf. **Anexo A2, Quadro 4**). Na **aula n.º 1** (cf. **Anexo C1**), num primeiro momento, a partir da projeção de cantigas de amigo, de amor e de escárnio e de mal dizer, foi estabelecido um diálogo com a turma sobre a representação da mulher na lírica trovadoresca. Num segundo momento, após a audição<sup>63</sup> e leitura do poema *Mulher*, de José Carlos Ary dos Santos, os(as) alunos(as) responderam a um questionário sobre o texto (cf. **Anexo C2**). O objetivo desta atividade foi levar os(as) alunos(as) a *reconhecer os valores culturais, éticos e estéticos, manifestados no texto poético* e a *expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados pelo texto poético* (AE, 2018, Português 10.º ano). Como se transcreve em seguida e se apresenta em anexo, com esta atividade, os(as) alunos(as) foram, desta forma, conduzidos(as) a uma reflexão sobre os papéis sociais associados à mulher no texto poético e a sua relação com a representação da mulher na lírica trovadoresca, bem como sobre a temática da emancipação da mulher e do desejo de igualdade expresso pelo sujeito poético (cf. **Anexo C3, aula n.º 1, alunos(as) A, B e C**).

---

<sup>63</sup> Disponível em: <[https://youtu.be/jxrL0SZdk\\_8](https://youtu.be/jxrL0SZdk_8)> [acesso a 16 de novembro de 2020].

**2. Neste poema, o poeta evoca a “antiga condição” da mulher. /2.1 Com base no teu conhecimento acerca da representação da mulher na poesia trovadoresca, dá exemplos dessa condição.**

**Respostas de alunos(as):**

**Aluno(a) A** A “antiga condição” da mulher era a limitação das suas oportunidades devido ao seu género, sendo que as suas funções estavam relacionadas com o ambiente doméstico e com a reprodução, fosse arrumar ou limpar a casa, cozinhar ou cuidar dos filhos.

**Aluno(a) B** Na poesia trovadoresca, a mulher era só para “apreciar”, o que interessava era só ela ser bonita, “velida”, “louçana” e precisavam de um amigo que procuravam muito, era o seu maior objetivo, como em “Poys nossas madres van a San Simon”. Nesta cantiga a mulher já não precisa de um homem para ser feliz e trabalha.

**Aluno(a) C** Antigamente a “condição” da mulher era esperar pelo seu amado enquanto este ia muitas vezes para a guerra, esta ficava a tomar conta da casa e dos filhos sozinha, sem saber se o seu amado estava vivo ou morto.

**3. Comenta o desejo expresso pelo sujeito poético nas duas últimas estrofes.**

**Respostas de alunos(as):**

**Aluno(a) A** Nas duas últimas estrofes, o sujeito poético expressa o desejo de que, “no tempo da liberdade”, a desvalorização da mulher acabe, dando lugar à igualdade de género “Desde que as coisas se tornem / Naquilo que a gente quer / é igual dizer meu homem / ou dizer minha mulher”).

**Aluno(a) B** Nas duas últimas estrofes, o sujeito poético deseja igualdade de género, entre o homem e a mulher, e que a mulher seja valorizada pela sua força “juntos em pé de igualdade” v.20; “é igual dizer meu homem ou dizer minha mulher” vv.23-24.

**Aluno(a) C** O sujeito poético deseja que haja igualdade de género, que uma mulher e um homem tenham as mesmas oportunidades, independentemente do género.

Nas **aulas n.º 2 e 3** (cf. **Anexo C1**), realizou-se uma atividade de identificação das características do género *texto publicitário*, a partir da observação das regularidades em dois exemplares (cf. **Anexo C2**). Embora o género não esteja explicitamente previsto nas *Aprendizagens Essenciais* para o 10.º ano, considerei que seria relevante fazer esta retoma, tendo em conta que a produção inicial da apreciação crítica, realizada na aula n.º 5 e no final deste percurso didático, teve como objeto textos publicitários. Além disso, foi ainda considerada a relevância e adequabilidade do género para trabalhar a temática da *Igualdade de Género*. O segundo tempo foi ainda dedicado a uma atividade de compreensão da oralidade de um texto publicitário<sup>64</sup> (cf. **Anexo C2**). Neste sentido, as atividades desenvolvidas nestas aulas, tal como previsto nas *Aprendizagens Essenciais*

<sup>64</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/OATMbo-YrhQ>> [acesso a 17 de novembro de 2020].

(2018, Português 10.º ano), visaram a *compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais para a observação de regularidades associadas a géneros textuais*. Indo ao encontro do mesmo objetivo e tendo em vista a produção inicial da apreciação crítica, a **aula n.º 4** (cf. **Anexo C1**) foi dedicada à identificação de marcas de género. Para tal, a partir de dois exemplares do género *apreciação crítica*, os(as) alunos(as) preencheram uma grelha de observação dos textos, na qual registaram as suas características contextuais, organizacionais e linguísticas (cf. **Anexo C2**). Na **aula n.º 5** (cf. **Anexo C1**), seguindo-se a produção escrita inicial de uma apreciação crítica. A partir do guião de produção inicial de apreciação crítica (cf. **Anexo C2**), a atividade foi desenvolvida em três etapas: *planificação*, *textualização* e *revisão* (Barbeiro & Pereira, 2007: 17). Na planificação, como a designação indica, os(as) alunos(as) tinham de *planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente*. Nesta etapa, os(as) alunos(as) identificaram alguns dos parâmetros contextuais da situação de produção do texto (nome do(a) autor(a) da apreciação, local e data), o objeto de apreciação, definiram um título para a apreciação, assim como determinaram os conteúdos previstos para os três momentos do plano de texto (*introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*). Conforme se exemplifica em anexo (cf. **Anexo C3**, produções escritas n.º 1 - 5) e se sistematiza na grelha de avaliação (cf. **Anexo A1, Grelha 4**), a maioria dos(as) alunos(as) não identificou de forma correta o objeto de apreciação, considerando o produto publicitado em vez de um dos textos publicitários, o que conduziu à seleção desadequada dos conteúdos. Sendo uma turma com 6 alunos(as) com necessidades educativas especiais, procurei dar uma maior atenção a estes elementos, circulando pela sala e explicando individualmente a tarefa<sup>65</sup>. Na textualização, deveriam *redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual*. Por fim, a *revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir* (AE, 2018, Português 10.º). Dos(as) 28 alunos(as), apenas 18 realizaram a produção escrita, sendo que os restantes apenas fizeram parte da planificação, como exemplifica a produção escrita n.º 4 (cf. **Anexo C3, aula n.º 5**, produção escrita n.º 4, aluno(a) D). A produção inicial evidenciou, por um lado, que o conhecimento do género era ainda significativamente limitado e, por outro, dificuldades

---

<sup>65</sup> Uma outra estratégia adotada foi o *feedback* e reforço. Conforme Madureira e Leite (2003: 111), o *feedback* e reforço são essenciais para não deixar que “se instale uma atitude de aceitação do insucesso nas tarefas escolares”.

a vários níveis, nomeadamente na seleção e organização dos conteúdos, o que decorria, em grande medida, do desconhecimento do género. Além disso, 10 alunos(as) evidenciaram dificuldades na marcação e extensão de parágrafos, na correção sintática (10), na utilização de conectores (15), na pontuação e acentuação (15), na seleção lexical e na ortografia (16) (cf. **Anexo A1, Grelha 4**), conforme se ilustra em anexo (cf. **Anexo C3, aula n.º 5**, produções escritas n.º 1 - 5). Neste sentido, apenas um elemento da turma conseguiu produzir uma apreciação crítica, cumprindo, de forma satisfatória, todos os parâmetros avaliados (cf. **Anexo C3, aula n.º 5**, produção escrita n.º 5). Constatei que um número significativo de elementos não conseguiu identificar e descrever o objeto de apreciação (cf. **Anexo C3, aula n.º 5**, produções escritas n.º 1-4), nem apresentar comentários valorativos e apenas um elemento fez referência à relação das figuras (masculina e feminina) com os produtos publicitados (cf. **Anexo C3, aula n.º 5**, produção escrita n.º 5), apesar de a produção escrita ter sido antecedida, na planificação, por um diálogo sobre os papéis que as figuras (feminina e masculina) assumem nos dois textos publicitários.

Estes resultados levantaram algumas questões, nomeadamente sobre a adequabilidade dos textos selecionados à abordagem da temática da *Igualdade de Género* e à tarefa proposta, bem como o tempo disponibilizado para a produção escrita, dado que parte dos(as) alunos(as) não a concluiu. Além disso, concluí que deveria ter sido considerado o facto de ser uma turma do Curso de Ciências Socioeconómicas e os interesses que lhes estão associados, tendo em conta que estes constituem um fator que influencia a motivação dos(as) alunos(as) e, conseqüentemente, o seu envolvimento nas atividades propostas. Para Vygotsky (2003: 149), “o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, os nossos interesses e emoções.”.

Neste sentido, a motivação é um aspeto central no processo de ensino-aprendizagem, sendo, desta forma, essencial que as atividades propostas vão ao encontro dos interesses, expectativas e realidades dos(as) alunos(as). Sem motivação, não há empenho, envolvimento e integração de novos conhecimentos. É, desta forma, essencial que as atividades propostas sejam significativas para os(as) alunos(as), representando um desafio e uma necessidade que os(as) conduz à realização ativa e empenhada das atividades.

### III. 4.3.2 Intervenção: módulos

Considerando os resultados obtidos na produção escrita inicial da apreciação crítica, foi possível identificar as necessidades dos(as) alunos(as) e, a partir destas, regular a sequência didática e definir a etapa de intervenção: os módulos. Para tal, foram observados, para além das necessidades identificadas, os conteúdos e objetivos previstos para os diferentes domínios de aprendizagem definidos nas *Aprendizagens Essenciais* para o 10.º ano, bem como o plano de atividades disponibilizado pela professora cooperante. No caso da turma 10.º F, nesta etapa, foram implementados dois percursos didáticos desenvolvidos no 2.º período, ao longo de 9 tempos letivos de 50 minutos, em regime não presencial, através da plataforma *Zoom*, de 9 de fevereiro a 16 de março de 2021. Articulando géneros literários com géneros não literários e percorrendo todos os domínios de aprendizagem, procurou-se, por um lado, trabalhar as diferentes dimensões do género *apreciação crítica* e, por outro, desenvolver competências de cidadania e abordar diferentes temáticas neste âmbito.

No primeiro percurso didático, a partir da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, foi abordada a temática dos *Direitos Humanos*. No segundo percurso, abordou-se a temática da *Igualdade de Género*, a partir da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente. Quanto aos géneros não literários, foram considerados a *síntese*, o *cartoon*, a *reportagem* e a *apreciação crítica* (cf. **Anexo A2, Quadro 3**). No que respeita aos tópicos gramaticais, tendo em conta que a maioria dos(as) alunos(as) evidenciou dificuldades na expressão de comentários valorativos, na articulação de ideias e interligação de frases e parágrafos, bem como na seleção e diversidade lexical, optei por trabalhar, articulando com os restantes domínios, a modalidade<sup>66</sup>, os conectores<sup>67</sup> e os processos irregulares de formação de palavras<sup>68</sup>.

---

<sup>66</sup> Em conformidade com as *Aprendizagens Essenciais* (2018, Português 10.º ano): “Usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistémicos, deónticos e apreciativos).”.

<sup>67</sup> De acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (2018, Português 10.º ano), no domínio da Gramática, deverão ser implementadas ações estratégicas que promovam a “exercitação, no modo oral e escrito, de processos discursivos e textuais que tornem possível analisar propriedades configuradoras da textualidade (progressão temática, coerência, coesão)”.

<sup>68</sup> Segundo as *Aprendizagens Essenciais* (2018, Português 10.º ano), os(as) alunos(as) deverão ser capazes de “explicitar o significado das palavras com base na análise dos processos de formação.”.

A **aula n.º 6**, a primeira deste percurso didático, após retoma dos conteúdos abordados na aula anterior (capítulo 115 da obra *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes), foi dedicada a um excerto do capítulo 148 da obra *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes (cf. **Anexo C1, aula n.º 6**). Sendo uma aula lecionada através da plataforma *Zoom*, para a leitura, o texto foi partilhado em PowerPoint com os(as) alunos(as) a partir da versão digital do manual *Sentidos*, Português 10.º ano. Depois de diálogo com os(as) alunos sobre o excerto lido e da resolução de duas questões, realizou-se uma ficha de trabalho, disponibilizada através da aplicação *Google Forms*, em que os(as) alunos(as) tinham de relacionar a pintura *Retirantes*, de Candido Portinari, e os Direitos Humanos com a situação descrita no excerto (cf. **Anexo C2, Aula n.º 6**). Em seguida e em anexo (cf. **Anexo C3, aula n.º 6**), apresentam-se algumas das respostas dadas pelos(as) alunos(as).

**Quadro 7:** exemplos de respostas dadas por aluno(a) da turma 10.º F

**1.1. Identifica possíveis semelhanças entre a pintura e a situação descrita no excerto do capítulo 148 da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes.**

*Respostas de aluno(a):*

**Aluno(a) A** *A pintura representa uma situação de fome e miséria semelhante à retratada no excerto deste capítulo da crónica. As figuras representam indivíduos subnutridos e semelhantes a cadáveres, e as cores usadas indicam uma situação de desgraça e desespero, bem como as aves negras que se avistam no céu, possíveis pronunciadoras de morte próxima. Tal como no excerto da crónica, até as crianças, representadas ao colo das mães, não têm alimento e estão próximas da morte. O solo é árido e infértil, indicando a falta de esperança de existência de alimentos.*

**2.1. Relaciona os Direitos Humanos acima transcritos com a situação descrita no excerto do capítulo 148 da *Crónica de D. João I*, estudado na aula, e com a imagem do Mestre nele fornecida por Fernão Lopes.**

**Aluno(a) A** *Neste excerto é retratada a situação de miséria vivida pelos habitantes da cidade de Lisboa. Durante o cerco, passa-se fome, é impossível a compra de alguns alimentos devido à inflação dos seus preços consequente da sua escassez e as pessoas morrem sem qualquer possibilidade de assistência. Esta situação, típica do contexto de guerra retratado, vai contra a Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada vários séculos depois, que protege todos os indivíduos contra uma situação semelhante. A imagem do Mestre de Avis fornecida por Fernão Lopes indica que este, apesar de ter consciência daquilo que se passava, e mesmo de ser sensível à situação, ciente de que nada poderia fazer para a reverter, a aceitou. Pode concluir-se de que, na época, o ser humano não era visto da mesma forma que hoje em dia e, conseqüentemente, não havia uma prioridade em salvaguardar o bem-estar das pessoas e o seu acesso a necessidades básicas, algo que viria ser posto em causa apenas no séc. XX, após o maior conflito da História.*

Na **aula n.º 7**, realizou-se uma ficha de compreensão da oralidade disponibilizada através da aplicação *Google Forms*, tendo como ponto de partida uma reportagem<sup>69</sup> sobre a fome no mundo e um projeto que visa a sua erradicação (cf. **Anexo C2**). Após a correção da ficha, introduziu-se uma oficina gramatical dedicada à modalidade. Numa oficina gramatical, o ensino da gramática é concebido numa lógica de aprendizagem pela descoberta, aplicando-se, desta forma, os princípios da teoria da aprendizagem de Josep Bruner (1960)<sup>70</sup>. Duarte (1998; 2008), aplicando estes princípios, apresenta uma proposta de ensino da gramática que prevê a consecução de um trabalho faseado de construção de conhecimento sobre a língua<sup>71</sup>. Para tal, sem recurso à metalinguagem, num primeiro momento, apresentei um PowerPoint com um conjunto de exemplos aos(as) alunos(as) (cf. **Anexo C2**). Numa segunda etapa, solicitei que agrupassem as frases de acordo com as semelhanças e diferenças identificadas, tendo em vista a identificação de regularidades. Na esteira da proposta de Duarte (1998: 119 *apud* Silva, 2008: 97), depois da observação e descrição dos dados, com a minha ajuda, os(as) alunos(as) foram incentivados à apresentação de uma generalização descritiva do comportamento dos dados. Na terceira etapa da oficina, realizaram-se exercícios de treino, sendo estes “destinados a garantir que as generalizações descritivas descobertas na fase anterior do trabalho fiquem armazenadas na memória de longo prazo e possam, portanto, ser activadas pelo aluno sempre que necessário.” (Duarte, 1998: 120 *apud* Silva, 2008: 97). Para tal, foi enviada uma ficha em formato editável, seguindo-se a sua resolução e correção (cf. **Anexo C2**). No final da aula, de forma assíncrona, enviou-se uma sistematização do tópico gramatical estudado (cf. **Anexo C2**). As **aulas n.º 6 e 7** foram objeto de avaliação formativa por parte da Coordenadora do Mestrado. Embora o *feedback* tenha sido positivo, sugeriu-se que a atividade sobre o conteúdo gramatical abordado incluísse mais um exercício em que os(as) alunos(as) tivessem de identificar os diferentes tipos de modalidade num texto empírico. Seria igualmente relevante, na minha perspetiva, se o exercício tivesse sido desenvolvido a partir de dois textos de diferentes géneros, de forma a que eventualmente constatassem a predominância de um tipo de modalidade em algum dos exemplares.

---

<sup>69</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/GIL8GlnEM14>> [acesso a 10 de fevereiro de 2021].

<sup>70</sup> Privilegiando uma abordagem de cunho construtivista, Bruner (1960) sublinha o papel mediador da linguagem no processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor deverá adotar métodos que conduzam os alunos à aprendizagem ativa e autónoma.

<sup>71</sup> De acordo com Duarte (2008:16), este trabalho deverá ser desenvolvido em quatro etapas: “observação de dados, deteção de regularidades, formulação de generalizações claras, teste dessas generalizações com novos dados.”.

A **aula n.º 8** foi dedicada ao género *síntese* e, no domínio da Gramática, aos conectores (cf. **Anexo C1**). Para tal, foi disponibilizado um guião para a produção escrita de uma síntese, contemplando três etapas: *planificação*, *textualização* e *revisão*. Na planificação, os(as) alunos(as) leram o texto-fonte, o texto de opinião “A Questão da Fome no Mundo”<sup>72</sup>, seguindo-se três tarefas: na primeira, retiraram do texto as ideias-chave de cada parágrafo, preenchendo uma grelha; na segunda, sem recurso à metalinguagem na instrução, sublinharam, no texto, as palavras e expressões que ligam os constituintes de frases e frases entre si; na terceira, preencheram uma grelha com as palavras e expressões assinaladas, de acordo com a função assumida (cf. **Anexo C2**). A partir das atividades realizadas, os(as) alunos(as) foram conduzidos(as) às seguintes conclusões: os conectores asseguram a coesão textual a partir de diferentes operações; um só conector pode assumir diferentes funções; a mesma função pode ser assegurada por conectores distintos. A textualização e a revisão da síntese realizaram-se na **aula n.º 9**, tendo os(as) alunos(as) concluído as produções escritas de forma assíncrona e enviado através da plataforma *Teams* (cf. **Anexos C1 e C3**, alunos(as) A e B). No caso das atividades de produção escrita, optei por não utilizar a aplicação *Google Forms*, dado que esta não permite a formatação e a organização dos textos em parágrafos. Em alternativa, antes da produção escrita, através da partilha de tela na plataforma *Zoom*, expliquei à turma a utilização das definições de parágrafos do *Word*, tendo em conta que alguns elementos referiram ter dificuldades neste âmbito. Considerando que a *síntese* é um género que já tinha sido trabalhado em anos letivos anteriores, as instruções para a produção escrita indicavam a mobilização de algumas das características previsíveis em exemplares do género. A opção pela *síntese* decorreu do facto de o género partilhar, de forma mais ou menos próxima, algumas características com a *apreciação crítica*, nomeadamente a referência à temática e autoria do texto-fonte. Considerando as dificuldades dos(as) alunos(as) na produção inicial, optei por realizar, na **aula n.º 10**, uma atividade de produção escrita intermédia de uma apreciação crítica (cf. **Anexo C1**). Neste caso, o objeto de apreciação escolhido foi um *cartoon*, do artista brasileiro Duke<sup>73</sup> (cf. **Anexo C2**). Para além do *cartoon* ser um dos géneros previstos para o 10.º ano, o exemplar escolhido permitiu ainda abordar a temática das desigualdades sociais, estando

---

<sup>72</sup> *Diário de Notícias*, Opinião, 13 de agosto de 2016 [com adaptações]. Disponível em: <<https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/a-questao-da-fome-no-mundo5336536.html>> [acesso a 10 de fevereiro].

<sup>73</sup> Publicado em 2008, no jornal *O Tempo*. Disponível em: <[www.otempo.com.br](http://www.otempo.com.br)> [acesso a 17 de fevereiro de 2021].

esta relacionada com a temática dos *Direitos Humanos* (cf. **Anexo C3**). No segundo percurso, que decorreu nas **aulas n.º 11-14** (cf. **Anexo C1**), foi retomada a temática da *Igualdade de Género*, tendo como ponto de partida a obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente. Para tal, nestas aulas, lecionadas através da plataforma *Zoom*, depois da leitura de excertos da obra vicentina, num segundo momento, eram utilizadas apresentações de PowerPoint que iam sendo complementadas, através de diálogo com os(as) alunos(as)<sup>74</sup>, com os pontos de vista suscitados pelos textos lidos. Para tal, como na maioria das aulas, privilegiou-se a articulação do *método expositivo*<sup>75</sup> com o *método construtivista*<sup>76</sup>, assumindo que os(as) alunos(as) devem ter um papel ativo na construção de conhecimento. No caso do ensino a distância, houve uma preocupação maior neste âmbito, procurando-se reduzir os momentos expositivos, privilegiando a interação e o diálogo. Uma das recomendações apresentadas na página de *Apoio às Escolas*, no que se refere às metodologias adotadas no ensino a distância, é a de que o(a) professor(a) não privilegie aulas predominantemente expositivas, “sem permitir a participação dos alunos, deixando-os cansados e aborrecidos”<sup>77</sup>.

Após diálogo sobre os excertos lidos, era enviada uma ficha de trabalho, elaborada através do *Google Forms*. Com estas fichas de trabalho, procurou-se que os(as) alunos(as) fossem conduzidos(as) a uma reflexão sobre os *valores culturais, éticos e estéticos veiculados pelos textos* (AE, 2018, Português 10.º ano), nomeadamente o ideal de comportamento da mulher na Idade Média, considerando as ações e o perfil psicológico das personagens (cf. **Anexos C1, C2 e C3, aula n.º 11**), a representação da condição feminina, bem como os conceitos de *liberdade e casamento* e a desigualdade entre homens e mulheres na Idade Média (cf. **Anexos C1, C2 e C3, aulas n.º 12 e 13**). A realização das fichas de trabalho concretizou-se de forma síncrona e assíncrona, sendo previamente estabelecidos os objetivos das tarefas propostas e, posteriormente, dado *feedback*. Durante as aulas a distância, embora os(as) alunos(as) realizassem as tarefas de forma autónoma, mantinham-se na sessão do *Zoom*, de forma a esclarecer dúvidas e a

---

<sup>74</sup> O PowerPoint apresentado em anexo (cf. **Anexo C2**) integra os contributos dos(as) alunos(as). Como não era possível partilhar o texto e o quadro branco do *Zoom* em simultâneo, optei por utilizar o PowerPoint para as duas finalidades: partilha de texto e registo das intervenções dos(as) alunos(as).

<sup>75</sup> Para Ferro (1999: 6), com o método expositivo, o(a) professor(a) “desenvolve oralmente um assunto, dando todo o conteúdo, isto é, a informação de partida, a estruturação do raciocínio e o resultado.

<sup>76</sup> O construtivismo, na esteira de Vygotsky, baseia-se no pressuposto de que a interação social é o “veículo fundamental para a transmissão dinâmica do conhecimento construído social, histórica e culturalmente” (Moreira *et al.*, 1997: s. p.).

<sup>77</sup> Disponível em: <<https://apoioescolas.dge.mec.pt/Metodologias>> [acesso a 25 de junho de 2021].

pedir auxílio, caso fosse necessário<sup>78</sup>. Para a realização de cada ficha de trabalho, era enviado um *link* de acesso ao formulário, sendo definido um prazo de submissão. O *Google Forms* permite elaborar questionários organizados em secções e com diferentes tipos de questões (de resposta restrita, de resposta extensa, escolha múltipla, escala linear, entre outros). Além disso, permite adicionar diferentes tipos de recursos (vídeos, áudios, imagens, etc.), bem como definir a classificação para cada questão. Embora a avaliação tenha sido de carácter formativo, considerando a responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado), algumas das atividades elaboradas, como, por exemplo, a produção escrita intermédia da apreciação crítica e as que foram realizadas no domínio da Oralidade (compreensão) foram utilizadas pela professora cooperante para a avaliação sumativa. Na **aula n.º 13**, por exemplo, numa das questões da ficha de trabalho, a partir de um texto sobre a *História dos Direitos da Mulher*<sup>79</sup>, os(as) alunos(as) tinham de explicar a forma como a farsa vicentina ilustra a desigualdade entre homens e mulheres e a representação da condição feminina na época. Este tipo de questões permitiu, por um lado, trabalhar *a expressão, por escrito, de pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores* (AE, 2018, Português 10.º ano) e, por outro, no âmbito da Educação para a Cidadania, abordar a temática da *Igualdade de Género*, como ilustram as respostas apresentadas em seguida e em anexo (cf. **Anexo C3, aula n.º 13**).

---

<sup>78</sup> Em conformidade com as indicações previstas na página de *Apoio às Escolas*, no que se refere às metodologias no ensino a distância, o(a) professor(a) deve indicar quais os recursos recomendados, os objetivos/produtos esperados, o prazo para entrega da tarefa e o meio através do qual os estudantes podem esclarecer dúvidas. No final, o professor deve dar feedback aos estudantes numa lógica de avaliação formativa, referente à realização destas tarefas.” Disponível em: <<https://apoioescolas.dge.mec.pt/Metodologias>> [acesso a 25 de junho de 2021].

<sup>79</sup> *História dos Direitos da Mulher* in Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2021. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/\\$historia-dos-direitos-da-mulher](https://www.infopedia.pt/$historia-dos-direitos-da-mulher)> [acesso a 11 de março de 2021].

**Quadro 8:** exemplo de resposta dada por aluno(a) da turma 10.º F

**2.1 Considerando o texto lido, explica a forma como a Farsa vicentina ilustra a desigualdade entre homens e mulheres e a representação da condição feminina na época.**

**Resposta de aluno(a):**

**Aluno(a) B** Na obra "Farsa de Inês Pereira", os aspetos culturais da época em que se passa a história estão presentes, sendo que um deles é a desigualdade de género, problema que ainda persiste nos dias de hoje. A mulher é representada como alguém cuja principal função é casar e ser mãe, e cujo dia-a-dia está preenchido pelas tarefas domésticas (Inês passa os seus dias lavrando, tanto enquanto é solteira como quando está casada com Brás da Mata) e pelos assuntos familiares (a Mãe tem uma presença forte nos assuntos da filha e é perceptível o papel da figura feminina na família). As mulheres eram, na época, valorizadas principalmente pela sua beleza e pela sua castidade (aspetos referidos nas cartas recebidas por Inês e nas descrições que fazem dela) e não pelo seu mérito ou pelas suas características psicológicas, estando a maior parte das vezes dependentes dos seus maridos ou do homem de família (Brás da Mata prende Inês em casa), e sofrendo muitas vezes de violência psicológica causada essencialmente por um sentimento de posse, como o demonstrado por Brás da Mata através da ação.

Este tipo de questões, de carácter tendencialmente aberto, possibilitou também, desta forma, a *exploração e aprofundamento de temas interdisciplinares suscitados pelas obras literárias em estudo* (AE, 2018, Português 10.º ano). Por outro lado, procurei ser razoável, não atribuindo tarefas demasiado extensas, priorizando a qualidade e aprofundamento em detrimento da quantidade. Para tal, também tive em consideração o tempo das aulas síncronas e o *feedback* dos(as) alunos(as) no que se refere ao volume de trabalho nas restantes disciplinas e ao seu estado emocional. A adoção de uma atitude empática resultou num maior empenho na realização das tarefas propostas, bem como na participação nas aulas.

A **aula n.º 14** (cf. **Anexo C1**), tendo como ponto de partida o artigo *Situação das mulheres em Portugal é “insustentável”, diz estudo*<sup>80</sup>, foi dedicada ao tópico gramatical processos irregulares de formação de palavras<sup>81</sup>. Após diálogo sobre a temática do texto lido, a questão da distribuição paritária das tarefas domésticas, os(as) alunos(as) fizeram uma ficha de trabalho sobre os processos irregulares de formação de palavras. Para tal, sem recurso à metalinguagem, os(as) alunos(as), num primeiro momento, procuraram

<sup>80</sup> Disponível em: <<https://www.jpn.up.pt/2019/02/13/situacao-das-mulheres-em-portugal-e-insustentavel-diz-estudo/>> [acesso a 8 de junho de 2021].

<sup>81</sup> Sendo este um dos conteúdos previstos nas *Aprendizagens Essenciais*: “Explicitar o significado das palavras com base na análise dos processos de formação.” (AE, 2018, Português 10.º ano). Embora os processos irregulares não sejam propriamente processos de formação de palavras, mas processos de alargamento lexical, optei pela designação utilizada nos manuais e nos documentos curriculares de referência.

identificar no texto palavras formadas através de diferentes processos, seguindo-se uma atividade em que tinham de indicar a definição adequada para cada uma das palavras apresentadas (cf. **Anexo C2, aula n.º 14**). Por fim, apresentou-se uma sistematização do tópico gramatical, através de registo no quadro branco do *Zoom*.

### **III. 4.3.3 Pós-intervenção: produção final**

A etapa de pós-intervenção, destinada à produção final, decorreu nas aulas lecionadas no 3.º período, em regime presencial, no dia 8 de junho de 2021. Embora estivesse inicialmente previsto que esta etapa decorresse no 2.º período, considerei que, para avaliar a evolução dos(as) alunos(as), a produção final da apreciação crítica deveria ser realizada nas mesmas condições. Por outro lado, teve como desvantagem um maior intervalo temporal entre a etapa da intervenção e a etapa da pós-intervenção. A produção final, que decorreu na aula n.º 16, foi antecedida por um tempo letivo dedicado ao excerto “Fragilidade da Vida Humana”, da obra *Os Lusíadas*, por considerar adequado à retoma da temática dos *Direitos Humanos*, abordada anteriormente a partir da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. Para tal, na **aula n.º 15**, antes da leitura do excerto, fez-se retoma dos conteúdos abordados nas aulas anteriores, através de diálogo com os(as) alunos(as) e registo no quadro das estruturas interna e externa da obra e da contextualização do excerto “Fragilidade da Vida Humana” no plano das reflexões do poeta. Depois da leitura em voz alta e de diálogo com os(as) alunos(as) sobre o excerto lido, realizou-se uma ficha de trabalho, que incidiu sobre a temática das reflexões do poeta, no que se refere aos *valores culturais, éticos e estéticos presentes no texto*, e sobre o *valor dos recursos expressivos para a construção do sentido do texto* (AE, 2018, Português 10.º ano) (cf. **Anexos C1 e C2**). O segundo tempo, a **aula n.º 16**, foi dedicado à produção escrita final da apreciação crítica. Como se apresenta em anexo, a apreciação crítica teve como objeto uma fotografia de Shaban ElSousi, de 2021, na qual aparece a imagem de uma criança a brincar com o seu presente de Natal nos escombros da sua casa em Gaza (cf. **Anexo C2**). Antes da produção escrita, a fotografia foi projetada, de forma a que os(as) alunos(as) pudessem dialogar e refletir sobre a situação apresentada. Para a escolha do objeto de apreciação, foi tido em conta o facto de constituir uma turma do Curso de Ciências Socioeconómicas e os interesses dos(as) alunos(as), aspeto não considerado na produção inicial, bem como

a adequabilidade à tarefa proposta, o que se traduziu, tal como esperado, num maior envolvimento e empenho. Conforme se apresenta em anexo (cf. **Anexo A1, Grelha 5**), na produção final, comparando com a produção inicial, observou-se que a maioria dos(as) alunos(as) concluiu a produção escrita (26) e identificou de forma correta o objeto de apreciação (26), apresentando comentários valorativos (26), considerando imagem, a situação representada e relacionando-a, de forma adequada, com a temática da “Fragilidade da Vida Humana” (24). Além disso, constatou-se uma melhoria no que diz respeito à marcação e extensão de parágrafos (19 não evidenciaram dificuldades) e na utilização de conectores (20 não evidenciaram dificuldades). Embora na produção final se tenha considerado um maior número de textos, continuaram a detetar-se dificuldades na correção sintática (9), na pontuação e acentuação (7), na seleção lexical e na ortografia (7) (cf. **Anexo A1, Grelha 5**).

Comparando ainda as produções escritas iniciais com as produções finais apresentadas em anexo (cf. **Anexo C3, aulas n.º 5 e 16**), observa-se uma evolução positiva significativa. No caso do(a) aluno(a) A, embora a produção final ainda evidencie várias dificuldades ao nível da pontuação, acentuação e correção sintática, observa-se uma melhoria na seleção e organização dos conteúdos, na marcação dos parágrafos e na utilização de conectores. Já os(as) aluno(as) B e C, que na produção inicial focaram a sua apreciação no produto publicitado, na produção final, apresentam uma apreciação da fotografia, descrevendo-a e apresentando comentários valorativos. Além disso, relacionam a imagem com temática da “Fragilidade da Vida Humana”. Por outro lado, como já referido, observou-se uma melhoria na extensão dos parágrafos e no uso dos conectores, destacando-se, por exemplo, o recurso a *marcadores de integração linear*<sup>82</sup> (“concluindo”, alunos(as) B e C) que anunciam o fecho do plano de texto e a sintetização de ideias. No caso do(a) aluno(a) D, que fez apenas a planificação na produção inicial, na produção final, redigiu apreciação crítica, ainda que esta evidencie muitas dificuldades ao nível da expressão escrita, como, por exemplo, a grafia incorreta de algumas palavras (“discuções”), frases demasiado extensas e confusas, repetições e redundâncias (“este assunto é um assunto”; “as crianças passam pelo que elas passam”), entre outras. O(a) aluno(a) E, tal como na produção inicial, na produção escrita final, destacou-se pela capacidade de reflexão e de posicionamento crítico, relacionando, de forma adequada, a

---

<sup>82</sup> Designação utilizada na classificação apresentada por Jean-Michel Adam (1999: 181). Para o autor, os marcadores de integração linear integram-se na categoria dos organizadores enumerativos e asseguram a abertura, continuidade ou fechamento de uma série (Adam, 1999: 183).

imagem objeto de apreciação com a temática da “Fragilidade da Vida Humana” (cf. **Anexo C3, aula n.º 16**, produção escrita n.º 5). No caso das produções escritas finais n.º 6 e 7, dos(as) alunos(as) F e G, embora não tenham realizado a produção inicial, na produção final, selecionam e organizam adequadamente os conteúdos, utilizam conectores para articular os constituintes das frases e das palavras entre si (cf. **Anexo C3, aula n.º 16**, produções escritas n.º 6 e 7), ainda que nem sempre usem a pontuação de forma adequada. Neste sentido, embora a evolução, no geral, tenha sido positiva, no que se refere à melhoria do conhecimento e/ou apropriação do género, considero que a turma carece de um maior desenvolvimento de competências ao nível gramatical nos diversos planos da língua, designadamente fonológico, morfológico, sintático, semântico e textual-discursivo. No que concerne às temáticas de cidadania abordadas, observou-se um maior interesse e capacidade de os(as) alunos(as) refletirem e expressarem pontos de vista sobre as mesmas, acompanhando a evolução no trabalho com os diferentes géneros literários e não literários articulado com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento nos diferentes domínios de aprendizagem. Como abordei as duas temáticas – *Igualdade de Género e Direitos Humanos* – em diferentes momentos, essa evolução foi ainda mais evidente, comparando não apenas as produções iniciais e finais, mas também as várias fichas de trabalho em que os(as) alunos(as) tinham de relacionar os textos literários com as temáticas de cidadania em causa, bem como tendo em conta a qualidade das intervenções nas aulas.

#### IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relatório aqui concluído, desenvolvido no âmbito da componente não curricular do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, constitui uma contextualização e uma descrição de carácter reflexivo da Prática de Ensino Supervisionada, que decorreu no ano letivo de 2020-2021, na Escola Secundária Pedro Nunes. Como mencionado inicialmente, o tema da PES teve como ponto de partida questões abordadas em percursos precedentes e aprofundadas na componente letiva do Mestrado em Ensino. Na PES, privilegiando a perspectiva e princípios teóricos, epistemológicos e metodológicos do ISD, assumiu-se que os géneros de texto, como formatos socio-históricos dependentes das diferentes formas de atividade humana, constituem instrumentos fundamentais para o uso organizado da linguagem em textos, isto é, em unidades comunicativas, sendo que a linguagem tem um papel central no desenvolvimento humano (Bronckart, [1997]1999). Deste ponto de vista, os géneros de texto, como mediadores das práticas de comunicativas, constituem instrumentos fundamentais para o exercício eficaz e consciente da cidadania. Por outro lado, como observado anteriormente, os conhecimentos e competências previstos nos diferentes domínios de aprendizagem da disciplina de Português são condição de cidadania e a sua aquisição e desenvolvimento estão intrinsecamente associados à apropriação de diferentes géneros de texto. Através do recurso à abordagem metodológica e princípios base de uma SDG, neste relatório, apresentou-se uma descrição de carácter reflexivo dos percursos didáticos desenvolvidos com duas turmas da Escola Secundária Pedro Nunes, uma do 3.º Ciclo do Ensino Básico, o 7.º B, e outra do Ensino Secundário, o 10.º F. Com a implementação destes percursos na PES, procurou-se, por um lado, a melhoria do conhecimento e/ou apropriação de diferentes géneros de texto e, por outro, que através destes os(as) alunos(as) desenvolvessem competências de cidadania, nomeadamente as capacidades de refletir criticamente, de falar e escrever sobre as temáticas em causa. Privilegiando a articulação de géneros literários com géneros não literários, foram abordadas as temáticas da *Educação para os Media e para o Consumo*, da *Interculturalidade/Racismo* e dos *Direitos Humanos*, no caso da turma 7.º B, e da *Igualdade de Género* e dos *Direitos Humanos*, com a turma 10.º F. Na turma do 7.º B, embora a escolha do género *debate* tenha levantado algumas dificuldades e capacidade

de adaptação, o trabalho desenvolvido com os(as) alunos(as) evidenciou, por um lado, a utilidade do debate para o desenvolvimento de competências de cidadania, nomeadamente as capacidades de *participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral* e de *usar a palavra com fluência, correção e naturalidade em situações de intervenção formal, para expressar pontos de vista e opiniões* (AE, 2018, Português 7.º ano) e, por outro, a sua versatilidade na abordagem de diferente temáticas de cidadania. Enquanto a produção inicial possibilitou a construção conjunta de um ponto de vista sobre a forma como os *media* influenciam os nossos hábitos de consumo, a produção final evidenciou as divergências que surgem em torno da temática do acolhimento de refugiados em Portugal, sendo o género, por isso, como se referiu, também útil como instrumento perscrutação da formação cívica das crianças e jovens. No caso da turma 10.º F, os percursos didáticos implementados permitiram, através do trabalho sobre o género *apreciação crítica* e as suas dimensões, o desenvolvimento da capacidade de construção de pontos de vista críticos em relação às temáticas da *Igualdade de Género* e dos *Direitos Humanos*. Já a produção final da apreciação crítica evidenciou que a melhoria do conhecimento do género se traduziu numa melhoria das competências e conhecimentos de cidadania. Por outro lado, tendo em conta o trabalho desenvolvido com a turma, também podemos considerar que a melhoria ao nível dos conhecimentos e competências de cidadania também permitiu melhores resultados nas produções finais. Como mencionado no ponto anterior, o interesse e a capacidade de os(as) alunos(as) refletirem e expressarem pontos de vista sobre as temáticas de cidadania foram crescentes, acompanhando a evolução no trabalho com os diferentes géneros literários e não literários articulado com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento nos diferentes domínios de aprendizagem.

Sintetizando, os percursos didáticos implementados demonstram a relevância dos géneros de texto como instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento de competências de cidadania. Se, por um lado, os textos de diferentes géneros, pela multiplicidade de experiências, valores e visões do mundo, permitem abordar diferentes temáticas de cidadania, por outro, é também através dos géneros que são adquiridos os conhecimentos e desenvolvidas competências nos diferentes domínios de aprendizagem da disciplina de Português, que, por vez, são fundamentais para realização pessoal e social de todos(as), bem como para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva pois, como referido, são as capacidades de fala, de leitura e de escrita que possibilitam o acesso,

a representação e a construção de conhecimento. Nesta perspetiva, a disciplina de Português constitui um contexto propício à aprendizagem da cidadania, na medida em que, através de diferentes géneros de texto, fornece aos(as) alunos(as) um conjunto de ferramentas indispensáveis ao seu exercício pleno e ativo.

Deste ponto de vista, os géneros de texto, pela centralidade que assumem na aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências na disciplina de Português, constituem importantes instrumentos de aprendizagem da cidadania. Os percursos didáticos implementados ilustram, desta forma, o modo como diferentes géneros de texto podem ser utilizados, por um lado, na abordagem das diferentes temáticas de cidadania e, por outro, na aquisição de competências de cidadania, sem que isso comprometa o cumprimento das aprendizagens previstas para os diferentes anos de escolaridade. De acordo com a perspetiva que assumo, a cidadania não constitui um campo autónomo e secundário, em que só se entra de forma pontual e circunstanciada, mas um domínio fundamental, devendo, por isso, ser trabalhada de forma continuada, integrada e articulada com os restantes domínios – Educação Literária, Leitura, Escrita, Gramática e Oralidade. Sendo a condição de cidadão e cidadã permanente, é essencial que a Escola e, em particular, a disciplina de Português contribuam, de modo consistente e contínuo, para a formação cívica das crianças e jovens, de forma a que estes iniciem a vida adulta dotados de conhecimentos e competências que lhes permitam assumir esta condição de forma plena e consciente.

Para concluir, importa referir que embora, numa perspetiva global, o trabalho desenvolvido nas intervenções pedagógicas nas duas turmas tenha ido ao encontro dos objetivos iniciais, não foi um percurso isento de dificuldades. Uma das dificuldades decorreu do facto de ter de repensar continuamente as minhas escolhas em função das constantes alterações geradas pelo contexto pandémico. Se, por um lado, se perdeu parte da ponderação e reflexão, por outro, obrigou-me a desenvolver a capacidade de adaptação, essencial para todos(as) os(as) professores(as) e ainda insuficiente numa professora inexperiente como eu. Além disso, no meu caso, foi particularmente desafiante conciliar a PES com a atividade profissional noutros estabelecimentos de ensino, tendo em conta o volume de trabalho e a gestão familiar que isso envolveu. No entanto, chegando à conclusão deste percurso e ultrapassadas estas dificuldades, considero que o relatório apresentado constitui um contributo relevante para o ensino do Português, bem como para o estatuto da Educação para a Cidadania. Por outro lado, os percursos didáticos

implementados e as reflexões que deles decorreram fornecem, a meu ver, pistas que requerem algum aprofundamento, devendo, por isso, ser exploradas em trabalhos futuros, nomeadamente no que diz respeito à utilização de géneros textuais como instrumentos de aprendizagem da cidadania.

## Referências bibliográficas

- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Éditions Nathan.
- Aguiar e Silva, V. M. (1998/1999). “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”. In *Diacrítica* n.º 13-14, Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina
- Amor, E. (2004). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Antunes, A. M. B. T. (2015). *Formas de interação entre escrita e oralidade no ensino de géneros de texto*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino do Português e de Línguas Clássicas ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10362/19592>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Araújo, S. E. F. A. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Azinhais, J. C. D. (2013). *O Uso da Retórica no Ensino do Português e do Espanhol*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas / Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10362/12234>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Barbeiro, L. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC.
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bronckart, J.-P. (1996). “Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques”. In *Voies libres*, vol. 78, Lyon, pp. 1-20. Disponível em: <<https://archiveouverte.unige.ch/unige:37323>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Bronckart, J.-P. ([1997]1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Anna Raquel Machado (Trad.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2005). “Les différentes facettes de l’interactionnisme socio-discursif”. In *Calidoscópio*, vol. 3, n.º 3, pp. 149-159, Unisinos. Disponível em: <<https://archiveouverte.unige.ch/unige:37301>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Bronckart, J.-P. (2006a). “Os géneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento”. In Bronckart, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Rosalvo Gonçalves Pinto. Campinas: Mercado de Letras, pp. 121-160. Disponível em: <<https://archiveouverte.unige.ch/unige:37752>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Bronckart, J.-P. (2006b). Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. In *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - REVEL*. vol. 4, n.º 6. Trad. Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: <<https://archiveouverte.unige.ch/unige:37489>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Bronckart, J.-P. (2010). “Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita”. In *Letras*, vol. 20, n.º 40, Gêneros Discursivos &

- Interfaces teóricas, pp. 163-176. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81244>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Bronckart, J.-P. (2017a). “Développement du langage et développement psychologique. L’approche de l’interactionnisme socio-discursif”. In *Veredas*, vol. 21, n.º 3, pp. 30-46. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109875>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Bronckart, J.-P. (2017b). “Os gêneros de texto, quadros organizadores da “verdadeira vida dos signos”. In J.-P. Bronckart & E. Bulea Bronckart (Eds.). *As unidades semióticas em ação. Estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 37-50. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109184>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Constituição da República Portuguesa*. VII Revisão Constitucional (2005). Disponível em: <<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Coppola, A. & Dolz, J. (2020). “Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes”. In *Linha D’Água*, vol. 33, n.º 2, pp. 19-38. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:144418>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Coutinho, M. A. (2005). “Para uma linguística dos gêneros de texto”. In *Diacrítica*, n.º 19, vol. 1, pp. 73-88. Disponível em: <[http://cehum.ilch.uminho.pt/cehum/static/publications/diacritica\\_19\\_1.pdf](http://cehum.ilch.uminho.pt/cehum/static/publications/diacritica_19_1.pdf)> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Coutinho, M. A. (2006). “O texto como objeto empírico: consequências e desafios para a linguística”. In *Veredas*. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo076.pdf>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Coutinho, M. A. (2007). “Descrever gêneros de texto: resistências e estratégias”. In *Actas do IV SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, Tubarão - Santa Catarina.
- Coutinho, M. A. (2012). “Dos gêneros de texto à gramática”. In *DELTA, Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* 28, 1: pp. 27-50. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502012000100002>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Coutinho, M. A. (2013). “O desenvolvimento da escrita na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo”. In L. Pereira & I. Cardoso (Coord.) *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes gêneros textuais*, pp. 17-31. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, M. A. (2014). *Gêneros de texto – Noção teórica e ferramenta didática*. Conferência, Formação de Professores de Português, Programa e Metas, Português, Ensino Secundário, Ministério da Educação e cultura. Disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Formacao/es\\_conf\\_generos\\_texto\\_ac.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Formacao/es_conf_generos_texto_ac.pdf)> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Coutinho, M. A. (2019). *Texto e(m) Linguística: teorias, cruzamentos, aplicações*. – 1.ª ed. – (Extra Coleção). Edições Colibri. ISBN: 978-989-689-917-2.
- Coutinho, M. A. & Jorge, N. (Coord). (2019). *Ensinar gêneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais*. 1.ª ed. [e-Book] Lisboa: Calameo. Disponível em: <[https://pt.calameo.com/read/005606479fa448551ceba?fbclid=IwAR2qjpK2gmph0uB\\_5LlhvVliHqmy2m-EFrZaTPRC\\_II8OI821Uvg\\_deR8t8](https://pt.calameo.com/read/005606479fa448551ceba?fbclid=IwAR2qjpK2gmph0uB_5LlhvVliHqmy2m-EFrZaTPRC_II8OI821Uvg_deR8t8)> [último acesso a 30 de agosto 2021].

- Coutinho, M. A.; Jorge, N. & Tanto, C. (2012). “Para um modelo didático do conto policial”. In *Calidoscópio* 10, 1: pp. 24-32. Doi: 10.4013/cld.2012.101.03. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.101.03>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Coutinho, M. A. *et al.* (2012). “Gêneros de texto e ensino da escrita”. In L. A. Pereira L. A. & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes gêneros de textos*, pp. 183-200. ISBN: 978-972-789. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, M. A. & Miranda F. (2009). “To describe textual genres: problems and strategies”. In Ch. Bazerman, D. Figueiredo & A. Bonini (Org.). *Genre in a Changing World*, pp. 35-55. Colorado & Indiana: Parlor Press & WAC Clearinghouse.
- Cunha, L. & Jorge, N. (2011). “A ‘discussão oral’: proposta de sequência didática”. In Teixeira, M. Silva, I. & L. Santos (Eds.), *Novos Desafios no Ensino do Português*, pp. 152-165. ISBN: 978-972-9434-04-4. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.15/689>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Cruz, A. O. (2004). *Cidadania: Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget. Lisboa: Presença.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). “Le modèle didactique du genre: un concept de l’ingénierie didactique”. In *Les cahiers Théodile*, n.º 3, pp. 27-52.
- Despacho n.º 19/2018. *Regulamento do Estágio Pedagógico*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Disponível em: <[https://www.fcsh.unl.pt/static/documentos/gestao/academicos/Despacho\\_19\\_2018\\_Funcionamento\\_dos\\_mestrados\\_em\\_ensino.pdf](https://www.fcsh.unl.pt/static/documentos/gestao/academicos/Despacho_19_2018_Funcionamento_dos_mestrados_em_ensino.pdf)> [último acesso a 30 de agosto de 2021].
- Dolz, J., Gagnon, R. & Decândio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l’oral. Initiation aux genres formels à l’école*. Paris: ESF éditeur.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l’oral: Initiation aux genres formels à l’école*. 4th ed. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur. (Didactique du Français). Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31461>> [último acesso a 30 de agosto de 2021].
- Duarte, I. (1998). “Algumas boas razões para ensinar gramática”. In AA.VV., *A língua mãe e paixão de aprender*. Porto: Areal Editores, pp. 110-123.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação. Disponível em: <[http://area.dge.mec.pt/gramatica/O\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_consciencia\\_linguistica.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf)> [último acesso a 30 de agosto de 2021].
- Eco, U. (1986). *Obra Aberta: Forma e Indeterminação nas Poéticas Contemporâneas*. São Paulo: Editora Perspetiva.
- Ferreira, J. S. & Estevão, C. (2003). *A Construção de uma Escola Cidadã*. Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Ferro, A. M. (1999). *O Método Expositivo*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, 42 p. ISBN: 972-9003-58-0.
- Figueiredo C. C. & Silva, A. S. (2000). *A Educação para a Cidadania no Sistema Educativo Português: 1974-1999*, Education for Citizenship in the Portuguese Education System. Lisboa: Ministério da Educação.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a Cidadania*. Porto: ASA.

- Fonseca, A. M. (2001). [2.<sup>a</sup> ed.]. *Educar para a Cidadania: Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Gomes-Santos, S. N. (2009). Modos de Apropriação do Gênero Debate Regrado na Escola: Uma Abordagem Aplicada. In *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* [online]. v. 25, n. 1 pp. 39-66. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-44502009000100002>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Gonçalves, M. (2018). Towards a text theory (within text linguistics). In *Grammar and text: Selected papers from the 10th and 11th Fora for Linguistic Sharing*, pp. 10- 22. ISBN: 978-1-5275-0568-1. England: Cambridge Scholars Publishing.
- Gonçalves, M. & Miranda, F. (2007). “Analyse textuelle, analyse de genres: quelles relations, quels instruments?”. In *Autour des langues et du langage: perspective pluridisciplinaire*, pp. 47-53. Grenoble: PUG. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00452115/document#page=67>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Hudson, R. (2012). *Becoming a grammar teacher: why? What? How?*. Disponível em: <[www.phon.ucl.ac.uk/.../2012grammar-teacher/gram](http://www.phon.ucl.ac.uk/.../2012grammar-teacher/gram)> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Roballo, H (Trad.), 2.<sup>a</sup> edição. Centauro Editora, São Paulo.
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN: 9789726743996.
- Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Editorial Presença.
- Marques, R. (2008). *A Cidadania na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, G. O. (1993). [2.<sup>a</sup> ed.]. *Escola de Cidadãos*. Lisboa: Editorial de Fragmentos.
- Miranda, F. (2010). *Textos e gêneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: FCT/FCG.
- Miranda, F. (2012). “Os gêneros de texto na dinâmica das práticas da linguagem”. In *Cadernos Cenpec*, vol. 2, n.º 1, São Paulo, pp. 121-139. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/96/119>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Miranda, F. (2014). “O “resumo de comunicação” como objeto de ensino”. In *Raído*, 8(16), pp. 33-55. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3745/2014>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Monteiro, C. F. (2020). “O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática”. In *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), pp. 95-115. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/rpe.18912>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Monteiro, C. F. et al. (2013). “Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório”. In *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), pp. 111-138. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/rpe.3248>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Nogueira, C. & Silva, I. (2001). *Cidadania. Construção de Novas Práticas em Contexto Educativo*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira, C. (2019). *Indicadores de Integração de Imigrantes. Relatório estatístico anual*. Lisboa: Observatório das Migrações.
- Paixão, M. L. L. (2000). *Educar para a Cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.

- Paiva, R. M. B. G. (2015). *A argumentação na aula de língua materna e língua estrangeira*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino do Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10362/19501>> [último acesso a 30 de agosto 2021].
- Projeto *Perguntas e Respostas para uma Cidadania Responsável*. Fundação Francisco Manuel dos Santos (sítio web). Disponível em: <<https://www.direitosedeveres.pt/q/constituicao-politica-e-sociedade/cidadania/o-que-e-a-cidadania-portuguesa-e-o-que-implica>> [último acesso a 30 de agosto de 2021].
- Reis, J. (2000). “Cidadania na Escola: Desafio e Compromisso”. In *Inforgeo*, n.º 15, Lisboa: Edições Colibri. pp. 105-116.
- Rodrigues, J. G. (2012). *Língua e cidadania: dois conceitos em diálogo*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e das Línguas Clássicas no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Disponível em: <<https://run.unl.pt/handle/10362/7890>> [último acesso a 30 de agosto de 2021].
- Roldão, M. C. (1999). *Cidadania e Currículo, Inovação – Direitos Humanos: Educação para a Cidadania*, Vol. 12, nº.1, Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional. pp. 9-26.
- Rosa, R. (2015). *Proposta Interacionista para a Prática de Revisão de Texto: o padrão discursivo dos textos académicos*. Dissertação de Mestrado em Consultoria e Revisão Linguística. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10362/15754>> [último acesso a 30 de agosto de 2021].
- Rosa, R. (2020). *A noção de padrão discursivo: textos e géneros em análise*. Tese de Doutoramento em Linguística. – Texto e Discurso. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10362/97668>> [último acesso a 30 de agosto de 2021].
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1999). *Os géneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Tradução de Gláís Sales Cordeiro.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de G. S. Cordeiro e R. Rojo. Campinas: Mercado das Letras.
- Serafini, O. & Pacheco, J. (1990). A Observação como Elemento Regulador da Tomada de Decisões: a Proposta de um Instrumento. In *Revista Portuguesa de Educação*. Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/459>> [último acesso a 30 de agosto de 2021].
- Serra, B. D. B. (2010). *Civitas nova: filosofia e educação para a cidadania*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário. Universidade da Beira Interior. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.6/1284>> [último acesso a 30 de agosto de 2021].
- Silva, C. J. A. R. (2018). *Educação em ciências para a cidadania: práticas de ativismo em contexto escolar*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e de Matemática e Ciências da Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Santarém. Escola Superior de Educação de Santarém. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.15/2170>> [último acesso a 30 de agosto de 2021].
- Silva, Maria do Carmo V. (2008). *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e Desencontros*. Edições Colibri. ISBN 978-972-772-786-5.
- Silva, Maria Cristina V. (2008). “O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua”. In *Saber Educar*, 13. pp. 89-106. Disponível em:

<[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/940/2/SeE\\_13ValorConhecimento.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/940/2/SeE_13ValorConhecimento.pdf)> [último acesso a 30 de agosto de 2021].

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://area.dge.mec.pt/gramatica/LINGUAMA.pdf>> [último acesso a 30 de agosto de 2021].

Sim-Sim, I. & Rodrigues, P. (2006). “O Ensino da Gramática Visto por Professores e Alunos”. In Sim-Sim, I. (coord.) *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa, pp. 125-138.

Simões, R. (2016). *O desafio da avaliação da expressão e da interação orais*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10362/20354>> [último acesso a 30 de agosto de 2021].

Tereso, S. I. F. (2015). *A Promoção da Cidadania no Ensino da História e da Geografia*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10362/16208>> [último acesso a 30 de agosto de 2021].

Vieira, F. (2014). “Pedagogia, formação e investigação”. In F. Vieira (org.). *Quando os professores investigam a pedagogia* (pp. 1-57). Lisboa: Edições Pedagogo Lda.

Voloshinov, V. N. ([1929]1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit.

Vygotsky, L. S. (2003) *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2.ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

## **Documentos orientadores e curriculares de referência**

*Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. (2018).

Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>> [último acesso a 30 de agosto 2021].

*Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário*. (2018).

Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>> [último acesso a 30 de agosto 2021].

Buescu, H. C. et al. (2014). *Programa e Metas curriculares de Português do Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. Governo de Portugal. Disponível em:

<[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf)> [último acesso a 30 de agosto 2021].

Buescu, H. C. et al. (2015). *Programa e Metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Governo de Portugal. Disponível em:

<[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)> [último acesso a 30 de agosto 2021].

*Contributos para a Implementação do Ensino a Distância nas Escolas*. Disponível em: <<https://apoioescolas.dge.mec.pt/ContributosEaD>> [último acesso a 30 de agosto 2021].

*Currículo Nacional do Ensino Básico*. Competências Essenciais. Ministério da Educação/DGIDC. Disponível em:

<[http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo\\_Nacional1CEB.pdf](http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf)> [último acesso a 30 de agosto 2021].

Martins *et al.* (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)> [último acesso a 30 de agosto 2021].

*Roteiro - Orientações para utilização de tecnologias de suporte ao ensino à distância*.

Disponível em:

<<https://apoioescolas.dge.mec.pt/documento/roteiro-orientacoes-para-utilizacao-detecnologias-de-suporte-ao-ensino-distancia>> [último acesso a 30 de agosto 2021].

## Referenciais e documentos de apoio à Educação para a Cidadania

*Áreas Temáticas da Educação para a Cidadania*. Áreas Temáticas. Direção-Geral da Educação. Disponível em: <[www.dge.mec.pt/areas-tematicas](http://www.dge.mec.pt/areas-tematicas)> [último acesso a 30 de agosto 2021].

Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. e Paixão, F. (2002). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Séc. XXI*, Relatório apresentado ao Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<https://www.cnedu.pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/793-saberes-basicos-de-todos-os-cidadaos-no-sec-xxi>> [último acesso a 30 de agosto 2021].

*Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <<https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> [último acesso a 30 de agosto 2021].

*Decreto-Lei n.º 55/2018*. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018. Disponível em: <<https://dre.pt/application/conteudo/115652962>> [último acesso a 30 de agosto 2021].

*Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. Disponível em: <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/despacho\\_6171-2016\\_grupo\\_trabalho\\_educacao\\_cidadania.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/despacho_6171-2016_grupo_trabalho_educacao_cidadania.pdf)> [último acesso a 30 de agosto 2021].

*Direitos Humanos*. Áreas Temáticas da Educação para a Cidadania. Direção-Geral da Educação. Disponível em: <<https://cidadania.dge.mec.pt/direitos-humanos>> [último acesso a 30 de agosto 2021].

*Educação do Consumidor*. Áreas Temáticas da Educação para a Cidadania. Direção-Geral da Educação. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/educacao-do-consumidor>> [último acesso a 30 de agosto 2021].

*Educação Intercultural*. Áreas Temáticas da Educação para a Cidadania. Direção-Geral da Educação. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/educacao-intercultural>> [último acesso a 30 de agosto 2021].

*Educação para a Igualdade de Género*. Áreas Temáticas da Educação para a Cidadania. Direção-Geral da Educação. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-igualdade-de-genero>> [último acesso a 30 de agosto 2021].

*Educação para os Media*. Áreas Temáticas da Educação para a Cidadania. Direção-Geral da Educação. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-os-media>> [último acesso a 30 de agosto 2021].

*Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2017). <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)> [último acesso a 30 de agosto 2021].

*Fórum Educação para a Cidadania* (2008). Disponível em:  
<[https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2017/02/Obj\\_estrat\\_plano\\_educ\\_cidadania.pdf](https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf)>  
[último acesso a 30 de agosto 2021].

*Guiões de Educação Género e Cidadania*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/guioes-educacao-genero-cidadania>> [último acesso a 30 de agosto 2021].

Pinto, T. *et al.* (2015) *Guião de educação género e cidadania: 3º ciclo do ensino básico*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. Disponível em:  
<[https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2016/07/3Ciclo\\_Versao\\_Digital\\_FinalR.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2016/07/3Ciclo_Versao_Digital_FinalR.pdf)>  
[último acesso a 30 de agosto 2021].

*Plano Curricular de Educação para a Cidadania*. Disponível em:  
<[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed\\_cidadania\\_basico\\_sec\\_2011.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed_cidadania_basico_sec_2011.pdf)>  
[último acesso a 30 de agosto 2021].

*Recomendação sobre “A Cidadania e a Educação Antirracista”*. Conselho Nacional da Educação (2020) Disponível em: <<https://dre.pt/application/file/a/149102124>> [último acesso a 30 de agosto 2021].

*Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (2014). Disponível em:  
<[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial\\_educacao\\_media\\_2014.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf)>  
[último acesso a 30 de agosto 2021].

*Roteiro para a Igualdade entre Homens e Mulheres* (2006-2010). Disponível em:  
<<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/02.pdf>> [último acesso a 30 de agosto 2021].

**\* As referências dos recursos utilizados são apresentadas no final dos anexos B1 (7.º B) e C1 (10.º F).**

# ANEXOS

## Anexo A1: grelhas (observação e avaliação)

**Grelha 1:** grelha de observação de aulas

<b>Turma:</b> <b>Aula(s) n.º</b> <b>Tempo(s) letivo(s):</b> <b>Data:</b>	<b>Observação</b>	<b>Pós-observação</b>
<b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as)</b>		
<b>Domínios de aprendizagem e conteúdos</b>		
<b>Estratégias, metodologias e sequência de atividades (adequabilidade e organização)</b>		
<b>Materiais e recursos (diversidade e pertinência)</b>		
<b>Gestão do tempo e do espaço na sala de aula</b>		
<b>Interação com a turma e relação pedagógica com os(as) alunos(as)</b>		
<b>Avaliação</b>		

**Grelha 2:** avaliação da participação no debate inicial: **S** – sempre; **A** – às vezes; **N** – (quase) nunca

Alunos(as)	Participa no debate	Adota uma postura e tom de voz adequados à situação de comunicação	Respeita o princípio da cortesia (não interromper quem fala)	Expõe comentários coerentes, relacionados com os tópicos apresentados	Expõe pontos de vista de forma persuasiva e breve, argumentando e contra-argumentando de forma adequada	Seleciona corretamente e diversifica o vocabulário e utiliza estruturas corretas
<b>1</b>	<b>N</b>	-	-	-	-	-
<b>2</b>	<b>N</b>	-	-	-	-	-
<b>3</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>A</b>
<b>4</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>A</b>
<b>5</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>A</b>
<b>6</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>A</b>
<b>7</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>A</b>
<b>8</b>	<b>N</b>	-	-	-	-	-
<b>9</b>	<b>N</b>	-	-	-	-	-

10	S	S	N	S	S	A
11	A	S	N	A	S	A
12	S	S	N	S	S	A
13	S	S	N	S	S	A
14	S	S	N	S	S	A
15	N	-	-	-	-	-
16	S	S	A	S	S	A
17	N	-	-	-	-	-
18	S	S	N	S	S	A
19	S	S	N	S	S	A
20	N	-	-	-	-	-
21	N	-	-	-	-	-
22	N	-	-	-	-	-
23	N	-	-	-	-	-
24	S	S	N	S	S	A
25	N	-	-	-	-	-

<b>26</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>A</b>
<b>27</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>A</b>
<b>28</b>	<b>N</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

**Grelha 3:** avaliação da participação no debate final: **S** – sempre; **A** – às vezes; **N** – (quase) nunca

Alunos(as)	Participa no debate	Adota uma postura e tom de voz adequados à situação de comunicação	Respeita o princípio da cortesia (não interromper quem fala)	Expõe comentários coerentes, relacionados com os tópicos apresentados	Expõe pontos de vista de forma persuasiva e breve, argumentando e contra-argumentando de forma adequada	Seleciona corretamente e diversifica o vocabulário e utiliza estruturas corretas
<b>1</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>A</b>
<b>2</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>A</b>
<b>3</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>A</b>
<b>4</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
<b>5</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
<b>6</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>A</b>
<b>7</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>A</b>
<b>8</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>
<b>9</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>

10	S	S	N	S	S	A
11	A	S	A	A	S	A
12	S	S	A	S	S	A
13	S	S	A	S	S	A
14	S	S	A	S	S	A
15	A	A	A	A	A	A
16	S	S	A	S	S	S
17	A	A	A	A	A	A
18	S	S	A	S	S	A
19	S	S	A	S	S	S
20	A	A	S	S	S	S
21	A	A	S	A	S	S
22	A	A	S	A	A	A
23	A	A	S	A	A	A
24	S	S	N	S	S	A
25	N	-	-	-	-	-

<b>26</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>A</b>
<b>27</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>A</b>
<b>28</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>

**Grelha 4:** avaliação da produção inicial da apreciação crítica: **S** – Sim (evidenciaram dificuldades); **N** – Não (não evidenciaram dificuldades)

	<b>Identificação e descrição do objeto de apreciação</b>	<b>Comentários valorativos</b>	<b>Referência à relação das figuras (masculina e feminina) com os produtos publicitados</b>	<b>Marcação de parágrafos e extensão adequada (entre 5 a 10 linhas)</b>	<b>Frases curtas (- de 3 linhas)</b>	<b>Correção sintática: as frases não contêm erros sintáticos (preposições, concordância entre os constituintes, etc.)</b>	<b>Utilização adequada de conectores (articulação de ideias e interligação de frases e parágrafos)</b>	<b>Pontuação e acentuação adequadas</b>	<b>Seleção lexical adequada e diversificada</b>	<b>Ortografia correta</b>
1	S	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	S	N	N	S	N	N	N	N	N	N
3										
4										
5										
6	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N
7	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
8	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N
9	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N
10	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N
11										
12	S	N	N	S	N	S	S	N	S	S
13	S	N	N	S	N	S	S	N	N	N
14										
15	S	S	N	S	N	S	N	N	N	N
16	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
17										

18										
19										
20	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
21	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
22	N	N	N	S	N	S	N	S	N	N
23	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
24	N	N	N	N	N	S	N	S	N	N
26										
27										
27	S	N	N	S	N	N	N	N	N	N
28	S	N	N	S	N	S	N	N	N	N

**Grelha 5:** avaliação da produção final da apreciação crítica: S – Sim (evidenciaram dificuldades); N – Não (não evidenciaram dificuldades)

	Identificação e descrição do objeto de apreciação	Comentários valorativos	Referência à temática “Fragilidade da Vida Humana”	Marcação de parágrafos e extensão adequada (entre 5 a 10 linhas)	Frases curtas (- de 3 linhas)	Correção sintática: as frases não contêm erros sintáticos (preposições, concordância entre os constituintes, etc.)	Utilização adequada de conectores (articulação de ideias e interligação de frases e parágrafos)	Pontuação e acentuação adequadas	Seleção lexical adequada e diversificada	Ortografia correta
1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
3	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
4	N	N	S	N	S	S	S	N	N	N
5	N	N	S	S	S	S	S	S	N	S
6	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
7	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
8	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
9	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
10	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
11										
12	N	N	N	N	N	S	S	N	S	S
13	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N
14										
15	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
16	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S
17	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

18	N	N	N	S	S	N	S	S	N	S
19	N	N	N	S	S	N	S	S	N	S
20	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
21	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
22	N	N	N	S	N	S	N	S	N	N
23	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
24	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
26	N	N	N	S	N	N	N	S	N	S
27	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N
27	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
28	N	N	N	S	N	S	N	N	N	N

## Anexo A2: quadros

**Quadro 1:** domínios da Educação para a Cidadania; elaborado a partir do documento ENEC, 2017: 7

	<b>1.º Grupo</b>	<b>2.º Grupo</b>	<b>3.º Grupo</b>
<b>Domínios da Educação para a Cidadania</b>	<i>Direitos Humanos (civís e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade); Igualdade de Género; Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa); Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico).</i>	<i>Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva); Media; Instituições e participação democrática. Literacia financeira e educação para o consumo; Segurança rodoviária; Risco.</i>	<i>Empreendedorismo (nas suas vertentes económica e social); Mundo do Trabalho; Segurança, Defesa e Paz; Bem-estar animal; Voluntariado. Outras.</i>
	<b>Obrigatório em todos os níveis e ciclos de escolaridade.</b>	<b>Contemplado pelo menos em dois ciclos do ensino básico.</b>	<b>Opcional.</b>

**Quadro 2:** calendarização das aulas lecionadas

	<b>Lecionação à turma 7.º B</b>	<b>Lecionação à turma 10.º F</b>
<b>1.º Período</b>	5/11/2020 (2 tempos letivos de 50 m`)	16/11/2020 (1 tempo de 50 min`)
	9/11/2020 (1 tempo de 50 min`)	17/11/2020 (2 tempos letivos de 50 m`)
	12/11/2020 (2 tempos letivos de 50 m`)	18/11/2020 (1 tempo de 50 min`)
	16/11/2020 (1 tempo de 50 min`)	19/11/2020 (1 tempo de 50 min`)
<b>2.º Período</b>	<b>Observação de aulas e elaboração de materiais</b>	09/02/2021 (1 tempo de 50 min`)
		10/02/2021 (1 tempo de 50 min`)
		11/02/2021 (1 tempo de 50 min`)
		16/02/2021 (1 tempo de 50 min`)
		17/02/2021

		(1 tempo de 50 min`)
		9/03/2021 (1 tempo de 50 min`)
		10/03/2021 (1 tempo de 50 min`)
		11/03/2021 (1 tempo de 50 min`)
		16/03/2021 (1 tempo de 50 min`)
<b>3.º Período</b>	12/04/2021 (1 tempo de 50 min`)	<b>Observação de aulas e elaboração de materiais</b>
	13/04/2021 (2 tempos de 50 min`)	
	15/04/2021 (2 tempos de 50 min`)	
	19/04/2021 (1 tempo de 50 min`)	
	26/04/2021 (1 tempo de 50 min`)	
	29/04/2021 (2 tempos de 50 min`)	
	03/05/2021 (1 tempo de 50 min`)	
	06/05/2021 (2 tempos de 50 min`)	
	13/05/2021 (2 tempos de 50 min`)	
	17/05/2021 (1 tempo de 50 min`)	
	18/05/2021 (2 tempos de 50 min`)	
	20/05/2021 (2 tempos de 50 min`)	
		8/06/2021 (2 tempos de 50 min`)
<b>Total</b>	<b>25 tempos letivos de 50 min` 1250 min`</b>	<b>16 tempos letivos de 50 min`  800 min`</b>

**Quadro 3:** plano da sequência didática para a turma 7.º B

			Gêneros de texto		Educação para a Cidadania
			Gêneros literários	Gêneros não literários	
1.º período 6 tempos letivos de 50 m`	Diagnóstico	- Apresentação da situação e produção inicial	- Fábula: <i>A Lebre e a Tartaruga</i>	- Texto publicitário: anúncio institucional; anúncio comercial  - Debate	<i>Educação para os Media e para o Consumo</i>
3.º período 19 tempos letivos de 50 m`	Intervenção e pós-intervenção	- Módulos e produção final	- Conto: <i>Caldo de Pedra, de Teófilo Braga</i>  - Texto poético: <i>Autopsicografia</i> , de Fernando Pessoa; <i>Lágrima de Preta</i> , de António Gedeão; <i>Vagabundo do Mar</i> , de Manuel da Fonseca - Acróstico	- Receita (texto instrucional)  - Debate	<i>Direitos Humanos Interculturalidade / Racismo</i>

**Quadro 4:** plano da sequência didática para a turma 10.º F

			Gêneros de texto		Educação para a Cidadania
			Gêneros literários	Gêneros não literários	
1.º período 5 tempos letivos de 50 m`	Diagnóstico	- Apresentação da situação e produção inicial	- Poesia Trovadoresca: cantigas de amigo, de amor e de escárnio e maldizer - Texto poético, <i>Mulher</i> , de José Carlos Ary dos Santos	- Texto publicitário: anúncio institucional; anúncio comercial - Apreciação crítica	<i>Igualdade de gênero</i>
2.º período 9 tempos letivos de 50 m`	Intervenção	- Módulos	- <i>Crónica de D. João I</i> , de Fernão Lopes - <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente	- Síntese - Cartoon - Reportagem - Apreciação crítica	<i>Direitos Humanos</i>  <i>Igualdade de gênero</i>
3.º período 2 tempos letivos de 50 m	Pós-intervenção	- Produção final	- Epopeia <i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões: <i>A fragilidade da Vida Humana</i> (Canto I, estâncias 105 e 106)	- Apreciação Crítica	<i>Direitos Humanos</i>

**Quadro 5:** conhecimentos, capacidades e atitudes previstos para o domínio da oralidade nas *Aprendizagens Essenciais*, 2018, Português, 7.º ano

<b>Compreensão</b>	<b>Expressão</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Compreender textos orais identificando assunto, tema e intenção comunicativa (expor, informar, narrar, descrever, expressar sentimentos, persuadir), com base em inferências.</i></li> <li>- <i>Destacar o essencial de um texto audiovisual, tendo em conta o objetivo da audição/visionamento.</i></li> <li>- <i>Sintetizar a informação recebida pela tomada de notas das ideias-chave.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Planificar textos orais tendo em conta os destinatários e os objetivos de comunicação.</i></li> <li>- <i>Usar a palavra com fluência, correção e naturalidade em situações de intervenção formal, para expressar pontos de vista e opiniões e fazer a exposição oral de um tema.</i></li> <li>- <i>Respeitar as convenções que regulam a interação discursiva, em situações com diferentes graus de formalidade.</i></li> <li>- <i>Usar mecanismos de controlo da produção discursiva a partir do feedback dos interlocutores.</i></li> <li>- <i>Avaliar o seu próprio discurso a partir de critérios previamente acordados com o professor.</i></li> </ul>

**Quadro 6:** pontos de vista apresentados pelos(as) alunos(as) da turma 7.º B

	<b>Principais pontos de vista apresentados</b>
<b>1. Consequências negativas dos textos publicitários comerciais nos hábitos de consumo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Comemos mal e podemos ficar doentes.</i></li> <li>- <i>Gastamos dinheiro em comida que não é saudável.</i></li> <li>- <i>As pessoas ficam com excesso de peso.</i></li> <li>- <i>A culpa é das pessoas e não dos anúncios.</i></li> </ul>
<b>2. A relação entre os textos publicitários comerciais e as épocas do ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Em algumas épocas do ano, como no Natal, há muitos anúncios de brinquedos e chocolates.</i></li> <li>- <i>Somos enganados com frequência.</i></li> <li>- <i>Gastamos muito dinheiro nestas épocas devido aos anúncios.</i></li> </ul>
<b>3. Motivações para comprar produtos desnecessários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A moda e as marcas. Na escola, querem todos vestir/calçar o mesmo.</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nos saldos, as pessoas compram coisas desnecessárias devido ao preço.</i></li> <li>- <i>Devemos pensar antes de comprar se precisamos ou não dos produtos.</i></li> <li>- <i>O preço, a moda e as marcas são motivações para a compra de produtos desnecessários.</i></li> </ul>
<p><b>4. A relação entre a sociedade/acontecimentos e o surgimento de textos publicitários institucionais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Com a pandemia, começaram a aparecer muitos anúncios sobre a prevenção da Covid.</i></li> <li>- <i>Quando há falta de sangue nos hospitais, há anúncios a apelar à doação de sangue.</i></li> </ul>

**Quadro 7:** opiniões registadas pelos(as) alunos(as) da turma 7.º B

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>É a expressão de sentimentos.</i></li> <li>- <i>Pode falar de amor, de tristeza, da vida, da morte, etc.</i></li> <li>- <i>É uma forma de arte que utiliza as palavras e pode ter ou não rimas.</i></li> <li>- <i>Pode ser escrita em verso ou em prosa.</i></li> <li>- <i>As palavras são combinadas de uma outra forma, para nos provocar sensações e emoções.</i></li> <li>- <i>Expressa um outro olhar sobre o mundo e serve também para nos dar prazer.</i></li> </ul>
---

**Quadro 8:** opiniões registadas pelos(as) alunos(as) da turma 7.º B

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>O poeta coloca no texto sentimentos que ele não tem, mostrando uma dor diferente daquela que ele verdadeiramente sente.</i></li> <li>- <i>O poeta usa a imaginação para expressar a dor. Fingir não é mentir, mas significa criar através da imaginação.</i></li> <li>- <i>O coração depende da razão.</i></li> <li>- <i>Os leitores têm outro tipo de dor.</i></li> </ul>
--

**Quadro 9:** argumentos apresentados pelos(as) alunos(as) da turma 7.º B

<b>Debate</b>	
<i>Devemos acolher refugiados em Portugal? Sim ou não? Justifique a sua opinião.</i>	
<b>Argumentos a favor</b>	<b>Argumentos contra</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sim, porque eles também têm o direito de viver como nós.</i></li> <li>- <i>Devemos acolher os refugiados, pois se algum dia Portugal precisar também quer que os outros façam as mesmas coisas.</i></li> <li>- <i>Sim, porque todos nós merecemos uma qualidade de vida boa e em Portugal é melhor do que a dos respetivos refugiados.</i></li> <li>- <i>Sim, porque os refugiados merecem uma oportunidade de vida, por exemplo pessoas que vêm de países em guerra, essas pessoas não são terroristas porque se fossem tinham lá ficado na guerra e quando vêm para outros países as coisas são revistadas para se ter a certeza que não são, a maioria dessas pessoas vivia nas ruas e não tem qualquer formação e mesmo após virem para Portugal ou qualquer outro país é muito difícil terem essa oportunidade que tanto procuram.</i></li> <li>- <i>Sim, porque eles também têm direito a ter uma casa.</i></li> <li>- <i>Sim, porque toda a gente tem direito a uma vida digna e segura.</i></li> <li>- <i>Sim, porque os refugiados têm os mesmos direitos que nós e as mesmas oportunidades de vida.</i></li> <li>- <i>Sim, porque toda a gente que foge porque está em perigo deve ser acolhida, mas por todo o mundo e não só em Portugal, pois podemos e conseguimos acolher por exemplo</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Não, porque os terroristas podem infiltrar-se.</i></li> <li>- <i>Não, porque isso tornava o país menos seguro.</i></li> <li>- <i>Não, porque os refugiados podem ter bactérias ou vírus que podem transmitir aos cidadãos portugueses o que vai afetar bastante o nosso país (como por exemplo o Corona Vírus).</i></li> <li>- <i>Não, porque alguns não aceitam as regras do nosso país.</i></li> <li>- <i>Não, porque Portugal não tem muito espaço.</i></li> <li>- <i>Não, porque podem vir terroristas disfarçados de refugiados e os refugiados também têm de aceitar a nossa cultura.</i></li> <li>- <i>Não, por causa do Covid, eles vêm naqueles barcos pequenos com imensas pessoas ao mesmo tempo, todos sem máscara e depois trazem doenças para Portugal.</i></li> <li>- <i>Não, porque podem vir pessoas que vão fingir-se de sem abrigo e roubam-nos.</i></li> <li>- <i>Não, porque alguns não aceitam as regras do nosso país.</i></li> <li>- <i>Não, porque não temos culpa que eles tenham sido expulsos dos seus países e não os conhecemos de lado nenhum.</i></li> <li>- <i>Não, porque podem estar infiltrados e ser grupos terroristas.</i></li> <li>- <i>Não, porque eles podiam trazer drogas, armas e assim Portugal ficaria igual a esses</i></li> </ul>

<p><i>15 ou 30 refugiados por ano, mas 100 ou 200 já não conseguimos.</i></p> <p><i>- Sim, porque devemos aceitar todos porque eles não têm culpa de terem sido expulsos dos seus países e devemos ser todos tratados da mesma maneira.</i></p> <p><i>- Sim, porque todos merecem um local para ficar.</i></p> <p><i>- Sim, mas devemos ter cuidado porque não sabemos quais são as suas intenções.</i></p> <p><i>- Sim, porque o choque de culturas é bom para a nossa cultura (e sim por causa das outras razões todas).</i></p>	<p><i>países e muitas pessoas podiam ficar também sem casa e sem família.</i></p> <p><i>- Não, porque em Portugal as pessoas estrangeiras e até os escravos têm mais privilégios do que os portugueses que trabalharam durante anos e não conseguem ganhar muita coisa como os outros ganham.</i></p>
--	---

**Quadro 10:** a apreciação crítica nos documentos *Aprendizagens Essenciais* (Português, 10.º, 11.º e 12.º)

<b>10.º ano</b>	<b>11.º ano</b>	<b>12.º ano</b>
<p><i>Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género.</i></p>	<p><i>Escrever textos de opinião, apreciações críticas e exposições sobre um tema.</i></p>	<p><i>Escrever textos de opinião, apreciações críticas, exposições sobre um tema.</i></p>

## Anexo B1: planos de aula – 7.º B

<p><b>Percorso didático:</b> texto publicitário; fábula; conto; Educação para os Media e para o Consumo; debate.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes</p>
<p><b>Data:</b> 5/11/2020</p> <p><b>Aulas n.º 1 e 2</b></p> <p>Tempos letivos: 2 tempos de 50 m`</p>	<p>Turma: 7.º B</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Texto publicitário: observação e identificação de regularidades. Tipos de publicidade, características do texto publicitário e o papel dos media na difusão da publicidade. Realização de atividade de leitura.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Estudo do texto publicitário: estrutura e tipos. Elaboração de dois textos publicitários.</p>		

<b>DOMÍNIOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES</b>	<b>TEMPO</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
<b>LEITURA</b>	<i>Apresentar a tarefa a realizar aos alunos, informando-os sobre o género que vai ser trabalhado</i>	<i>→ Texto publicitário</i>	- Informação sobre o género que vai ser trabalhado: texto publicitário; apresentação da tarefa a realizar aos alunos	→ 4 m`	- Projetor e computador - Colunas - Quadro branco - Canetas e apagador - Caderno diário	<b>Avaliação formativa</b> Responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)

<p><b>LEITURA</b></p>	<p><i>Compreender textos em diferentes suportes audiovisuais para observação de regularidades</i></p>	<p>→ <i>Texto Publicitário</i></p>	<p>- Distribuição de uma ficha de trabalho para preenchimento de grelhas de observação de características do texto publicitário (cf. Anexo B2).</p> <p>- Projeção de textos publicitários; audição e observação para identificação de regularidades contextuais e organizacionais (cf. anexo B2)</p>	<p>→ 1 m`</p> <p>→ 5 m`</p>	<p>- Grelha de observação (cf. anexo B2)</p> <p>- Exemplares de texto publicitário:</p> <p><a href="https://youtu.be/ddyYQiCEhn0">https://youtu.be/ddyYQiCEhn0</a></p> <p><a href="http://www.pontoverde.pt">www.pontoverde.pt</a> (cf. Anexo B2)</p>	<p>atividades propostas</p> <p><b>Avaliação formativa</b></p> <p>Responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>
<p><b>ORALIDADE</b></p>	<p><i>Interpretar textos orais do género texto publicitário</i></p>	<p>→ <i>Texto publicitário</i></p>	<p>- Resolução da tarefa proposta, com o auxílio da professora</p>	<p>→ 25 m`</p>		

<b>LEITURA</b>	<i>Ler em voz alta</i>	→ Tipos de publicidade	- Leitura (em voz alta) de uma ficha informativa (pp. 47 e 48 do manual)	→ 20 m`	- Manual ( <i>Para</i> ) <i>Textos, Português 7.º ano</i> (pp. 47-48)	<b>Avaliação formativa</b>  Responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>ORALIDADE</b>	<i>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral</i>	→ Características do texto publicitário  → Os <i>media</i> como principal suporte de difusão dos textos publicitários	- Sistematização, a partir das informações contidas na ficha e através de diálogo com os(as) alunos(as), das características do texto publicitário	→ 15 m`		
<b>ESCRITA</b>	<i>Elaborar textos publicitários que cumpram objetivos explícitos quanto à finalidade (informativa ou argumentativa)</i>	→ <i>Texto publicitário</i>	- Atividade de escrita: elaboração de dois textos publicitários, um institucional e outro comercial, a partir de uma imagem  - Indicação do TPC: conclusão da redação dos textos	→ 15 m`  → 2 m`	- Ficha de trabalho (cf. Anexo B2)	

			- Escrita coletiva do sumário	→ 3 m`  <b>Total:</b> <b>100 m`</b>		
--	--	--	----------------------------------	--	--	--

<p><b>Percurso didático:</b> texto publicitário; fábula; reconto; Educação para os Media e para o Consumo; debate.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes</p>
<p><b>Data:</b> 9/11/2020</p> <p><b>Aula n.º 3</b></p> <p>Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`</p>	<p>Turma: 7.º B</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Leitura dos textos publicitários elaborados pelos(as) alunos(as). Características da linguagem publicitária. O papel dos <i>Media</i> na difusão da publicidade.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Leitura dos textos publicitários. Características do texto publicitário.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>LEITURA</b>	<i>Ler em voz alta</i>	<p>→ <i>Texto publicitário</i></p> <p>→ Tipos de <i>texto publicitário: institucional e comercial</i></p>	<p>- Retoma dos conteúdos abordados na aula anterior, através de diálogo com os(as) alunos(as)</p> <p>- Leitura dos textos publicitários elaborados pelos(as) alunos(as)</p>	<p>→ 5 m`</p> <p>→ 20 m`</p>	<p>- Projetor e computador</p> <p>- Quadro branco</p> <p>- Canetas e apagador</p> <p>- Caderno diário</p> <p>- Ficha de trabalho (cf. Anexo B2)</p>	<p><b>Avaliação formativa</b></p> <p>Responsabilidade e comportamento</p> <p>(atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>
<b>ORALIDADE</b>	<i>Participar oportuna e construtivamente e em situações de interação oral</i>	<p>→ Características do texto publicitário</p> <p>→ Os <i>Media</i></p>	<p>- Sistematização, através de diálogo com os(as) alunos(as), das características da linguagem publicitária;</p> <p>os <i>Media como suporte de difusão dos textos publicitários</i></p>	<p>→ 20 m`</p>	<p>- PowerPoint (cf. Anexo B2)</p>	

			- Escrita coletiva do sumário	→ 5 m` <b>Total: 50</b> <b>m`</b>		
--	--	--	----------------------------------	---	--	--

<p><b>Percorso didático:</b> texto publicitário; fábula; conto; Educação para os Media e para o Consumo; debate.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes</p>
<p><b>Data:</b> 12/11/2020</p> <p><b>Aulas n.º 4 e 5</b></p> <p>Tempos letivos: 2 tempos de 50 m`</p>	<p>Turma: 7.º B</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Os <i>Media</i> como principal suporte de difusão dos textos publicitários. Leitura da fábula “A Lebre e a Tartaruga”. Resolução da ficha de interpretação. Atividade de produção escrita. Introdução ao género <i>debate</i>.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Leitura da fábula “A Lebre e a Tartaruga”. Atividade de produção escrita.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>LEITURA</b>	<i>Ler em voz alta</i> <i>Ler em voz baixa textos diversos</i> <i>Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto</i>	→ Fábula <i>A Lebre e a Tartaruga</i>	- Apresentação da tarefa e distribuição da ficha de interpretação. - Leitura em voz alta e em voz baixa da fábula  - Resolução de ficha de trabalho  - Correção feita pelos(as) alunos(as) no quadro	→ 3 m`  → 10 m`  → 15 m`  → 15 m`	- Projetor e computador  - Quadro branco  - Canetas e apagador  - Caderno diário  - Ficha de trabalho (cf. Anexo B2)	<b>Avaliação formativa</b>  Responsabilidade e comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>ESCRITA</b>	<i>Escrever uma história, a partir</i>		- Atividade de produção escrita de reconto	→ 15 m`	- Ficha de trabalho (cf. Anexo B2)	

<p><b>LEITURA</b></p>	<p><i>de diferentes perspectivas</i></p> <p><i>Ler em voz alta</i></p>		<p>- Leitura de algumas das produções escritas elaboradas pelos(as) alunos(as), com apreciações da professora e dos(as) colegas</p>	<p>→ 10 m`</p>		
<p><b>ORALIDADE</b></p>	<p><i>Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade</i></p>	<p>→ <i>Debate</i></p> <p>→ Características do debate (participantes e regras)</p>	<p>- Visualização de um debate</p> <p>- Diálogo com os(as) alunos(as), a partir do debate visualizado, sobre as características do debate e das regras a ter em conta na realização do mesmo</p> <p>- Apresentação da tarefa a realizar na próxima aula: debate subordinado ao tema <i>De que forma os textos</i></p>	<p>→ 5 m`</p> <p>→ 10 m`</p> <p>→ 3 m`</p>	<p>- Debate intitulado “Espaço agora ao debate (da pipoca)”, da rubrica “Mixórdias Temáticas”, de Ricardo Araújo Pereira: <a href="https://youtu.be/X-CuvEO0VDs">https://youtu.be/X-CuvEO0VDs</a></p> <p>- PowerPoint (cf. Anexo B2)</p>	<p><b>Avaliação formativa</b></p> <p>Responsabilidade e comportamento</p> <p>(atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>

			<p><i>publicitários influenciam os nossos comportamentos e hábitos de consumo?</i></p> <p>- Escrita coletiva do sumário</p>	<p>→ 2 m`</p> <p><b>Total: 100 m`</b></p>		
--	--	--	---	---	--	--

<p><b>Percurso didático:</b> texto publicitário; fábula; conto; Educação para os Media e para o Consumo; debate.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes</p>
<p><b>Data:</b> 16/11/2020</p> <p><b>Aula n.º 6</b></p> <p>Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`</p>	<p>Turma: 7.º B</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Género <i>debate</i>: características e regras a ter em conta. Realização de debate subordinado ao tema “De que forma os textos publicitários influenciam os nossos comportamentos e hábitos de consumo?”.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Debate sobre a influência dos textos publicitários.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
ORALIDADE	<i>Destacar o essencial de um texto audiovisual, tendo em conta o objetivo do visionamento</i>	→ Debate	- Retoma dos conteúdos abordados na aula anterior: diálogo com os(as) alunos(as) sobre as características do debate, participantes e regras a ter em conta	→ 15 m`	- Projetor e computador - Caderno diário - PowerPoint	<b>Avaliação formativa</b>  Responsabilidade e comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
	<i>Usar a palavra com fluência, correção e naturalidade em situações de intervenção formal, para expressar pontos de vista e opiniões</i>	→ Debate	- Apresentação da tarefa: debate subordinado ao tema <i>De que forma os textos publicitários influenciam os nossos comportamentos e hábitos de consumo?</i>	→ 2 m`	- PowerPoint (cf. Anexo B2)	

<p><b>ORALIDADE</b></p>	<p><i>Respeitar as convenções que regulam a interação discursiva, em situações com diferentes graus de formalidade</i></p>	<p>→ Debate</p>	<p>- Realização de debate com registo no quadro das intervenções dos(as) alunos(as): textos publicitários institucionais <i>versus</i> textos publicitários comerciais</p> <p>- Consequências negativas dos textos publicitários comerciais nos hábitos de consumo</p> <p>- A relação entre os textos publicitários comerciais e as épocas do ano</p> <p>- A relação entre acontecimentos e o surgimento de textos publicitários institucionais</p>	<p>→ 30 m`</p>	<p>- Quadro branco</p> <p>- Canetas e apagador</p> <p>- PowerPoint (cf. Anexo B2)</p>	<p><b>Avaliação formativa da participação no debate final</b> (cf. Anexo A1, Grelha 2)</p>
<p><b>ORALIDADE</b></p>	<p><i>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral</i></p>					

			- Escrita coletiva do sumário	→ 2 m` <b>Total: 100</b> m`		
--	--	--	----------------------------------	-----------------------------------	--	--

<p><b>Percurso didático:</b> conto; constituintes da frase; texto instrucional; classes de palavras; funções sintáticas; texto poético; acróstico; Direitos Humanos; Interculturalidade/Racismo.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes</p>
<p><b>Data:</b> 12/04/2021</p> <p><b>Aula n.º 7</b></p> <p>Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`</p>	<p>Turma: 7.º B</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Leitura do conto “Caldo de Pedra”, de Teófilo Braga. Resolução de ficha de trabalho.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Leitura do conto “Caldo de Pedra”, de Teófilo Braga. Ficha de trabalho sobre o conto lido.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>LEITURA</b>	<i>Ler em voz alta</i>	→ <i>Conto</i>	- Distribuição de ficha e leitura do conto “Caldo de Pedra”, de Teófilo Braga	→ 7 m`	- Computador	<b>Avaliação formativa:</b>  Responsabilidade e comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<i>Interpretar os textos em função do gênero literário</i>	→ Características do conto “Caldo de Pedra”	- Diálogo com os(as) alunos(as) sobre o conto lido: situação inicial (protagonista/espço/tempo); desenvolvimento; sistematização no quadro	→ 10 m`	- Quadro branco - Canetas e apagador - Caderno diário - Computador	
			- Explicação de ficha de trabalho	→ 5 m`	- Conto e ficha de trabalho (cf. Anexo B2)	

<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p>	<p><i>Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados na obra e compará-lo com outras manifestações artísticas (pintura)</i></p>	<p>→ Conto “Caldo de Pedra”, de Teófilo Braga → Pintura “The Perfect Soup”, de Paula Rego</p>	<p>- Resolução de ficha de trabalho sobre o conto lido: educação literária e gramática</p>	<p>→ 15 m`</p>	<p>- Conto e ficha de trabalho (cf. Anexo B2)</p>	<p><b>Avaliação formativa:</b> Responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>
<p><b>GRAMÁTICA</b></p>	<p><i>Reconhecer e conhecer classes de palavras</i></p>	<p>→ Adjetivo, verbo e quantificador (retoma)</p>	<p>- Leitura de algumas respostas elaboradas pelos(as) alunos(as) e correção no quadro</p>	<p>→ 10 m`</p>	<p>- Conto e ficha de trabalho (cf. Anexo B2)</p>	

			- Escrita coletiva do sumário, como sistematização dos conteúdos e do trabalho realizado	→ 3 m`  <b>Total: 50 m`</b>		
--	--	--	--	-----------------------------------	--	--

<p><b>Percurso didático:</b> conto; constituintes da frase; texto instrucional; classes de palavras; funções sintáticas; texto poético; acróstico; Direitos Humanos; Interculturalidade/Racismo.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes</p>
<p><b>Data:</b> 13/04/2021</p> <p><b>Aulas n.º 8 e 9</b></p> <p>Tempos letivos: 2 tempos de 50 m` (aula por turnos)</p>	<p>Turma: 7.º B</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Constituintes da frase (grupo nominal, grupo verbal, grupo adjetival, grupo adverbial e grupo preposicional). Leitura do texto <i>História da sopa na alimentação humana</i>. Resolução de ficha de trabalho.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Constituintes da frase (grupo nominal, grupo verbal, grupo adjetival, grupo adverbial e grupo preposicional). Leitura do texto <i>História da sopa na alimentação humana</i> e ficha de trabalho.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>GRAMÁTICA</b>	<i>Identificar os constituintes da frase</i>	→ Constituintes da frase	- Diálogo com os(as) alunos(as) sobre os constituintes da frase, através da apresentação de exemplos	→ 20 m`	- Computador	<b>Avaliação formativa:</b>  Responsabilidade e comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>LEITURA</b>	<i>Ler em voz alta</i>		- Distribuição de ficha de trabalho	→ 2 m`	- Quadro branco	
			- Leitura do texto <i>História da sopa na alimentação humana</i>	→ 5 m`	- Canetas e apagador	
<b>GRAMÁTICA</b>	<i>Identificar os grupos constituintes da frase</i>	→ Constituintes da frase	- Resolução de ficha de trabalho a partir do texto lido	→ 10 m`	- PowerPoint: apresentação de exemplos com vista à identificação dos constituintes da frase (cf. Anexo B2)	
			- Leitura de algumas respostas elaboradas	→ 10 m`	- <i>História da sopa na alimentação humana:</i> <a href="http://mun-si.com/wp-content/uploads/Hist--ria-da-sopa-na-alimenta---o-humana.pdf">http://mun-si.com/wp-content/uploads/Hist--ria-da-sopa-na-alimenta---o-humana.pdf</a>	
					- Caderno diário	
					- Ficha de trabalho (Anexo B2)	

			pelos(as) alunos (as) e correção no quadro - Escrita coletiva do sumário, como sistematização dos conteúdos e do trabalho realizado	→ 2 m`  <b>Total: 50</b> <b>m`</b>		
--	--	--	---	---	--	--

<p><b>Percurso didático:</b> conto; constituintes da frase; texto instrucional; classes de palavras; funções sintáticas; texto poético; acróstico; Direitos Humanos; Interculturalidade/Racismo.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes</p>
<p><b>Data:</b> 15/04/2021</p> <p><b>Aula n.º 10 e 11</b></p> <p>Tempos letivos: 2 tempos de 50 m`</p>	<p>Turma: 7.º B</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Funções sintáticas ao nível da frase: sujeito, vocativo, predicado e modificador de frase. Resolução de fichas de trabalho sobre os conteúdos gramaticais estudados.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Funções sintáticas: sujeito, vocativo, predicado e modificador de frase. Fichas de trabalho.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>GRAMÁTICA</b>	<i>Identificar funções sintáticas ao nível da frase</i>  <i>Analisar e estruturar unidades sintáticas</i>	→ Funções sintáticas ao nível da frase  → Tipos de sujeito	- Diálogo com os(as) alunos(as) sobre as funções sintáticas ao nível da frase, através da apresentação de exemplos (tipos de sujeito)  - Distribuição de ficha de trabalho: tipos de sujeito  - Resolução de ficha de trabalho  - Leitura de algumas respostas e correção no quadro	→ 10 m`  → 2 m`  → 10 m`  → 5 m`	- Computador  - Quadro branco  - Canetas e apagador  - PowerPoint: exemplos com vista à identificação de funções sintáticas ao nível da frase  - Computador  - Caderno diário  - Ficha de trabalho (Anexo B2)	<b>Avaliação formativa:</b>  Responsabilidade e comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>GRAMÁTICA</b>	<i>Identificar funções sintáticas ao nível da frase</i>  <i>Analisar e</i>	→ Predicado, vocativo e	- Diálogo com os(as) alunos(as) sobre as funções sintáticas ao	→ 10 m`		

	<i>estruturar unidades sintáticas</i>	modificador de frase	nível da frase, através da apresentação de exemplos (predicado, vocativo e modificador de frase)  - Resolução de ficha de trabalho e correção  - Escrita coletiva do sumário, como sistematização dos conteúdos e do trabalho realizado	→ 10 m`    → 3 m` <b>Total: 50 m`</b>		
--	---------------------------------------	----------------------	---	--	--	--

<p><b>Percurso didático:</b> conto; constituintes da frase; texto instrucional; classes de palavras; funções sintáticas; texto poético; acróstico; Direitos Humanos; Interculturalidade/Racismo.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes</p>
<p><b>Data:</b> 19/04/2021</p> <p><b>Aula n.º 12</b></p> <p>Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`</p>	<p>Turma: 7.º B</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Leitura de receita. Características organizacionais e linguísticas do género <i>receita de culinária</i>. Resolução de ficha de gramática: consolidação da identificação de palavras das classes estudadas nos ciclos anteriores.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Características de uma receita de culinária. Ficha de trabalho sobre as classes de palavras</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>LEITURA</b>	<i>Ler em voz alta</i>	→ Receita (texto instrucional)	- Distribuição de texto e ficha de trabalho - Leitura do texto <i>Receita de sopa da pedra</i>	→ 2 m`  → 1 m`	- Computador  - Quadro branco  - Canetas e apagador	<b>Avaliação formativa:</b>  Responsabilidade e comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
	<i>Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes)</i>		- Diálogo com os(as) alunos(as) sobre a estrutura e características da receita, com registo no quadro	→ 10 m`	- Texto <i>Receita de Sopa da Pedra</i> (cf. Anexo B2)  - Computador  - Caderno diário	
<b>GRAMÁTICA</b>	<i>Consolidação da identificação de palavras das classes estudadas nos</i>	→ Classes de palavras (retoma)	- Resolução de ficha de trabalho sobre o texto lido (classes de palavras)  - Correção no quadro da ficha de trabalho, com esclarecimento de dúvidas e	→ 15 m`  → 20 m`	- Ficha de trabalho (cf. Anexo B2)	

	<i>ciclos anteriores</i>		sistematização de conteúdos - Escrita coletiva do sumário, como sistematização dos conteúdos e do trabalho realizado	→ 2 m`  <b>Total: 50 m`</b>		
--	--------------------------	--	---	-----------------------------------	--	--

<p><b>Percurso didático:</b> conto; constituintes da frase; texto instrucional; classes de palavras; funções sintáticas; texto poético; acróstico; Direitos Humanos; Interculturalidade/Racismo.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes</p>
<p><b>Data:</b> 26/04/2021</p> <p><b>Aula n.º 13</b></p> <p>Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`</p>	<p>Turma: 7.º B</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Funções sintáticas internas ao grupo verbal: complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo. Resolução de ficha de trabalho.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Funções sintáticas internas ao grupo verbal. Ficha de trabalho sobre as funções sintáticas estudadas.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>GRAMÁTICA</b>	<i>Identificar funções sintáticas ao nível da frase</i>	→ Funções sintáticas ao nível da frase	- Retoma dos conteúdos abordados na aula anterior, através de registo no quadro	→ 10 m`	- Computador - Quadro branco - Canetas e apagador	<b>Avaliação formativa:</b>  Responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>GRAMÁTICA</b>	<i>Identificar funções sintáticas internas ao grupo verbal</i>	→ Funções sintáticas internas ao grupo verbal: complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo, predicativo do sujeito, complemento agente da passiva,	- Diálogo com os(as) alunos(as) sobre as funções sintáticas internas ao grupo verbal, através da apresentação de exemplos	→ 15 m`	- PowerPoint: exemplos com vista à identificação de funções sintáticas internas ao grupo verbal (cf. Anexo B2) - Computador - Caderno diário	
			- Resolução de ficha de trabalho	→ 10 m`	- Ficha de trabalho (cf. Anexo B2)	
			- Leitura de algumas respostas elaboradas	→ 10 m`		

<b>GRAMÁTICA</b>	<i>Analisar e estruturar unidades sintáticas</i>	modificador do grupo verbal	pelos(as) alunos(as) e correção no quadro - Escrita coletiva do sumário, como sistematização dos conteúdos e do trabalho realizado	→ 5 m`  <b>Total: 50 m`</b>		<b>Avaliação formativa:</b>  Responsabilidade e comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
------------------	--	-----------------------------	---	-----------------------------------	--	---

<p><b>Percurso didático:</b> conto; constituintes da frase; texto instrucional; classes de palavras; funções sintáticas; texto poético; acróstico; Direitos Humanos; Interculturalidade/Racismo.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes</p>
<p><b>Data:</b> 29/04/2021</p> <p><b>Aulas n.º 14 e 15</b></p> <p>Tempos letivos: 2 tempos de 50 m`</p>	<p>Turma: 7.º B</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Conclusão do estudo das funções sintáticas internas ao grupo verbal: predicativo do sujeito, complemento agente da passiva, modificador do grupo verbal. Resolução de ficha de trabalho. Introdução ao estudo do texto poético. Leitura do texto <i>A Poesia</i>, de José Fanha.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Resolução de ficha de trabalho sobre as funções sintáticas. Início do estudo do texto poético. Leitura do texto <i>A Poesia</i>, de José Fanha. O que é a poesia?</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>GRAMÁTICA</b>	<i>Identificar funções sintáticas internas ao grupo verbal</i>	→ Funções sintáticas internas ao grupo verbal	- Retoma dos conteúdos abordados na aula anterior: complementos direto, indireto e oblíquo	→ 15 m`	- Computador - Quadro branco - Canetas e apagador - PowerPoint: exemplos com vista à identificação de funções sintáticas internas ao grupo verbal (cf. Anexo B2)	<b>Avaliação formativa:</b>  Responsabilidade e comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>GRAMÁTICA</b>	<i>Analisar e estruturar unidades sintáticas</i>	→ Funções sintáticas internas ao grupo verbal: predicativo do sujeito, complemento agente da passiva, modificador do grupo verbal	- Diálogo com os(as) alunos(as) sobre as funções sintáticas internas ao grupo verbal, através da apresentação de exemplos - Resolução de ficha de trabalho - Leitura de algumas respostas elaboradas	→ 20 m`  → 15 m`  → 15 m`	- Computador - Caderno diário	

<b>LEITURA</b>	<i>Ler em voz alta</i>  <i>Identificar tema(s), ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos, opiniões</i>	→ Texto de opinião <i>A Poesia</i> , de José Fanha	pelos(as) alunos(as) e correção no quadro  - Distribuição dos textos a ser lidos  - Leitura do texto <i>A Poesia</i> , de José Fanha  - Diálogo com os(as) alunos(as) sobre o que é a poesia, com registo das opiniões no quadro  - Escrita coletiva do sumário, como sistematização dos conteúdos e do trabalho realizado	→ 2 m`  → 10 m`  → 20 m`  → 3 m`  <b>Total:</b> <b>100 m`</b>	- Ficha de trabalho (cf. Anexo B2)  - Texto <i>A Poesia</i> , de José Fanha (cf. Anexo B2)	<b>Avaliação formativa:</b>  Responsabilidade e comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
----------------	--	---	--	--	--	---

<p><b>Percurso didático:</b> conto; constituintes da frase; texto instrucional; classes de palavras; funções sintáticas; texto poético; acróstico; Direitos Humanos; Interculturalidade/Racismo.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes</p>
<p><b>Data:</b> 03/05/2021</p> <p><b>Aula n.º 16</b></p> <p>Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`</p>	<p>Turma: 7.º B</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Leitura do texto poético <i>Autopsicografia</i>, de Fernando Pessoa. Diálogo sobre o que é ser poeta. Resolução de ficha de trabalho sobre o texto lido.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Leitura do texto poético <i>Autopsicografia</i>, de Fernando Pessoa. Diálogo sobre o que é ser poeta. Resolução de ficha de trabalho.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p><b>LEITURA</b></p> <p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p>	<p><i>Ler em voz alta</i></p> <p><i>Identificar tema(s), ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos, opiniões</i></p> <p><i>Ler e interpretar textos literários</i></p>	<p>→ Texto poético <i>Autopsicografia</i>, de Fernando Pessoa</p>	<p>- Distribuição de texto a ser lido e de ficha de trabalho</p> <p>- Leitura do texto <i>Autopsicografia</i>, de Fernando Pessoa</p> <p>- Diálogo com os(as) alunos(as) sobre o que é ser poeta, a partir do texto lido</p> <p>- Resolução de ficha de trabalho sobre o texto poético <i>Autopsicografia</i></p> <p>- Leitura de algumas respostas elaboradas</p>	<p>→ 3 m`</p> <p>→ 5 m`</p> <p>→ 15 m`</p> <p>→ 15 m`</p> <p>→ 10 m`</p>	<p>- Computador</p> <p>- Quadro branco</p> <p>- Canetas e apagador</p> <p>- Computador</p> <p>- Caderno diário</p> <p>- Texto poético: <i>Autopsicografia</i>, de Fernando Pessoa (cf. Anexo B2)</p> <p>- Ficha de trabalho sobre o texto poético: <i>Autopsicografia</i>, de Fernando Pessoa (cf. Anexo B2)</p>	<p><b>Avaliação formativa:</b></p> <p>Responsabilidade e comportamento</p> <p>(atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>



<p><b>Percurso didático:</b> conto; constituintes da frase; texto instrucional; classes de palavras; funções sintáticas; texto poético; acróstico; Direitos Humanos; Interculturalidade/Racismo.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes</p>
<p><b>Data:</b> 06/05/2021</p> <p><b>Aulas n.º 17 e 18</b></p> <p>Tempos letivos: 2 tempos de 50 m`</p>	<p>Turma: 7.º B</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> correção da ficha de trabalho sobre o texto poético <i>Autopsicografia</i>, de Fernando Pessoa. Marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica. Elaboração de acróstico.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> correção da ficha de trabalho sobre o texto poético <i>Autopsicografia</i>, de Fernando Pessoa. Características formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica. Elaboração de acróstico.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<i>Ler e interpretar textos literários</i>	→ Texto poético: <i>Autopsicografia</i> , de Fernando Pessoa	- Correção no quadro de ficha de trabalho sobre o texto poético <i>Autopsicografia</i> , de Fernando Pessoa	→ 10 m`	- Computador - Quadro branco - Canetas e apagador - Ficha de trabalho: <i>Autopsicografia</i> (cf. Anexo B2)	<b>Avaliação formativa:</b>  Responsabilidade e comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>LEITURA</b>	<i>Ler em voz alta</i>		- Resolução da questão n.º 3 e leitura em voz alta de algumas respostas	→ 15 m`	- Computador - Caderno diário	

<b>LEITURA</b>	<i>Ler em voz alta</i>		-Leitura das páginas 206-207 do Manual	→ 15 m`	- Manual <i>Paratextos</i> , Português, 7.º ano, pp. 206-207	<b>Avaliação formativa:</b>
<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<i>Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica</i>	→ Características do texto poético: verso, estrofe, rima e métrica  → <i>Amigo</i> , de Alexandre O'Neill, e <i>Para um amigo tenho sempre um relógio</i> , de António Ramos Rosa	- Diálogo com os alunos sobre as características formais de poemas dados na última aula <i>Amigo</i> , de Alexandre O'Neill, e <i>Para um amigo tenho sempre um relógio</i> , de António Ramos Rosa	→ 10 m`	- Manual <i>Paratextos</i> , Português, 7.º ano, pp. 210-211	Responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<i>Identificar tema(s), ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos, opiniões</i>		- Distribuição e explicação de ficha de trabalho	→ 10 m`	- Ficha de trabalho (cf. Anexo B2)	
<b>ESCRITA</b>	<i>Ler e escrever para fruição estética</i>	→ Acróstico	- Resolução de ficha de trabalho: elaboração de	→ 20 m`		

			<p>acróstico a partir da palavra “Amizade”</p> <p>- Leitura em voz alta de algumas respostas</p> <p>→ 15 m`</p> <p>- Escrita coletiva do sumário, como sistematização dos conteúdos e do trabalho realizado</p> <p>→ 5 m`</p> <p><b>Total:</b> <b>100 m`</b></p>		<p><b>Avaliação formativa:</b></p> <p>Responsabilidade e comportamento</p> <p>(atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>
--	--	--	--	--	--

<p><b>Percurso didático:</b> conto; constituintes da frase; texto instrucional; classes de palavras; funções sintáticas; texto poético; acróstico; Direitos Humanos; Interculturalidade/Racismo.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes</p>
<p><b>Data:</b> 13/05/2021</p> <p><b>Aulas n.º 19 e 20</b></p> <p>Tempos letivos: 2 tempos de 50 m`</p>	<p>Turma: 7.º B</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Leitura dos acrósticos elaborados pelos alunos. Leitura e análise dos poemas <i>Lágrima de Preta</i>, de António Gedeão, e <i>O Vagabundo do Mar</i>, de Manuel da Fonseca. Resolução de fichas de trabalho sobre os poemas lidos.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Leitura dos poemas <i>Lágrima de Preta</i>, de António Gedeão, e <i>O Vagabundo do Mar</i>, de Manuel da Fonseca. Resolução de fichas de trabalho sobre os poemas lidos.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>LEITURA</b>	<i>Ler em voz alta</i>	→ Acróstico	- Leitura dos acrósticos elaborados pelos(as) alunos(as), com apreciações da professora e colegas	→ 5 m`	- Computador	<b>Avaliação formativa:</b>  Responsabilidade e comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<i>Expressar ideias pessoais sobre textos lidos e ouvidos com recurso a suportes variados</i>	→ Animação sobre o poema <i>Lágrima de Preta</i> , de António Gedeão	- Visualização de animação sobre o poema <i>Lágrima de Preta</i> , de António Gedeão	→ 5 m`	- Colunas - Quadro branco - Canetas e apagador - Caderno diário - Animação sobre o poema <i>Lágrima de Preta</i> <a href="https://youtu.be/1R3ho-ptqy0">https://youtu.be/1R3ho-ptqy0</a>	
<b>LEITURA</b>	<i>Ler em voz alta</i>	→ <i>Lágrima de Preta</i> , de António Gedeão	- Diálogo com os(as) alunos(as) sobre a animação visualizada - Distribuição de ficha trabalho e leitura do texto poético <i>Lágrima</i>	→ 10 m`  → 10 m`	- Ficha de trabalho sobre o poema <i>Lágrima de Preta</i> , de António Gedeão (cf. Anexo B2)	

<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p>	<p><i>Identificar tema(s), ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos, opiniões</i></p>		<p><i>de preta</i>, de António Gedeão</p>	<p>→ 15 m`</p>		<p><b>Avaliação formativa:</b></p>
<p><b>LEITURA</b></p>	<p><i>Ler em voz alta</i></p>	<p>→ Texto poético: <i>O Vagabundo do Mar</i>, de Manuel da Fonseca</p>	<p>- Resolução de ficha de trabalho sobre o texto lido</p>	<p>→ 15 m`</p>	<p>- Texto poético: <i>O Vagabundo do Mar</i>, de Manuel da Fonseca, e ficha de trabalho (cf. Anexo B2)</p>	<p>Responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>
<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p>	<p><i>Identificar tema(s), ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos, opiniões</i></p> <p><i>Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados na obra e</i></p>	<p>→ Texto poético: <i>O Vagabundo do Mar</i>, de Manuel da Fonseca</p>	<p>- Distribuição de ficha de trabalho e leitura do texto poético: <i>O Vagabundo do Mar</i>, de Manuel da Fonseca</p> <p>- Diálogo com os(as) alunos(as) sobre o texto lido</p> <p>- Resolução de ficha de trabalho sobre o texto lido</p>	<p>→ 5 m`</p> <p>→ 15 m`</p> <p>→ 15 m`</p>		

	<i>compará-lo com outras manifestações artísticas (música, pintura, escultura, cinema, etc.)</i>		- Escrita coletiva do sumário, como sistematização dos conteúdos e do trabalho realizado	→ 5 m`  <b>Total: 100 m`</b>		
--	--	--	--	--	--	--

<p><b>Percurso didático:</b> conto; constituintes da frase; texto instrucional; classes de palavras; funções sintáticas; texto poético; acróstico; Direitos Humanos; Interculturalidade/Racismo.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes</p>
<p><b>Data:</b> 17/05/2021</p> <p><b>Aula n.º 21</b></p> <p>Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`</p>	<p>Turma: 7.º B</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Resolução de atividade de compreensão do oral e correção. Diálogo sobre os Direitos Humanos.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Atividade de compreensão do oral e correção. Diálogo sobre os Direitos Humanos.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>ORALIDADE</b>	<i>Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade</i>	→ Direitos Humanos	- Distribuição de ficha de compreensão do oral e leitura do enunciado	→ 5 m`	- Computador	<b>Avaliação formativa:</b>  Responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
	<i>Registrar, tratar e reter a informação</i>		- Audição e visualização de vídeo sobre Direitos Humanos	→ 10 m`	- Colunas	
			- Resolução de ficha de compreensão do oral	→ 10 m`	- Ficha de compreensão da oralidade (cf. Anexo B2)	
			- Diálogo sobre a temática do vídeo e correção no quadro da ficha de compreensão do oral	→ 20 m`	- Vídeo sobre os Direitos Humanos: <a href="https://youtu.be/cs5-rbwUGQQ">https://youtu.be/cs5-rbwUGQQ</a>	
<b>ORALIDADE</b>	<i>Expressar ideias pessoais sobre textos lidos e ouvidos com recurso a suportes variados</i>		- Escrita coletiva do sumário, como sistematização dos	→ 5 m`	- Quadro branco	
					- Canetas e apagador	
					- Caderno diário	

			conteúdos e do trabalho realizado	<b>Total: 50</b> <b>m`</b>		
--	--	--	--------------------------------------	-------------------------------	--	--

<p><b>Percurso didático:</b> conto; constituintes da frase; texto instrucional; classes de palavras; funções sintáticas; texto poético; acróstico; Direitos Humanos; Interculturalidade/Racismo.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes</p>
<p><b>Data:</b> 18/05/2021</p> <p><b>Aulas n.º 22 e 23</b></p> <p>Tempos letivos: 2 tempos de 50 m` (aula por turnos)</p>	<p>Turma: 7.º B</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Correção no quadro da ficha de trabalho sobre o texto poético <i>O Vagabundo do Mar</i>, de Manuel da Fonseca. Apresentação da atividade a realizar na próxima aula: debate subordinado ao tema <i>Devemos acolher refugiados em Portugal?</i></p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Correção no quadro da ficha de trabalho sobre o texto poético <i>O Vagabundo do Mar</i>, de Manuel da Fonseca. Apresentação da atividade a realizar na próxima aula: debate subordinado ao tema <i>Devemos acolher refugiados em Portugal?</i></p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<i>Identificar tema(s), ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos, opiniões</i>	- Texto poético <i>O Vagabundo do Mar</i> , de Manuel da Fonseca	- Conclusão e correção no quadro da ficha sobre o texto poético estudado na aula anterior: <i>O Vagabundo do Mar</i> , de Manuel da Fonseca.  - Apresentação da atividade: realização de debate subordinado ao tema <i>Devemos acolher refugiados em Portugal?</i>	→ 25 m`	- Computador  - Quadro branco  - Canetas e apagador  - Computador  - Caderno diário	<b>Avaliação formativa:</b>  Responsabilidade e comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>ORALIDADE</b>	<i>Participar oportuna e construtivamente e em situações de interação oral</i>	→ Debate	- Indicação das regras a ter em conta na realização do debate  - Escrita coletiva do sumário, como sistematização dos	→ 10 m`  → 5 m`		

			conteúdos e do trabalho realizado	<b>Total: 50</b> <b>m`</b>		
--	--	--	--------------------------------------	-------------------------------	--	--

<p><b>Percorso didático:</b> conto; constituintes da frase; texto instrucional; classes de palavras; funções sintáticas; texto poético; acróstico; Direitos Humanos; Interculturalidade/Racismo.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes</p>
<p><b>Data:</b> 20/05/2021</p> <p><b>Aulas n.º 24 e 25</b></p> <p>Tempos letivos: 2 tempos de 50 m`</p>	<p>Turma: 7.º B</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Realização de debate subordinado ao tema: <i>Devemos acolher refugiados em Portugal?</i></p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Debate sobre o tema: <i>Devemos acolher refugiados em Portugal?</i></p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
ORALIDADE	<i>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral</i>	→ Debate	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retoma da apresentação da atividade: realização de debate subordinado ao tema <i>Devemos acolher refugiados em Portugal?</i></li> <li>- Indicação das regras a ter em conta na realização do debate</li> </ul>	→ 10 m`	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Colunas</li> <li>- Quadro branco</li> <li>- Canetas e apagador</li> <li>- Computador</li> <li>- Caderno diário</li> </ul>	<p><b>Avaliação formativa:</b></p> <p>Responsabilidade e comportamento</p> <p>(atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>
ORALIDADE	<i>Identificar tema(s), ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos, opiniões</i>	→ O que são refugiados?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização do vídeo <i>Minuto Europeu n.º 58 – O que são refugiados?</i></li> <li>- Diálogo com os(as) alunos(as) sobre o vídeo visualizado</li> </ul>	<p>→ 10 m`</p> <p>→ 15 m`</p>	<p>-Vídeo <i>Minuto Europeu n.º 58 – O que são refugiados?:</i></p> <p><a href="https://youtu.be/MhGqUOI">https://youtu.be/MhGqUOI</a></p> <p><a href="#">Anbc</a></p>	

<b>ORALIDADE</b>	<i>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral</i>  <i>Usar a palavra com fluência, correção e naturalidade em situações de intervenção formal, para expressar pontos de vista e opiniões</i>	→ Debate	- Realização do debate:  - Planificação das intervenções, através de registo no caderno dos argumentos contra e a favor  - Intervenções e registo no quadro  -Escrita coletiva do sumário, como sistematização dos conteúdos e do trabalho realizado	→ 15 m`  → 45 m`  → 5 m`  <b>Total:</b> <b>100 m`</b>		<b>Avaliação formativa da participação no debate final</b> (cf. Anexo A1, Grelha 3)
------------------	---	----------	--	--	--	---

## Referências dos recursos utilizados

Paiva, A. M.; Almeida, B. G.; Jorge, N. & Junqueira, S. G. (2019). *(Para)textos 7*, Português 7.º ano. Coutinho, M. A. (revisão científica). Porto Editora.

Textos publicitários Aulas n.º 1 e 2	<a href="https://youtu.be/ddyYQiCEhn0">https://youtu.be/ddyYQiCEhn0</a> <a href="http://www.pontoverde.pt">www.pontoverde.pt</a>
Debate intitulado “Espaço agora ao debate (da pipoca)”, da rubrica <i>Mixórdias Temáticas</i> , de Ricardo Araújo Pereira Aulas n.º 4 e 5	<a href="https://youtu.be/X-CuvEO0VDs">https://youtu.be/X-CuvEO0VDs</a>
Fábula <i>A Lebre e a Tartaruga</i> , de La Fontaine Aulas n.º 4 e 5	<a href="https://segundociclo.webnode.pt/news/a-lebre-e-a-tartaruga/">https://segundociclo.webnode.pt/news/a-lebre-e-a-tartaruga/</a>
Conto <i>Caldo de Pedra</i> , de Teófilo Braga Aula n.º 7	Braga, Teófilo – “O caldo de pedra”. In <i>Contos Tradicionais do Povo Português</i> (uma seleção), Porto Editora, 2015, pp. 45-46.
Pintura <i>The Perfect Soup</i> , de Paula Rego Aula n.º 7	<a href="https://www.publico.pt/2014/09/29/culturaipsilon/noticia/nova-exposicao-de-paula-rego-em-londres-inspirada-por-eca-de-queiros-1671206">https://www.publico.pt/2014/09/29/culturaipsilon/noticia/nova-exposicao-de-paula-rego-em-londres-inspirada-por-eca-de-queiros-1671206</a>
<i>História da sopa na alimentação humana</i> Aulas n.º 8 e 9	<a href="http://mun-si.com/wp-content/uploads/Hist--ria-da-sopa-na-alimenta---o-humana.pdf">http://mun-si.com/wp-content/uploads/Hist--ria-da-sopa-na-alimenta---o-humana.pdf</a>
Receita <i>Sopa da Pedra</i> Aula n.º 12	<a href="https://www.cm-almeirim.pt/conhecer-almeirim/gastronomia/item/202-sopa-de-pedrareceitas">https://www.cm-almeirim.pt/conhecer-almeirim/gastronomia/item/202-sopa-de-pedrareceitas</a>
Texto de opinião <i>Poesia</i> , de José Fanha Aulas n.º 14 e 15	<a href="https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/paginas-especiais/educacao-pre-escolar/opiniao-pre/oesia/">https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/paginas-especiais/educacao-pre-escolar/opiniao-pre/oesia/</a>
Texto poético <i>Autopsicografia</i> , de Fernando Pessoa Aula n.º 16	<a href="http://arquivopessoa.net/textos/4234">http://arquivopessoa.net/textos/4234</a>
<i>Cartoon</i> Aula n.º 16	Turcios (Colômbia), 2013, Sem título. In <i>World Press Cartoon – Cascais 2014</i> . Lisboa: Babel (p. 260)
Acróstico Aulas n.º 17 e 18	<a href="https://br.pinterest.com/pin/540643130273130874/">https://br.pinterest.com/pin/540643130273130874/</a>
Animação sobre o poema <i>Lágrima de Preta</i> Aulas n.º 19 e 20	<a href="https://youtu.be/IR3hoptqy0">https://youtu.be/IR3hoptqy0</a>
Texto poético <i>Lágrima de Preta</i> , de António Gedeão Aulas n.º 19 e 20	<a href="http://users.isr.ist.utl.pt/~cfb/VdS/v122.txt">http://users.isr.ist.utl.pt/~cfb/VdS/v122.txt</a>
Pintura <i>The Problem We All Live With</i> , de Norman Rockwell (1964) Aulas n.º 19 e 20	<a href="https://www.kennedy-center.org/education/resources-for-educators/classroom-resources/media-and-interactives/media/visual-arts/norman-rockwell--the-problem-we-all-live-with/">https://www.kennedy-center.org/education/resources-for-educators/classroom-resources/media-and-interactives/media/visual-arts/norman-rockwell--the-problem-we-all-live-with/</a>
Poema <i>O Vagabundo do Mar</i> , de Manuel da Fonseca	Manuel da Fonseca, Canções da beira-mar, in <i>Obra Poética</i> , 7.ª ed., Caminho, 1984.

Aulas n.º 19 e 20	
Pintura <i>Naufrágio</i> , de Ivan Aivazovsky (1817-1900, Rússia)	<a href="https://www.epdlp.com/pintor.php?id=6667">https://www.epdlp.com/pintor.php?id=6667</a>
Vídeo <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> , de Amnistia Internacional Portugal Aula n.º 21	<a href="https://youtu.be/cs5-rbwUGQQ">https://youtu.be/cs5-rbwUGQQ</a>
Vídeo <i>Minuto Europeu n.º 58 - O que são refugiados?</i> Aulas n.º 24 e 25	<a href="https://youtu.be/MhGqU0IAnbc">https://youtu.be/MhGqU0IAnbc</a>

## Anexo B2: atividades e materiais desenvolvidos para a turma 7.º B



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 7º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS PUBLICITÁRIOS**

1. Observa atentamente o **texto 1**.

1.1. Preenche a seguinte grelha, considerando as características observadas.

	<b>Texto 1</b>
<b>a) Marca</b>	
<b>b) Ação</b>	
<b>c) Título</b>	
<b>d) A quem se destina?</b>	

<b>e) Slogan (frase curta de fácil memorização)</b>	
<b>f) Ilustração (cores, personagens, imagens, objetos e outros elementos que te pareçam importantes)</b>	
<b>g) Finalidade do texto publicitário</b>	
<b>h) Texto argumentativo (pequeno texto que destaca as características do produto)</b>	
<b>i) Tempos e modos verbais</b>	

## Texto 2

1. Visualiza e ouve atentamente o **texto 2**.

1.1. Preenche a seguinte grelha, considerando as características observadas.

	<b>Texto 2</b>
<b>a) Marca</b>	

<b>b) Produto</b>	
<b>c) A quem se destina?</b>	
<b>d) Slogan (frase curta de fácil memorização)</b>	
<b>e) Ilustração (cores, personagens, imagens, objetos e outros elementos que te pareçam importantes)</b>	
<b>f) Finalidade do texto publicitário</b>	
<b>g) Texto argumentativo (pequeno texto que destaca as características do produto)</b>	
<b>h) Tempos e modos verbais</b>	

**Bom trabalho!**



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS - 7º ANO

ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

1. Como aprendeste, a publicidade pode ser de dois tipos: comercial e institucional.

1.1. Elabora dois textos publicitários, um institucional e outro comercial, considerando a imagem apresentada. Os teus textos deverão incluir:

**a)** um *slogan* (uma frase curta e de fácil memorização);

**b)** um pequeno texto argumentativo que destaque as qualidades do produto ou ação;

**c)** uma das características da linguagem publicitária.

**Texto publicitário institucional**



**Slogan:** \_\_\_\_\_

**Texto argumentativo:**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Texto publicitário comercial**



**Slogan:**

---

**Texto argumentativo:**

---

---

---

---

---

---

---

**Bom trabalho!**

## O Texto Publicitário

### Texto 2

<https://youtu.be/ddyYQiCEhn0>

### Texto 1



O que há de novo em Kinder Surpresa? Desta vez vamos segui-lo. Mas o que está a acontecer? O que tem lá dentro? É o Chicken little!  
Descobre os fantásticos protagonistas que o acompanham no filme da Disney. Há 11 para colecionar.

Chicken little, só em Kinder Surpresa.

<b>a) Marca:</b> Sociedade Ponto Verde	<b>e) Slogan (frase curta de fácil memorização)</b> <i>Transforme ideias em gestos reais</i>
<b>b) Produto /ação:</b> reciclagem	<i>Recicla sempre</i>
<b>c) Título:</b> Transforme ideias em gestos reais	<b>f) Ilustração (cores, personagens, imagens, objetos e outros elementos que te pareçam importantes)</b> Cores associadas aos diferentes tipos de resíduos Amarelo (plástico), azul (cartão), verde (vidro) As mãos (a ação de reciclar está nas mãos de cada um de nós)
<b>d) A quem se destina?</b> Às pessoas/consumidores em geral	<b>g) Finalidade do texto publicitário</b> Incentivo à reciclagem (de forma correta)
	<b>h) Texto argumentativo (pequeno texto que destaca as características do produto)</b> Sempre que colocamos as embalagens no ecoponto certo, fazemos das palavras ações.
	<b>i) Tempos e modos verbais</b> <i>Recicla</i> : modo imperativo

<b>a) Marca</b> Kinder	<b>e) Ilustração (cores, personagens, imagens, objetos e outros elementos que te pareçam importantes)</b> - O ovo, as crianças...
<b>b) Produto</b> Ovo Kinder Surpresa	<b>f) Finalidade do texto publicitário</b> Incentivar à compra do produto
<b>c) A quem se destina?</b> Crianças	<b>g) Texto argumentativo (pequeno texto que destaca as características do produto)</b> O que há de novo em Kinder Surpresa? Desta vez vamos segui-lo. Mas o que está a acontecer? O que tem lá dentro? É o Chicken Little. Descobre os fantásticos protagonistas que o acompanham no filme da Disney. Há 11 para colecionar. <b>Chicken Little, só em Kinder Surpresa.</b>
<b>d) Slogan (frase curta de fácil memorização)</b> Chicken Little, só em Kinder Surpresa.	<b>h) Tempos e modos verbais</b> Presente do indicativo ( <i>há, vamos, está, é, tem</i> ) Imperativo ( <i>descobre</i> )

e) Ilustração (cores, personagens, imagens, objetos e outros elementos que te pareçam importantes)

- O ovo, as crianças...

f) Finalidade do texto publicitário

Incentivar à compra/consumo do produto

g) Texto argumentativo (pequeno texto que destaca as características do produto)

O que há de novo em Kinder Surpresa? Desta vez vamos segui-lo. Mas o que está a acontecer? O que tem lá dentro?

É o Chicken Little.

Descobre os fantásticos protagonistas que o acompanham no filme da Disney. Há 11 para colecionar.

Chicken little, só no Kinder Surpresa.

h) Tempos e modos verbais

Presente do indicativo (há, vamos, está, é, tem)

## Slogan

→ Deve ser uma frase curta e de fácil memorização.

Empresas	Slogan
Apple	Think Different!
Axe	A primeira impressão é a que fica.
Açúcar Alegre	A doce alegria da vida!
Cheetos	É impossível comer um só!
Colgate	Sorriso saudável. Sorriso Colgate.
Danoninho	Vale por um bifeinho.
Red Bull	Red Bull dá-te asas!
Sportv	O canal campeão.

## Tipos de publicidade

Há dois tipos de publicidade:

### • PUBLICIDADE COMERCIAL

→ Promove um produto ou serviço e incentiva ao consumo.

### • PUBLICIDADE INSTITUCIONAL

→ Serve-se de campanhas de interesse geral que informam ou alertam para um problema ou tentam mudar comportamentos.

## Características da linguagem publicitária

- Adjetivação: "O mundo **perfeito** está na sua mão." (o adjetivo qualificativo caracteriza valorativamente o produto)
- Repetições: "**Branco** mais **branco** não há."
- Frases imperativas: "Venha cá!" / "Doe um agasalho!"
- Antítese: "**Pequenos** negócios, **grandes** anúncios!" / "Vá para **fora** cá **dentro**."
- Hipérbole: "Fortifica até à ponta dos cabelos." (exagero da realidade)
- Comparação: "Sinta-se em casa **como** no campo." (relação de semelhança)
- Rima: "Melhor do que o **cartão** / só a **aplicação**."

## Estrutura

Slogan



Imagem

Cor e símbolos

Texto argumentativo

Previna enquanto é tempo  
O álcool pode apagar a sua vida  
Beba com moderação

## Os Media

• Os *media* são meios de divulgação de conteúdos e informação.

• Existem dois tipos: eletrónicos e impressos.



Atividade: elaboração de dois textos publicitários





ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

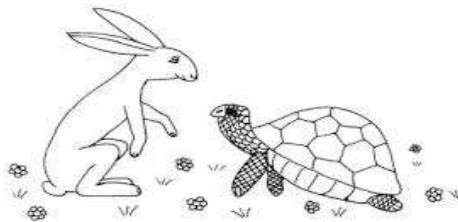
PORTUGUÊS - 7º ANO

ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

### A Lebre e a Tartaruga



Num bonito dia de sol, a Lebre encontrou a Tartaruga e ridicularizou o seu passo lento e miudinho.

– Muito bem – respondeu a Tartaruga sorrindo. – Apesar de seres tão veloz como o vento, vou ganhar-te numa corrida.

A Lebre, pensando que tal era impossível, aceitou o desafio.

Resolveram entre elas, que a raposa escolheria o percurso e seria o árbitro da corrida. No dia combinado, encontraram-se e partiram juntas.

A Tartaruga começou a andar no seu passo lento e miudinho, nunca parando pelo caminho, direto até à meta.

A Lebre largou veloz, mas algum tempo depois deitou-se à beira do caminho e adormeceu. Quando acordou, recomeçou a correr o mais rapidamente que pode. Mas já era tarde... Quando chegou à meta, verificou que a Tartaruga tinha ganho a aposta e que já estava a descansar confortavelmente.

La Fontaine; texto extraído de <https://segundociclo.webnode.pt/news/a-lebre-e-a-tartaruga/>

## GRUPO I

**1.** Identifica as personagens do texto que acabaste de ler.

---

---

**1.1.** Considerando as suas atitudes, caracteriza-as, recorrendo a adjetivos.

---

---

---

---

**1.2.** Justifica, agora, as características que atribuíste a cada uma das personagens.

---

---

---

---

---

---

---

**2.** Refere a lição que é possível retirar desta história.

---

---

---

---

---



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 7º ANO**

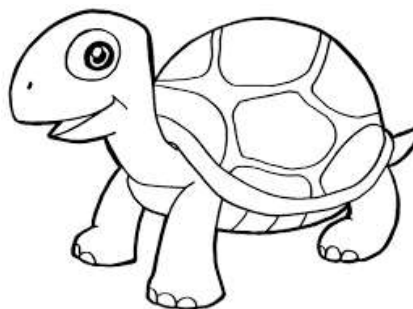
**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**1. Imagina que és uma das personagens da história que acabaste de ler.**

**1.1. Conta a tua história, assumindo a perspetiva da Tartaruga.**



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

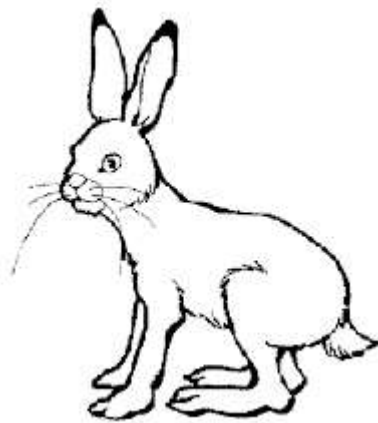
---

---

---

---

**1.2.** Agora, conta a tua história, assumindo a perspetiva da **Lebre**.



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

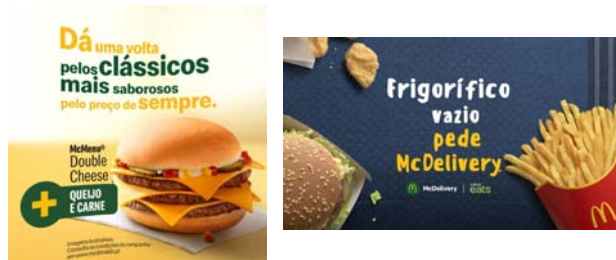
---

Bom trabalho!

## Debate



### 1. Consequências negativas dos textos publicitários comerciais nos hábitos de consumo



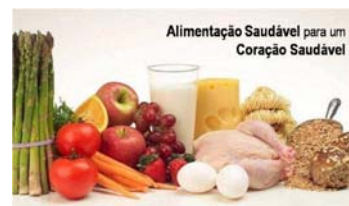
### Elementos do debate

#### Moderador

- Determinação do tema.
- Escolha dos intervenientes.
- Indicação de regras a respeitar.
- Dar a palavra aos intervenientes.
- Cortar a palavra.

#### Intervenientes

- Argumentar e contra-argumentar.
- Respeitar o princípio da cortesia (não interromper quem fala).
- Expor pontos de vista de forma persuasiva e breve.



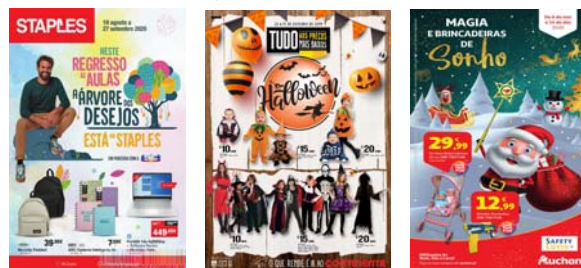
### Tema do debate

→ De que forma os textos publicitários influenciam os nossos comportamentos e hábitos de consumo?

Moderadora: professora

Participantes: alunos(as)

### 2. A relação entre os textos publicitários comerciais e as épocas do ano



### 3. Motivações para comprar produtos desnecessários



### 4. A relação entre a sociedade/acontecimentos e o surgimento de textos publicitários institucionais





**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 7º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

1. Lê atentamente o texto seguinte.

**O caldo de pedra**

Um frade andava ao peditório; chegou à porta de um lavrador, mas não lhe quiseram aí dar nada. O frade estava a cair com fome, e disse:

– Vou ver se faço um caldinho de pedra. E pegou numa pedra do chão, sacudiu-lhe a terra e pôs-se a olhar para ela para ver se era boa para fazer um caldo. A gente da casa pôs-se a rir do frade e daquela lembrança. Diz o frade:

– Então nunca comeram caldo de pedra? Só lhes digo que é uma coisa muito boa. Responderam-lhe:

– Sempre queremos ver isso.

Foi o que o frade quis ouvir. Depois de ter lavado a pedra, disse:

– Se me emprestassem aí um pucarinho...

Deram-lhe uma panela de barro. Ele encheu-a de água e deitou-lhe a pedra dentro.

– Agora se me deixassem estar a panelinha aí ao pé das brasas...

Deixaram. Assim que a panela começou a chiar, disse ele:

– Com um bocadinho de unto é que o caldo ficava de primor...

Foram-lhe buscar um pedaço de unto. Ferveu, ferveu, e a gente da casa pasmada para o que via. Diz o frade, provando o caldo:

– Está um bocadinho insonso, bem precisa de uma pedrinha de sal.

Também lhe deram o sal. Temperou, provou, e disse:

– Agora é que com uns olhinhos de couve ficava que os anjos o comeriam.

A dona da casa foi à horta e trouxe-lhe duas couves tenras. O frade limpou-as e ripou-as com os dedos, deitando as folhas na panela.

Quando os olhos já estavam aferventados, disse o frade:

– Ai, um naquinho de chouriço é que lhe dava uma graça...

Trouxeram-lhe um pedaço de chouriço; ele botou-o na panela, e enquanto se cozia, tirou do alforje pão, e arranhou-se para comer com vagar. O caldo cheirava que era um regalo. Comeu e lambeu o beijo; depois de despejada a panela, ficou a pedra no fundo; a gente da casa, que estava com os olhos nele, perguntou-lhe:

– Oh senhor frade, então a pedra?

Respondeu o frade:

– A pedra, lavo-a e levo-a comigo para outra vez.

E assim comeu onde não lhe queriam dar nada.

BRAGA, Teófilo – “O caldo de pedra”. In *Contos Tradicionais do Povo Português* (uma seleção), Porto Editora, 2015, pp. 45-46.

**1.1** Caracteriza as seguintes personagens, escolhendo um adjetivo para cada uma.

a. O frade era \_\_\_\_\_.

b. O lavrador era \_\_\_\_\_.

c. A dona da casa era \_\_\_\_\_.

**1.2** Explica de que forma podemos associar os seguintes provérbios à moral da história lida.

a) “A união faz a força.”

---

---

b) “Quem ri por último ri melhor.”

---

---

2. Observa a seguinte pintura.



**Imagem 1:** *The Perfect Soup*, Paula Rego;  
<https://www.publico.pt/2014/09/29/culturaipilon/noticia/nova-exposicao-de-paula-rego-em-londres-inspirada-por-eca-de-queiros-1671206#&gid=1&pid=2>

**2.1** Indica a que momento da história poderá corresponder a cena representada na pintura.

---

---

---

---

**3. Identifica no texto:**

a) Dois verbos \_\_\_\_\_.

b) Dois adjetivos \_\_\_\_\_.

c) Dois quantificadores \_\_\_\_\_.

d) Uma frase interrogativa \_\_\_\_\_.

e) Um segmento dialogal \_\_\_\_\_.

## Constituintes das frases

**Grupo nominal (GN)**

- Um frade andava ao peditério.  
GN
- Eles ficaram admirados com a atitude do frade.  
GN
- O lavrador e a mulher deram os ingredientes para a sopa.  
GN

**Grupo verbal (GV)**

- Um frade andava ao peditério.  
GV
- Eles ficaram admirados com a atitude do frade.  
GV
- O lavrador e a mulher deram os ingredientes para a sopa.  
GV

**Grupo adjetival (GAdj)**

- O lavrador e a mulher eram avarentos.  
GAdj
- A mulher foi ingénua.  
Gadj
- A sopa ficou deliciosa.  
GADJ

**Grupo preposicional (GPrep)**

- O lavrador vivia com a mulher.  
GPrep
- O frade foi para casa.  
Gprep

Preposições
a; ante; após; até; com; contra; de; desde; em; entre; para; perante; por; sem; sob; sobre; trás.
a, de, em e por + determinantes ou pronomes
Ex.: A Maria foi passear <u>ao</u> jardim. (a + o =ao)
A Maria vive <u>nesta</u> casa. (em + esta = nesta)

**Grupo adverbial (GAdv)**

- Muito rapidamente, o frade comeu a sopa.  
GAdv
- O frade cozinha muito bem.  
GAdv

Advérbios	Locuções adverbiais
de afirmação	sim
de negação	não
de quantidade e grau	muito, pouco, mais, menos, bastante, demasiado, excessivamente...
de inclusão e exclusão	até, mesmo, também, só, apenas, exceto...
interrogativos	quando, onde, onde, como, porque, porque...
conectivos	primeiro, primeiramente, seguidamente, depois, designadamente, assim, porém, todavia, finalmente...
de predicado	ontem, hoje, amanhã, já, agora... aqui, ali, lá, cá, aí, além, acolá... bem, mal, agradavelmente...
de fase	felizmente, naturalmente, claramente, provavelmente...



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 7º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**Lê, atentamente, o seguinte texto.**

**História da sopa na alimentação humana<sup>1</sup>**

O consumo de sopa remonta à pré-história, existem registos que consideram a sopa como o prato mais antigo do mundo, anterior à descoberta do fogo (1,6 milhões de anos). A sopa é um alimento intemporal, atravessou séculos e civilizações, mantendo-se nos nossos dias com uma enorme importância social e nutricional.

Os Portugueses têm, tradicionalmente, uma relação muito próxima com a sopa por se tratar de um legado cultural e gastronómico, como prova disso, Portugal é o maior consumidor de sopa a nível europeu e o terceiro a nível Mundial, depois da China e do Vietname. Segundo dados do último Inquérito Nacional de Saúde (2005/2006), cerca de 67% da população residente em Portugal inclui a sopa nas suas refeições de almoço ou jantar, sendo que esse consumo é maior entre as mulheres. No entanto, esse valor desce para os 25% da população que consome sopa pelo menos duas vezes por dia.

O consumo da tradicional sopa de “legumes” tem um papel fundamental na melhoria da saúde mundial, uma vez que existe a associação entre o reduzido consumo de hortofrutícolas e o aparecimento de cancro gastrointestinal, de doença cardiovascular isquémica e de enfartes do miocárdio.

Cada prato de sopa de 250ml (cerca de 2 conchas de sopa) contém, em média, 100g de hortícolas, o que significa que a ingestão de dois pratos de sopa ao longo do dia mais três peças de fruta diária, permite satisfazer a recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS), para o consumo de 400g/dia de hortofrutícolas por dia. A sopa é uma das formas de confeção mais elementares, baseada na cozedura em água de diversos alimentos, idealmente hortícolas, leguminosas ou tubérculos, aos quais se adiciona uma pequena quantidade de azeite, idealmente no final para não ser sujeita a fervura.

---

<sup>1</sup> Extraído de: <http://mun-si.com/wp-content/uploads/Hist--ria-da-sopa-na-alimenta----o-humana.pdf>

**1.** Atenta nas frases seguintes.

- a) O consumo de sopa remonta à pré-história.
- b) Os Portugueses têm uma relação muito próxima com a sopa.
- c) Portugal é o maior consumidor de sopa a nível europeu e o terceiro a nível Mundial.
- d) A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda o consumo de 400g/dia de hortofrutícolas por dia.
- e) A sopa é uma das formas de confeção mais elementares.

**1.1** Divide as frases em dois constituintes, indicando os grupos nominais e verbais.

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_
- e. \_\_\_\_\_

**2.** Atenta nas seguintes frases:

- a. Os portugueses comem sopa diariamente.
- b. Os legumes são alimentos saudáveis.
- c. Tradicionalmente, os portugueses têm uma relação muito próxima com a sopa.

**2.1** Identifica os seus constituintes frásicos.

- a.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b.

---

---

c.

---

---

**3. Atenta nos seguintes constituintes frásicos:**

a. em casa.

b. importante.

c. frequentemente.

**3.1** Amplia o grupo adjetival, adicionando outros constituintes frásicos.

---

**3.2** Amplia o grupo adverbial, adicionando outros constituintes frásicos.

---

**3.3** Amplia o grupo preposicional, adicionando outros constituintes frásicos.

---

## Funções sintáticas (ao nível da frase)

Verifica se compreendeste...

• **Identifica e classifica o sujeito das frases seguintes:**

- a. Estamos famintos. \_\_\_\_\_
- b. O lavrador e a Mulher não deram comida frade. \_\_\_\_\_
- c. Ele respondeu afirmativamente. \_\_\_\_\_
- e. Dizem que o frade era muito inteligente. \_\_\_\_\_

### Sujeito

- O sujeito é sobre o que ou quem se declara algo.

→ **Sujeito simples**

- Constituído por um só grupo nominal
  - **O João** foi às compras
  - **Eles** foram às compras

→ **Sujeito composto**

- Constituído por dois ou mais grupos nominais
  - **O João e a Maria** foram às compras
  - **Nem eles nem elas** foram às compras
  - Quem falou e quem gritou será punido.

Verifica se compreendeste... (correção)

• **Identifica e classifica o sujeito das frases seguintes:**

- a) Estamos famintos. [nós] **Sujeito nulo subentendido**
- b) **O lavrador e a mulher** não deram comida frade. **Sujeito composto**
- c) **Ele** respondeu afirmativamente. **Sujeito simples**
- d) Dizem que o frade era muito inteligente. **Sujeito nulo indeterminado**

→ **Sujeito nulo subentendido**

- Não aparece na frase, mas é identificável pela flexão verbal
- Fui às compras. (quem foi às compras? – eu)
- Vamos ao teatro. (quem vai ao teatro? – nós)

→ **Sujeito nulo indeterminado**

- Não aparece na frase e não sabemos quem é o sujeito (não pode ser especificado)
- Contam-se histórias sobre ele (quem conta as histórias? – não se sabe...)

### Predicado

→ Função sintática desempenhada pelo grupo verbal (é constituído pelo verbo, pelos seus complementos e modificador do grupo verbal)

- Ex.: Os meus avós **compraram uma casa ontem**.  
A Ana e a Rita **foram ao cinema**.

## Vocativo

→O vocativo é utilizado em contextos de chamamento ou interpelação do interlocutor. Aparece separado do resto da frase por vírgulas. Pode surgir no início, no meio ou no fim da frase.

- **Ana**, entra e está à vontade.
- Entra, **Ana**, e está à vontade.
- Entra e está à vontade, **Ana**.
- **Senhor Doutor**, posso entrar?

Verifica se compreendeste...

### 4. Reescreve as duas frases, adicionando:

- 4.1 um vocativo.
- 4.2 um modificador de frase.

## Modificador de frase

→Função sintática desempenhada por elementos da frase não exigidos por nenhum dos seus constituintes. Por esta razão, o modificador de frase **pode ser eliminado sem alterar o seu sentido**.

- **Felizmente**, o teste correu bem.
- **De facto**, o teste era muito fácil.
- **Certamente**, os alunos tiveram boas notas.

Verifica se compreendeste... (correção)

### 1. Identifica o predicado das frases seguintes:

- a. O frade fez a sopa.
  - b. O lavrador e a mulher ofereceram os ingredientes para a sopa.
- a. **Ele** fez a sopa.
  - b. **Eles** ofereceram os ingredientes para a sopa.
- a. O frade **comeu a sopa**.
  - b. O lavrador e a mulher **foram à horta buscar os legumes**.

Verifica se compreendeste...

### 1. Identifica o predicado das frases seguintes:

- a. O frade fez a sopa.
  - b. O lavrador e a mulher ofereceram os ingredientes para a sopa.
2. Reescreve as duas frases, substituindo os sujeitos pelos pronomes pessoais adequados.
3. Reescreve as duas frases, utilizando outros predicados.

Verifica se compreendeste... (correção)

### 4. Reescreve as duas frases, adicionando:

- 4.1 um vocativo: a. **Frade**, faz a sopa. b. **Lavrador e mulher**, ofereçam os ingredientes para a sopa.
- 4.2 um modificador de frase:
  - a. **Com certeza**, o frade fez a sopa.
  - b. **Felizmente**, o lavrador e a mulher ofereceram os ingredientes para a sopa.



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 7º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**1. Identifica o predicado das frases seguintes:**

a. O frade fez a sopa.

\_\_\_\_\_

b. O lavrador e a mulher ofereceram os ingredientes para a sopa.

\_\_\_\_\_

**2. Reescreve as duas frases, substituindo os sujeitos pelos pronomes pessoais adequados.**

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

**3. Reescreve as duas frases, utilizando outros predicados.**

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

**4.** Reescreve as duas frases, adicionando:

**4.1** um vocativo.

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

**4.2** um modificador de frase.

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 7º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

1. Identifica e classifica o sujeito das frases seguintes:

a. Estamos famintos. \_\_\_\_\_

b. O lavrador e a mulher não deram comida frade. \_\_\_\_\_

c. Ele respondeu afirmativamente. \_\_\_\_\_

e. Dizem que o frade era muito inteligente. \_\_\_\_\_

2. Escreve uma frase que contenha:

a. um sujeito composto.

\_\_\_\_\_

b. um sujeito indeterminado.

\_\_\_\_\_

c. um sujeito simples.

\_\_\_\_\_

d. um sujeito subentendido.

\_\_\_\_\_



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 7º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

1. Lê o texto seguinte.

**Receita - Sopa da Pedra<sup>1</sup>**

**Ingredientes:**

- 2,5 l de água
- 1 kg de feijão vermelho
- 1 orelha de porco
- 1 chouriço de carne
- 1 morcela
- 200 g de toucinho
- 2 cebolas
- 2 dentes de alho
- 700g de batatas
- 1 molho de coentros
- Sal, louro e pimenta a gosto



<sup>1</sup> Extraída de: <https://www.cm-almeirim.pt/conhecer-almeirim/gastronomia/item/202-sopa-de-pedra-receitas> [acedido a 6 de abril de 2021].

**Preparação:**

Ponha o feijão a demolhar de um dia para o outro. De véspera, escale e raspe a orelha de porco de modo a ficar bem limpa.

No próprio dia, leve o feijão a cozer em água, juntamente com a orelha, os enchidos, o toucinho, as cebolas, os dentes de alho e o louro. Tempere de sal e pimenta. Junte mais água, se for necessário. Quando as carnes e os enchidos estiverem cozidos, tire-os do lume e corte-os em bocados.

Junte, então, à panela as batatas, cortadas em cubinhos e os coentros bem picados. Deixe ferver lentamente até a batata estar cozida. Tire a panela do lume e introduza as carnes previamente cortadas. No fundo da terrina onde vai servir a sopa, coloque uma pedra bem lavada.

1.1 Com base no texto lido, assiná-la com uma (X) as classes de palavras que predominam nas três partes da receita.

		Classes e subclasses de palavras predominantes		
Estrutura da receita	Conteúdos	Quantificadores	Verbos no modo imperativo	Nomes comuns
1.º Título	Identificação da receita			
2.º Ingredientes	Indicação dos ingredientes			
3.º Preparação	Explicação do modo de preparação			X

**1.2** Retira do texto:

a. três verbos no modo imperativo;

---

b. dois nomes comuns contáveis;

---

c. um determinante artigo definido;

---

d. um determinante artigo indefinido;

---

e. um adjetivo qualificativo;

---

f. dois quantificadores numerais.

**1.3.** Selecciona, das palavras que se seguem, os **nomes comuns não contáveis**.

a. Pedra   b. Água   c. Batatas   d. Feijão   e. Coentros   f. Panela   g. Sal

## Funções sintáticas (ao nível do grupo verbal)

### Distinguir o complemento indireto do complemento oblíquo

A Sofia deu uma prenda **aos pais**. / A Sofia deu-**lhes** uma prenda.



Complemento indireto

A Sofia foi **a Lisboa**.

- Complemento oblíquo

\*A Sofia foi-**lhe**.



#### Complemento direto

→ Encontra-se dentro do predicado e responde à pergunta "o quê?" ou "quem?".

- A Ana viu um filme. (viu o quê? – um filme)
- A Rita viu a Ana. (viu quem? – a Ana)

- Substituível pelo pronome o/a/os/as: A Luisa releu **a obra**. → A Luisa releu-**a**

#### Complemento indireto

→ Também se encontra dentro do predicado e responde à pergunta "a quem?" ou "ao quê?".

- A Cristina ligou à mãe. (ligou a quem? – à mãe)

- Não dei importância ao assunto. (não dei importância ao quê? – ao assunto)
- Substituível pelo pronome lhe: Telefonei **aos meus pais**. → Telefonei-**lhes**.

### Verifica se compreendeste...

Aplicando a regra anterior, seleciona (X) a opção correta.

	Complemento indireto	Complemento oblíquo
a. Os alunos vão à <b>visita de estudo</b> .		
b. A Joana telefonou à <b>amiga</b> .		
c. Prometi à <b>Ana</b> uma viagem a Paris.		
d. A Maria entrou <b>na Universidade</b> .		

### Complemento oblíquo

→ O complemento oblíquo é um constituinte selecionado pelo verbo, o que significa que se o retirarmos da frase muda o seu sentido.

- Ele mora em Lisboa. (mora onde? – em Lisboa)
- Função sintática selecionada pelos verbos transitivos indiretos (selecionam um complemento indireto ou oblíquo); exemplos de verbos que selecionam o complemento oblíquo: concordar, durar, ir, gostar, morar, pôr, precisar, vir, ...
- Não é substituível por nenhum pronome.

### Complemento agente da passiva

→ O complemento agente da passiva surge apenas quando a frase está na passiva e responde à pergunta "por quem?".

- O teste foi corrigido **pela professora**. (foi corrigido por quem? – pela professora)
- O concerto foi gravado **pelos jornalistas**. (foi gravado por quem? – pelos jornalistas)

## Predicativo do sujeito

→ O predicativo do sujeito é selecionado por um verbo copulativo. Pode atribuir uma propriedade ou característica ou uma localização no espaço ou no tempo.

- Ela é **linda**.
- Aquele rapaz parece **triste**.

→ Verbos copulativos mais frequentes: ser, estar, permanecer, ficar, continuar, parecer, continuar, tornar-se, revelar-se...

## Verifica se compreendeste... (correção)

• Identifica as funções sintáticas desempenhadas pelas expressões sublinhadas.

- Ele colocou as couves na panela. **Complemento direto / complemento oblíquo**
- Ela chamou o lavrador. **Complemento direto**
- Ele obedece aos pais. **Complemento indireto**
- Sabes quem vive ali? **Complemento oblíquo**
- A mulher deu uma panela ao frade. **Complemento direto / complemento indireto**
- Ele precisa de sal. **Complemento oblíquo**

## Modificador do grupo verbal

→ O modificador do grupo verbal acrescenta uma informação opcional, ou seja, se o retirarmos da frase o seu sentido não muda. Pode aparecer em várias posições na frase e ter diferentes valores (tempo, lugar, modo, etc.).

- Ele foi a Lisboa na semana passada.
- Na semana passada, ele foi a Lisboa.

• Como não é selecionado por nenhum verbo, **o modificador do grupo verbal distingue-se do complemento oblíquo por ser opcional na frase.**

## Aula n.º 14

1. Identifica as funções sintáticas desempenhadas pelas expressões sublinhadas.

- A sopa foi comida pelo frade.
- O frade é muito astuto.
- As couves foram colhidas pela mulher.
- O lavrador fez uma pausa para almoçar.
- O frade sentou-se na cadeira.
- A sopa estava quente.

## Verifica se compreendeste...

• Identifica as funções sintáticas desempenhadas pelas expressões sublinhadas.

- Ele colocou as couves na panela.
- Ela chamou o lavrador.
- Ele obedece aos pais.
- Sabes quem vive ali?
- A mulher deu uma panela ao frade.
- Ele precisa de sal.

## Verifica se compreendeste...

1. Identifica as funções sintáticas desempenhadas pelas expressões sublinhadas.

- A sopa foi comida pelo frade. **Complemento agente da passiva.**
- O frade é muito astuto. **Predicativo do sujeito.**
- As couves foram colhidas pela mulher. **Complemento agente da passiva.**
- O lavrador fez uma pausa para almoçar. **Modificador do grupo verbal.**
- O frade sentou-se na cadeira. **Modificador do grupo verbal.**
- A sopa estava quente. **Predicativo do sujeito.**

2. Transforma as frases passivas em frases ativas.

O frade comeu a sopa.

A mulher colheu as couves.

3. Identifica o sujeito e o complemento direto nas frases ativas.

**O frade (sujeito)** comeu **a sopa (CD)**.

**A mulher (sujeito)** colheu **as couves (CD)**.

**Conclusão:** o sujeito da frase ativa é o complemento agente da passiva; o complemento direto da frase ativa é o sujeito da frase passiva.



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS - 7º ANO

ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

1. Identifica as funções sintáticas desempenhadas pelas expressões sublinhadas.

a. Ele colocou as couves na panela.

\_\_\_\_\_

b. Ela chamou o lavrador.

\_\_\_\_\_

c. Ele obedece aos pais.

\_\_\_\_\_

d. Sabes quem vive ali?

\_\_\_\_\_

e. A mulher deu uma panela ao frade.

\_\_\_\_\_

f. Ele precisa de sal.

\_\_\_\_\_

**2.** Substitui os complementos diretos pelos pronomes adequados.

---

---

---

---

---

**3.** Substitui os complementos indiretos pelos pronomes adequados.

---

---

---

---

---



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS - 7º ANO

ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

1. Identifica as funções sintáticas desempenhadas pelas expressões sublinhadas.

a. A sopa foi comida pelo frade.

\_\_\_\_\_

b. O frade é muito astuto.

\_\_\_\_\_

c. As couves foram colhidas pela mulher.

\_\_\_\_\_

d. O lavrador fez uma pausa para almoçar.

\_\_\_\_\_

e. O frade sentou-se na cadeira.

\_\_\_\_\_

f. A sopa estava quente.

\_\_\_\_\_

**2. Transforma as frases passivas em frases ativas.**

---

---

---

---

---

**3. Identifica o sujeito e o complemento direto nas frases ativas**

---

---

---

---

---



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 7º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**A POESIA... (por José Fanha)<sup>1</sup>**

A poesia foi uma das formas que o ser humano encontrou para falar dos seus sentimentos mais profundos e misteriosos. A poesia é a arte das palavras, e as palavras, quando tocadas pelos poetas, tornam-se chaves mágicas que abrem portas de universos que estão para além do imediato quotidiano e que nos falam dos grandes mitos, e também das paixões, das dores, das alegrias.

A linguagem poética exprime o modo de olhar para a Natureza, para o coração, para o amor de uma forma diferente da linguagem quotidiana. É frequente confundir-se poesia com rima. Mas nada mais errado. A poesia pode ser rimada ou não. A rima pode ou não ser poética. Quando se trabalha a rima com as crianças desenvolve-se a "ginástica" básica da língua, mas não se trabalha necessariamente a poesia.

A poesia é, de facto, uma janela aberta sobre o mistério maravilhoso das palavras que podemos sentir quando lemos Sophia de Mello Breyner Andresen, Eugénio de Andrade, Luís de Camões ou Ruy Belo. E é por isso que um menino pode escrever magnífica poesia aos 8 anos:

"O amor é um pássaro verde

num campo azul

no alto da madrugada"

(Maria Rosa Colaço, A criança e a vida)

<sup>1</sup> Extraído de: <https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/paginas-especiais/educacao-pre-escolar/opiniao-pre/poesia/> [acedido a 6 de abril de 2021].



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 7º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**Autopsicografia**

O poeta é um fingidor  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda  
Gira, a entreter a razão,  
Esse comboio de corda  
Que se chama coração.

s. d. **Poesias**. Fernando Pessoa. (Nota explicativa de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1942 (15ª ed. 1995). - 235. 1ª publ. in **Presença**, nº 36. Coimbra: Nov.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Extraído de: <http://arquivopessoa.net/textos/4234> [acedido a 6 de abril de 2021].

1. Nas duas primeiras estrofes, o sujeito poético reflete sobre o processo de criação poética.

1.1. Transcreve do texto o verso que melhor define o que é ser poeta.

---

1.2. Explica o significado de fingir na criação poética.

---

---

---

---

2. O sujeito poético refere três tipos de dores associadas ao processo de criação poética: a. Dor sentida; b. Dor fingida; c. Dor lida.

2.1. Preenche o quadro seguinte, indicando a dor que está associada a cada um dos elementos seguintes.

Imaginação	Fruição do poema	Realidade

3. Atenta ao *cartoon*<sup>2</sup> seguinte.



**Figura 1.** TURCIOS (Colômbia), 2013, Sem título. In World Press Cartoon – Cascais 2014. Lisboa: Babel (p. 260)

**3.1** Exprime o teu ponto de vista sobre o *cartoon*, explicando a forma como o coração e a razão se relacionam na criação poética.

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>2</sup> Extraído de: <<https://recursos.portoeditora.pt/recurso?id=22217629>> [acedido a 25 de abril de 2021].



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS - 7º ANO

ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

ACRÓSTICO

**Acróstico** é um poema cujas letras iniciais, do meio ou do final dos versos, formam nomes, quando são lidas na vertical. O tema do poema deve relacionar-se com essa palavra.

Pensa

O poeta

Em versos, rimas e prosa

Sentimentos e imagens

Invadem o espaço em branco e

Alcançam os nossos corações.<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Extraído e adaptado a partir de: <https://br.pinterest.com/pin/540643130273130874/>

1. A partir da palavra “amizade”, apresenta a tua receita da amizade, elaborando um acróstico, cujos versos podem ou não rimar.

### RECEITA DA AMIZADE



A \_\_\_\_\_

M \_\_\_\_\_

I \_\_\_\_\_

Z \_\_\_\_\_

A \_\_\_\_\_

D \_\_\_\_\_

E \_\_\_\_\_



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 7º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

Lê o texto seguinte.

**Lágrima de preta**

Encontrei uma preta  
que estava a chorar,  
pedi-lhe uma lágrima  
para a analisar.

Recolhi a lágrima  
com todo o cuidado  
num tubo de ensaio  
bem esterilizado.

Olhei-a de um lado,  
do outro e de frente:  
tinha um ar de gota  
muito transparente.

Mandei vir os ácidos,  
as bases e os sais,

as drogas usadas  
em casos que tais.

Ensaiei a frio,  
experimentei ao lume,  
de todas as vezes  
deu-me o que é costume:

nem sinais de negro,  
nem vestígios de ódio.  
Água (quase tudo)  
e cloreto de sódio.

António Gedeão<sup>1</sup>

**1.** Refere os possíveis motivos do choro da preta e o seu estado de espírito.

---

---

---

---

**2.** O sujeito poético utiliza o método científico.

**2.1** Transcreve as palavras ou expressões que o permitem identificar.

---

---

---

---

---

<sup>1</sup> Extraído de: <http://users.isr.ist.utl.pt/~cfb/VdS/v122.txt>.

3. Relê as duas últimas estrofes.

3.1 Identifica e explica as conclusões do sujeito poético.

---

---

---

---

4. Atenta na seguinte pintura.



Figura 1. The Problem We All Live With – O problema com que todos vivemos, de Norman Rockwell (1964)

**4.1** Considerando a legenda da pintura e a situação representada, identifica o “problema com que todos vivemos”.

---

---

---

**4.2** Explica o teu ponto de vista sobre o mesmo, referindo se este é ou não um problema atual. Justifica a tua opinião.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS - 7º ANO

ANO LETIVO 2020/2021

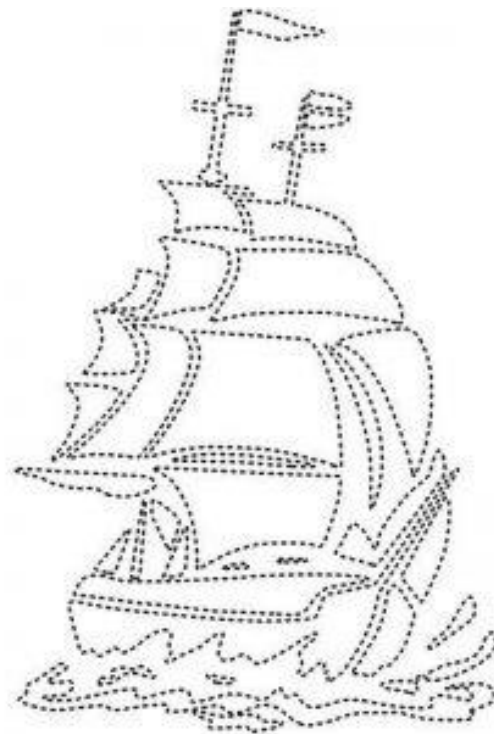
Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

Lê o texto seguinte.

**O Vagabundo do Mar**

Sou barco de vela e remo  
sou vagabundo do mar.  
Não tenho escala marcada  
nem hora para chegar:  
é tudo conforme o vento,  
tudo conforme a maré...  
Muitas vezes acontece  
largar o rumo tomado  
da praia para onde ia...  
Foi o vento que virou?  
foi o mar que enraiveceu  
e não há porto de abrigo?  
ou foi a minha vontade  
de vagabundo do mar?  
Sei lá.  
Fosse o que fosse  
não tenho rota marcada



ando ao sabor da maré.  
É por isso, meus amigos,  
que a tempestade da Vida  
me apanhou no alto mar.  
E agora  
queira, ou não queira  
cara alegre e braço forte:  
estou no meu posto a lutar!  
Se for ao fundo acabou-se.  
Estas coisas acontecem  
aos vagabundos do mar.

Manuel da Fonseca, *Canções da beira-mar*, in *Obra Poética*, 7.<sup>a</sup> ed., Caminho, 1984.

**1.** Descreve a vida do vagabundo do mar, justificando com palavras e expressões do texto.

---

---

---

---

**2.** Ao longo do poema, o sujeito poético questiona-se sobre os motivos que o fazem mudar de rumo.

**2.1** Identifica-os.

---

---

---

---

3. Relê os seguintes versos: “Queira ou não queira, / Cara alegre e braço forte:/ Estou no meu posto a lutar!”

3.1. Considerando os versos lidos, caracteriza a atitude e personalidade do sujeito poético.

---

---

---

---

4. Atenta na seguinte pintura.



Figura 1: naufrágio, 1854 por Ivan Aivazovsky (1817-1900, Rússia)

4.1 Identifica os versos do poema que melhor ilustram a cena representada na pintura, justificando a tua resposta.

---

---

---

---

---



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 7.º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**ORALIDADE**

1. Ouve e visualiza atentamente o seguinte vídeo.

<https://youtu.be/cs5-rbwUGQQ>

1.1. Indica se as afirmações abaixo são verdadeiras ou falsas.

- (A) A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi escrita em 1758.
- (B) Após a II Guerra Mundial, muitos países estavam divididos pelo racismo e opressão militar.
- (C) Quarenta e oito países das Nações Unidas juntaram-se para redigir a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- (D) A Declaração Universal dos Direitos Humanos inclui os trinta deveres que todas as pessoas devem cumprir.
- (E) A Declaração Universal dos Direitos Humanos está organizada em trinta artigos, contemplando direitos e liberdades.
- (F) O artigo um diz que ninguém tem o direito de nos meter na prisão sem ter uma boa razão.
- (G) O artigo quinze determina que todos temos o direito de pertencer a um país.
- (H) O artigo dezoito diz que podemos mudar de religião, se essa for a nossa vontade.
- (I) O artigo dezanove proíbe a liberdade de pensamento e expressão.
- (J) Os Direitos e Liberdades que constam na Declaração Universal dos Direitos Humanos pertencem a todas as pessoas.

**1.2.** Agora, corrige as afirmações falsas.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Bom trabalho!**



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 7.º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**ORALIDADE**

1. Ouve e visualiza atentamente o seguinte vídeo.

<https://youtu.be/cs5-rbwUGQQ>

1.1. Indica se as afirmações abaixo são verdadeiras ou falsas.

- (A) Após a II Guerra Mundial, muitos países estavam divididos pelo racismo e opressão militar.
- (B) A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi escrita em 1758.
- (C) Quarenta e oito países das Nações Unidas juntaram-se para redigir a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- (D) A Declaração Universal dos Direitos Humanos está organizada em trinta artigos, contemplando direitos e liberdades.
- (E) A Declaração Universal dos Direitos Humanos inclui os trinta deveres que todas as pessoas devem cumprir.
- (F) O artigo um diz que ninguém tem o direito de nos meter na prisão sem ter uma boa razão.
- (G) O artigo quinze determina que todos temos o direito de pertencer a um país.
- (H) O artigo dezoito diz que podemos mudar de religião, se essa for a nossa vontade.
- (I) O artigo dezanove proíbe a liberdade de pensamento e expressão.
- (J) Os Direitos e Liberdades que constam na Declaração Universal dos Direitos Humanos pertencem a todas as pessoas.

**1.2.** Agora, corrige as afirmações falsas.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Bom trabalho!**

Anexo B3: exemplos da resolução das  
atividades e produções dos(as) alunos(as)  
da turma 7.º B

Aula n.º 1  
Aluno(a) A



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES  
PORTUGUÊS - 7.º ANO  
ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma 7.º B  
Data \_\_\_\_\_

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS PUBLICITÁRIOS

1. Observa atentamente o texto 1.

1.1. Preenche a seguinte grelha de observação, considerando as características observadas.

	Texto 1
a) Marca	Monte Verde
b) Produto/ação	A reciclagem
c) Título	Transforme ideias em gestas reais
d) A quem se destina?	As pessoas/consumidores em geral

e) Slogan (frase curta de fácil memorização)	Recicle sempre
f) Ilustração (cores, personagens, imagens, objetos e outros elementos que te pareçam importantes)	As cores do ecoponto amarelo: plástico azul: cartão verde: vidro laranja: vidro nas ruas não se recicla
g) Finalidade do texto publicitário	Intervém as questões a reciclar
h) Texto argumentativo (pequeno texto que destaca as características do produto)	• Sempre que colocarmos as embalagens no ecoponto certo, fazemos das palavras ações.
i) Tempos e modos verbais	Modo imperativo

## Texto 2

1. Visualiza e ouve atentamente o texto 2.

1.1. Preenche a seguinte grelha de observação, considerando as características observadas.

Texto 2	
a) Marca	Kindler

b) Produto	Kindert Surprise
c) A quem se destina?	Aos computadores
d) Slogan (frase curta de fácil memorização)	Chicken little, só em Kinder Surprise
e) Ilustração (cores, personagens, imagens, objetos e outros elementos que te pareçam importantes)	- 0000, as ocoinas
f) Finalidade do texto publicitário	Promover a compra do Kinder Surprise
g) Texto argumentativo (pequeno texto que destaca as características do produto)	O que há de novo em Kinder Surprise? Esta vez vamos seguir. Mas o que está a dentro? O que tem lá dentro?
h) Tempos e modos verbais	Presente do indicativo (to, vamos, está, é, tem) Imperativo (desobedece)

Bom trabalho!

Texto publicitário institucional



Slogan: Diga não à má alimentação

Texto argumentativo:

O ~~momento~~ que nos sabe bem faz  
nos saudáveis e felizes.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Texto publicitário comercial



Slogan:

A reenda das saladas do continente

Texto argumentativo:

Não perca esta semana de ~~50%~~ descontos,  
reenha ao continente e tem 50%,  
de desconto nas saladas da marca continente,  
com aqueles ~~tomates~~ alface, cebola e  
o tomate cherry. Yum!

Bom trabalho!

Texto publicitário institucional



Slogan: Comer bem, é comer saudável.

Texto argumentativo:

Corrija a sua alimentação, comece a co-  
mer saudável. Ainda vai a tempo...

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Texto publicitário comercial



Slogan:

Leve duas, Pague uma

Texto argumentativo:

Aproveite esta super promoção, leve duas  
caixas de tomates cherry e pague uma,  
são bons e biológicos.

Bom trabalho!

Texto publicitário institucional



Slogan: Quanto melhor comeres mais tempo vais viver.

Texto argumentativo:

Para levares uma vida saudável e  
feliz tens de comer bem para teres  
uma boa saúde.

Texto publicitário comercial



Slogan:

Os tomates mais frescos

Texto argumentativo:

Os melhores tomates do continente  
aos preços mais baixos, no pinga-dão.  
Aproveite dos dias 1 a 30 de  
novembro.

Bom trabalho!

GRUPO I

1. Identifica as personagens do texto que acabaste de ler.

As personagens do texto que acabei de ler são a lebre e a tartaruga.

1.1. Considerando as suas atitudes, caracteriza-as, recorrendo a adjetivos.

Considerando as suas atitudes a lebre é convencida e veloz e a tartaruga é lenta e persistente.

1.2. Justifica, agora, as características que atribuíste a cada uma das personagens.

Considerando as características que atribuí à lebre, convencida é porque ela acha que só ela é <sup>que</sup> vai ganhar e outra que ela é a melhor, e veloz é porque ela é rápida. Das características que atribuí à tartaruga, lenta é porque ela anda devagar e persistente é porque mesmo sendo lenta não desistiu.

2. Refere a lição que é possível retirar desta história.

A lição que se pode retirar da história é que devagar se vai longe.

GRUPO I

1. Identifica as personagens do texto que acabaste de ler.

As personagens do texto são a tartaruga, a lebre, e a raposa.

1.1. Considerando as suas atitudes, caracteriza-as, recorrendo a adjetivos.

Lebre — preconceituosa, má amiga, ambiciosa, veloz, convencida  
Tartaruga — sábia, boa amiga, lenta, confiante, corajosa

1.2. Justifica, agora, as características que atribuíste a cada uma das personagens.

Eu acho que faz todo o sentido a lebre ser veloz e também muito preconceituosa e má pessoa por não acreditar na tartaruga. Também acho que a tartaruga é lenta mas sobre tudo confiante e corajosa por acreditar nela própria e desafiar a lebre.

2. Refere a lição que é possível retirar desta história.

A lição que é possível retirar desta história é que devemos sempre acreditar e confiar nas outras mesmo que pareça impossível.  
"Devagar se vai longe!"

GRUPO I

1. Identifica as personagens do texto que acabaste de ler.

As personagens deste texto são a tartaruga e a lebre e o raposa.

1.1. Considerando as suas atitudes, caracteriza-as, recorrendo a adjetivos.

A tartaruga é lenta, inteligente e confiante.  
A lebre é veloz, arma-se e é confiante.  
A atitude da tartaruga foi de confiança,  
e a lebre foi má e achava que era melhor que a tartaruga.

1.2. Justifica, agora, as características que atribuíste a cada uma das personagens.

Atribui a característica lenta à tartaruga pois ela não anda muito rápida, inteligente pois sabia que se a lebre se esforça-se muito ia ficar cansada e a tartaruga não se esforçava com que ela ganhasse, confiante pois acreditava que conseguiria. A lebre disse veloz pois é rápida, que se armava pois achava que era mais rápida e melhor que todas, e confiante pois acreditava em si.

2. Refere a lição que é possível retirar desta história.

Deixar-se vai ao longo da vida.



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS - 7º ANO

ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma 7º B  
Data \_\_\_\_\_

1. Imagina que és uma das personagens da história que acabaste de ler.

1.1. Conta a tua história, assumindo a perspetiva da Tartaruga.

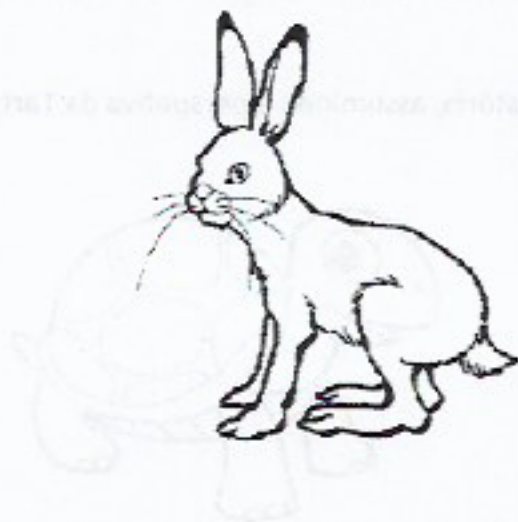


floje de manhã decidi ir dar um passeio pela campo. A meio da  
minha caminhada encontrei a minha amiga lebre, eu disse olá, mas  
a lebre não respondeu simplesmente começou a ridicularizar o meu  
passo, disse que era lento e miudinho, fiquei muito magoada, então  
decidi propor uma corrida, a lebre aceitou logo e começou-se a risc  
e a dizer que ia ganhar.  
Decidimos chamar a raposa para arbitrar a corrida,

a raposa deu o sinal de início e a lebre começou logo a correr, desaparecendo de vista rapidamente.

Eu comecei a andar, e andar, e andar, até me deparar com a lebre deitadinha a dormir, foi aí que eu soube que ia ganhar, comecei a andar o mais rápido possível até chegar à meta.

**1.2. Agora, conta a tua história, assumindo a perspectiva da Lebre.**



Hoje de manhã estava um belo dia de sol, então eu decidi fazer um piquenique. Quando estava a comer a tartaruga chegou-se ao pé de mim e disse olá, eu comecei a troçar do passo dela, e a ri-me, ela é tão lenta!

Depois ouvi a coisa mais ridícula de sempre, a tartaruga propôs-me uma corrida, eu obviamente aceitei.

Chamámos a raposa para arbitrar a corrida,

ela deu o sinal e eu imediatamente comecei a correr.

Passados uns minutos, eu fiquei com muito sono  
então decidi dormir uma sesta. Quando acordei  
vi as pegadas da tartaruga então corri até à meta.  
Quando cheguei, ela já estava lá a festejar. Eu fiquei  
triste, mas aprendi uma lição

Bom trabalho!



Aulas n.º 4 e 5  
Aluno(a) B



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS - 7º ANO

ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma 7º B

Data \_\_\_\_\_

1. Imagina que és uma das personagens da história que acabaste de ler.

1.1. Conta a tua história, assumindo a perspetiva da Tartaruga.



Num bonito dia de sol, a lobre encontrou-me e ridicularizou o meu passo lento e miúdo.

- Muito bem - respondi eu. - Apesar de seres tão veloz como o vento, vou ganhar-te numa corrida.

A lobre, pensando que tal era impossível,

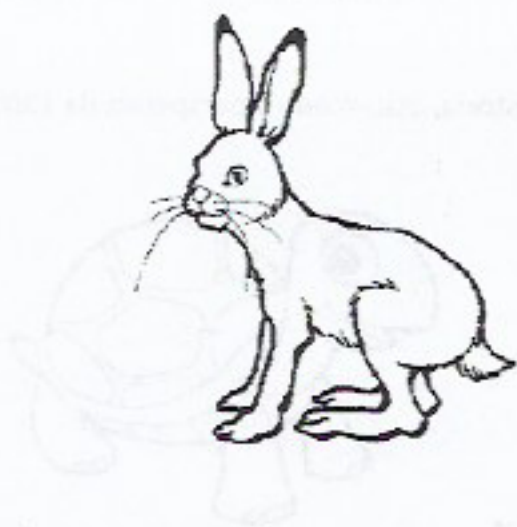
aceitou o meu desafio.

Resolvemos, que a raposa escolheria o percurso e seria o árbitro da corrida. No dia combinado, encontrámo-nos e fomos juntos.

Eu comecei a andar no meu passo lento e miudinho, nunca parando pelo caminho, direto até à meta.

A lebre largou veloz, mas algum tempo depois deitou-se à beira do caminho e adormeceu. Quando acordou, recomeçou a correr o mais rapidamente que pode. \*1

1.2. Agora, conta a tua história, assumindo a perspetiva da Lebre.



Num bonito dia de sol, eu encontrei a tartaruga e ridicularizei o seu passo lento e miudinho.

- Muito bem - respondeu ela sorrindo - Apesar de seres tão veloz como o vento, vou ganhar-te numa corrida.

Eu, pensando que tal era impossível, aceitei o desafio.

Resolvemos, que a raposa escolheria  
o percurso e seria a árbitra da corri-  
da. No dia combinado, encontrámo-nos  
e partimos juntos.

A tartaruga começou a andar na  
seu passo lento e miudinho, nunca  
parando, direto até à meta. \* 2

1\* Mas já era tarde... Quando chegou  
à meta, verificou que eu tinha ganho <sup>Bom trabalho!</sup>  
a aposta e que eu já estava a descan-  
sar confortavelmente.

2\* Eu larguei veloz, mas algum tempo  
depois dei-me à beira do caminho e  
adormeci. Quando acordei, recomecei a  
correr o mais rapidamente que pude.  
Mas já era tarde... Quando cheguei à  
meta, verifiquei que a tartaruga tinha  
ganho a aposta e que já estava a descan-  
sar confortavelmente.



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS - 7º ANO

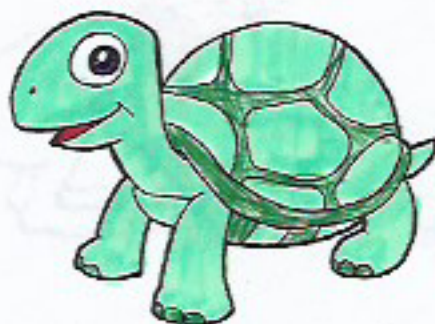
ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº. \_\_\_\_ Ano/Turma 7º B

Data 10 / 10 / 2020

1. Imagina que és uma das personagens da história que acabaste de ler.

1.1. Conta a tua história, assumindo a perspetiva da Tartaruga.



Olá, vou-vos contar o que aconteceu no dia em que eu, uma tartaruga lentíssima, ganhei a uma Lebre veloz.

Tudo começou com uma aposta de vitória numa corrida, vinda da minha parte. Após a Lebre ter aceiteado o meu desafio, começámos a correr. Como esperado nos primeiros 40 segundos, a Lebre já ia <sup>cento e</sup> metros de distância de mim, mas, eu não perdi a esperança, e continuei a correr.

... ao meu ritmo.

Passados uns vinte minutos, enquanto estava a correr, olhei para o meu lado esquerdo e vi a Lebre a dormir uma sesta, aproveitei e continuei.

Estava cada vez mais perto da meta e não alguém a gritar lá de trás, olhei para trás e era a Lebre muito longe então dei o meu máximo e passei a meta.

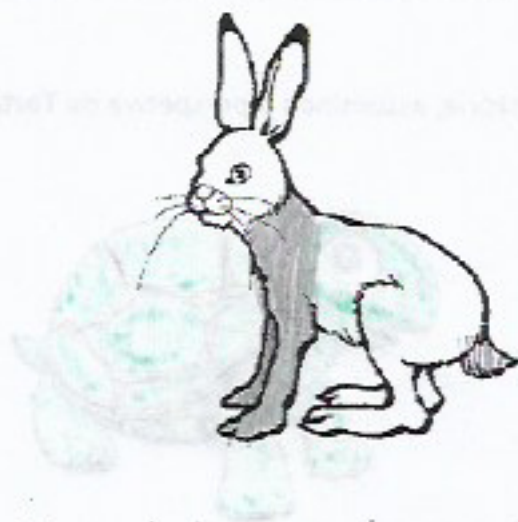
- Não é possível! - disse toda a gente.

- Fizeste batota! - disse a Lebre.

- Não, tu é que adormeceste à sombra da bananeira! - disse eu.

E eu, assim, devagar se vai ao longe.

**1.2. Agora, conta a tua história, assumindo a perspetiva da Lebre.**



Eu sou a lebre, tenho a certeza que sabem o que aconteceu, mas ainda assim vou-vos contar.

Depois de eu ter aceitado uma corrida e de <sup>la tartaruga e eu</sup> termos começado a corrida, eu achei que não fazia mal fazer uma pequena sesta, pois eu, quando olhei para trás, já não havia. Então adormeci.

Quando acordai, vi a Tartaruga quase a chegar à meta. Mas já não fui a tempo e perdi.

Corri o mais que pude, mas

Quando cheguei, a Tartaruga disse-me:

- Quem anda devagar vai ao longe!

- Tu <sup>fizeste</sup> fizeste batata, eu quero uma nova corrida! -

disse eu.

- Aceita, pordeste. Tens <sup>de</sup> que aceitar! - disse a raposa.

Quem faz batata ganha. E eu fui alva de uma batata, caso contrário como é que eu perdia?!

fizeste  
não fizeste

Bom trabalho!



1. A partir da palavra "amizade", apresenta a tua receita da amizade, elaborando um acróstico, cujos versos podem ou não rimar.

RECEITA DA AMIZADE



A amigo não se truca,

Maior companheiro!

Inimigo dos meus inimigos

Zangado com os teus erros,

Alega com as minhas conquistas;

Defeitos ele não tem.

E é um amigo como ninguém.

1. A partir da palavra "amizade", apresenta a tua receita da amizade, elaborando um acróstico, cujos versos podem ou não rimar.

RECEITA DA AMIZADE



Amor é amizade

Meiguice é amizade

Imaginação é criatividade

Zumbidos de amor diz o meu amigo

Ambicioso é o amigo

Dermintoco é o amigo

Estranhamente querido é o meu amigo

1. A partir da palavra "amizade", apresenta a tua receita da amizade, elaborando um acróstico, cujos versos podem ou não rimar.

RECEITA DA AMIZADE



A tencioso como tudo  
M acrorvilhas (come as estrelas)  
m acrorvilhas simpatia  
z omg mas muito querido  
A mável como um família  
D ivertido mas melhor momento  
E ducado e memor falta ao suspiro

4.1 Considerando a legenda da pintura e a situação representada, identifica o "problema com que todos vivemos".

O problema com que todos vivemos é o racismo e a pressão da sociedade para sermos "perfeitos".

4.2 Explica o teu ponto de vista sobre o mesmo, referindo se este é ou não um problema atual. Justifica a tua opinião.

Este é um problema atual pois os padrões da sociedade são muito rigorosos e não deixam uma pessoa ser o que realmente é: se for preto é racista, se for branco é racista, se for gordo não pode comer, se for magro tem que comer mais, se for baixo tem que crescer, se for alto tem que ser mais baixo.

Já ninguém pode ser o que é perante a sociedade.

4.1 Considerando a legenda da pintura e a situação representada, identifica o "problema com que todos vivemos".

"O problema com que todos vivemos" refere-se ao racismo. Pessoas negras são constantemente discriminada por algo fora do seu controlo.

4.2 Explica o teu ponto de vista sobre o mesmo, referindo se este é ou não um problema atual. Justifica a tua opinião.

O racismo é um problema atual, na verdade é um problema desde sempre. Pessoas negras são vítimas de agressão, são mortos até só pela cor da sua pele, e eu acho ridículo isto ainda ser um problema nos dias de hoje, nós somos todos iguais, a cor da pele não define uma pessoa, ponto final. Existem palavras que podem ser ofensivas às pessoas negras, mas a maior parte das pessoas ignora e desrespeita, mas eu tenho a certeza que se fosse ao contrário essas pessoas também não gostavam.

4.1 Considerando a legenda da pintura e a situação representada, identifica o "problema com que todos vivemos".

~~O problema que todos vivemos é a discriminação pela cor.~~ A situação representa é o racismo.

4.2 Explica o teu ponto de vista sobre o mesmo, referindo se este é ou não um problema atual. Justifica a tua opinião.

No meu ponto de vista não acho correto o racismo, pois ambos somos iguais, temos com sentimentos, apenas cores diferentes. Da mesma maneira tu não gostarias que te chama-rem de branco pois tens nome, tal como os outros.

4.1 Considerando a legenda da pintura e a situação representada, identifica o "problema com que todos vivemos".

O possível "problema com que todos vivemos" é o preconceito e a discriminação, neste caso o racismo.

4.2 Explica o teu ponto de vista sobre o mesmo, referindo se este é ou não um problema atual. Justifica a tua opinião.

Este é um dos maiores e piores problemas da atualidade visto que as gerações mais antigas de ~~esta~~ certa forma possuem uma mensagem um pouco racista às gerações futuras, pois no passado a discriminação era muito grande e as pessoas viam as pessoas de pele escura de uma forma negativa e preconceituosa. É mesmo que não sejamos discriminados por racismo vai haver sempre algo que as pessoas dizem em relação ~~as~~ ao próximo, porque hoje em dia a ser humano cria muitos e vários modelos de "perfeição" o que também leva a problemas de saúde mental, como anorexia, depressão, ansiedade, etc. Hoje em dia há vários grupos jovens, e organizações a trabalhar nesses problemas.

## Anexo C1: planos de aula – 10.º F

<b>Percorso didático:</b> lírica trovadoresca; Igualdade de Género; texto publicitário; apreciação crítica.	Disciplina: Português	Local: Escola Secundária Pedro Nunes
<b>Data:</b> 16/11/2020 <b>Aula n.º 1</b> Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`	Turma: 10.º F N.º de alunos(as): 28	Mestranda: Rute Rosa
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> A representação da mulher nas cantigas de amigo, de amor e de escárnio e maldizer. Audição e leitura do poema <i>Mulher</i>, de José Carlos Ary dos Santos. Resolução de ficha de trabalho sobre o texto poético.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> A representação da mulher na poesia trovadoresca. Audição e leitura do poema <i>Mulher</i>, de José Carlos Ary dos Santos. Perguntas de interpretação sobre o texto poético.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<i>Reconhecer os valores culturais, éticos e estéticos, manifestados nos textos</i>	→ Representação da mulher na poesia trovadoresca (cantigas de amigo, de amor e de escárnio e maldizer)	- Projeção de cantigas de amigo, amor e escárnio; diálogo com os(as) alunos(as) sobre a representação do papel da mulher na poesia trovadoresca	→ 15 m`	- Projetor e computador - Colunas - Quadro branco - Canetas e apagador - Caderno diário - PowerPoint (cf. Anexo C2)	<b>Avaliação formativa:</b> Responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<i>Interpretar o texto poético, mobilizando conhecimentos adquiridos e fazendo inferências</i>	→ Poema <i>Mulher</i> , de José Carlos Ary dos Santos	- Audição do poema <i>Mulher</i> , de José Carlos Ary dos Santos - Distribuição de cópias do poema e leitura em voz baixa - Resolução de ficha de trabalho e diálogo com	→ 2 m` → 5 m`	- Áudio de declamação do poema <i>Mulher</i> , de José Carlos Ary dos Santos <a href="https://youtu.be/jxrL0SZdk_8">https://youtu.be/jxrL0SZdk_8</a> - Poema <i>Mulher</i> , de José Carlos Ary dos Santos e ficha de trabalho sobre o poema (cf. Anexo C2)	

<p><b>LEITURA</b></p>	<p><i>Reconhecer os valores culturais, éticos e estéticos, manifestados no texto poético</i></p> <p><i>Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados pelo texto poético</i></p>	<p>→ Igualdade de Gênero</p>	<p>os(as) alunos(as) sobre a representação da mulher no poema:</p> <p>[objetos / espaços / papéis sociais associados à mulher; a emancipação da mulher; o desejo de igualdade expresso pelo sujeito poético]</p> <p>- Leitura de algumas respostas dadas</p> <p>- Escrita coletiva do sumário</p>	<p>→ 20 m`</p> <p>→ 5 m`</p> <p>→ 3 m`</p> <p><b>Total 50 m`</b></p>		<p><b>Avaliação formativa</b></p> <p>Observação direta: responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>
-----------------------	--	------------------------------	---	--	--	---

<b>Percurso didático:</b> lírica trovadoresca; Igualdade de Género; texto publicitário; apreciação crítica.	Disciplina: Português	Local: Escola Secundária Pedro Nunes
<b>Data:</b> 17/11/2020 <b>Aulas n.º 2 e 3</b> Tempos letivos: 2 tempos de 50 m`	Turma: 10.º F N.º de alunos(as): 28	Mestranda: Rute Rosa
<b>Sumário proposto pela professora:</b> Género <i>texto publicitário</i> : observação e identificação de regularidades. Realização de atividade de compreensão do oral.		
<b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Características do texto publicitário. Ficha de avaliação da oralidade.		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>LEITURA</b>	<i>Apresentar a tarefa a realizar aos alunos, informando-os sobre o género que vai ser trabalhado</i>	→ <i>Texto publicitário</i>	- Apresentação da tarefa a realizar aos(às) alunos(as) [informação sobre o género que vai ser trabalhado: texto publicitário]	→ 5 m`	- Projetor e computador - Colunas - Quadro branco - Canetas e apagador - Caderno diário	<b>Avaliação formativa</b>  Observação direta:  Responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
	<i>Compreender textos em diferentes suportes audiovisuais para observação de regularidades</i>	→ <i>Texto publicitário</i>	- Preenchimento de grelha de observação de exemplares do género: identificação de regularidades contextuais e organizacionais	→ 30 m`	- Grelha de observação de exemplares de género (cf. Anexo C2)	
			- Sistematização, em conjunto com os(as) alunos(as), das	→ 30 m`		

<p><b>ORALIDADE</b></p>	<p><i>Interpretar textos orais do género texto publicitário</i></p> <p><i>Compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais para identificação de informação explícita e dedução de informação implícita</i></p>	<p>→ <i>Texto publicitário</i></p>	<p>características do texto publicitário</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição de ficha de compreensão do oral</li> <li>- Audição e visionamento de um texto publicitário</li> <li>- Resolução de ficha de compreensão do oral</li> <li>- Escrita coletiva do sumário</li> </ul>	<p>→ 2 m`</p> <p>→ 5 m`</p> <p>→ 25 m`</p> <p>→ 3 m`</p> <p><b>Total 100 m`</b></p>	<p>- Ficha de compreensão do oral (cf. Anexo C2)</p> <p>- Texto publicitário</p> <p><a href="https://youtu.be/OATMbO-YrhQ">https://youtu.be/OATMbO-YrhQ</a></p>	<p><b>Avaliação formativa:</b></p> <p>Responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>
-------------------------	--	------------------------------------	--	---	---	---

<b>Percurso didático:</b> lírica trovadoresca; Igualdade de Género; texto publicitário; apreciação crítica.	Disciplina: Português	Local: Escola Secundária Pedro Nunes
<b>Data:</b> 18/11/2020  <b>Aula n.º 4</b>  Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`	Turma: 10.º F  N.º de alunos(as): 28	Mestranda: Rute Rosa
<b>Sumário proposto pela professora:</b> Género <i>apreciação crítica</i> : observação e identificação de regularidades.  <b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Características da apreciação crítica.		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>LEITURA</b>	<p><i>Apresentar a tarefa a realizar aos alunos, informando-os sobre o género que vai ser trabalhado</i></p> <p><i>Identificar marcas de género (regularidades contextuais e organizacionais)</i></p>	<p>→ <i>Apreciação crítica</i></p> <p>→ <i>Apreciação crítica</i></p>	<p>- Apresentação da tarefa a realizar aos(as) alunos(as) [informação sobre o género que vai ser trabalhado: apreciação crítica]</p> <p>- Observação de exemplares do género textual e, com a ajuda da professora, preenchimento de grelha para identificação de regularidades contextuais e organizacionais</p>	<p>→ 2 m`</p> <p>→ 20 m`</p>	<p>- Projetor e computador</p> <p>- Colunas</p> <p>- Quadro branco</p> <p>- Canetas e apagador</p> <p>- Caderno diário</p> <p>- Exemplares de género e grelha de observação (cf. Anexo C2)</p>	<p><b>Avaliação formativa</b></p> <p>Observação direta: responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>

			<p>- Correção conjunta da atividade e sistematização das características do género <i>apreciação crítica</i></p> <p>- Escrita coletiva do sumário</p>	<p>→ 20 m`</p> <p>→ 2 m`</p> <p><b>Total 50 m`</b></p>	<p>- Sistematização em PowerPoint (cf. Anexo C2)</p>	
--	--	--	---	--	--	--

<b>Percurso didático:</b> lírica trovadoresca; Igualdade de Género; texto publicitário; apreciação crítica.	Disciplina: Português	Local: Escola Secundária Pedro Nunes
<b>Data:</b> 19/11/2020  <b>Aula n.º 5</b>  Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`	Turma: 10.º F  N.º de alunos(as): 28	Mestranda: Rute Rosa
<b>Sumário proposto pela professora:</b> Produção escrita de apreciação crítica de texto publicitário.		
<b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Escrita de apreciação crítica.		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>ESCRITA</b>	<i>Escrever apreciações críticas sobre temas interdisciplinares</i>	→ <i>Apreciação crítica</i>	- Apresentação da tarefa aos(as) alunos(as): escrita de apreciação crítica de texto publicitário	→ 3 m`	- Projetor e computador  - Colunas  - Quadro branco  - Canetas e apagador  - Caderno diário	<b>Avaliação formativa</b>  Observação direta: responsabilidade comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>ESCRITA</b>	<i>Planificar o texto a escrever, após seleção de informação relevante</i>	→ <i>Apreciação crítica</i>	- Distribuição do guião da produção escrita da apreciação crítica e explicação da tarefa  - Planificação da produção escrita, seguindo as etapas indicadas no guião	→ 2 m`  → 10 m`	- Guião de produção inicial de apreciação crítica (cf. Anexo C2)	
	<i>Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e</i>		- Textualização: produção escrita da apreciação crítica	→ 20 m`		

<p><b>ESCRITA</b></p>	<p><i>correção os textos planificados</i></p> <p><i>Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final</i></p>	<p>→ <i>Apreciação crítica</i></p>	<p>- Revisão: autocorreção e/ou reformulação das apreciações críticas</p> <p>- Recolha das produções escritas</p> <p>- Escrita coletiva do sumário</p>	<p>→ 10 m`</p> <p>→ 3 m`</p> <p>→ 2 m`</p> <p><b>Total 50 m`</b></p>	<p>- Quadro branco</p> <p>- Canetas e apagador</p>	<p><b>Avaliação formativa</b></p> <p>Observação direta: responsabilidade comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>
-----------------------	--	------------------------------------	--	--	--	---

<p><b>Percorso didático:</b> <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes; Direitos Humanos; modalidade; síntese; conectores; cartoon; apreciação crítica.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes (<i>via Zoom</i>)</p>
<p><b>Data:</b> 9/02/2021</p> <p><b>Aula n.º 6</b></p> <p>Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`</p>	<p>Turma: 10.º F</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Leitura do capítulo 148 da obra <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes. Resolução de ficha de trabalho.</p> <p><b>Sumário proposto pelos alunos(as):</b> Leitura e análise do capítulo 148 da obra <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>LEITURA</b>	<p><i>Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade</i></p> <p><i>Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados pelo texto</i></p>	<p>→ Capítulo 115 da obra <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes</p> <p>→ Capítulo 148 da obra <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes</p>	<p>- Retoma dos conteúdos da aula anterior, através de diálogo com os(as) alunos(as)</p> <p>- Leitura em voz alta de excerto do capítulo 148 da obra <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes</p> <p>- Diálogo com os(as) alunos(as) sobre o excerto lido [situação descrita / intervenientes na ação e as suas atitudes / referências ao Mestre de Avis / visualismo]</p>	<p>→ 3 m`</p> <p>→ 10 m`</p> <p>→ 10 m`</p>	<p>- Computador</p> <p>- <i>Software</i> de videoconferência (<i>Zoom</i>)</p> <p>- Excerto do capítulo 148 da obra <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes (Manual <i>Sentidos</i>, Português 10.º ano, pp. 86-87)</p>	<p><b>Avaliação formativa:</b></p> <p>Responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>

<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p>	<p><i>Reconhecer os valores culturais, éticos e estéticos, manifestados no texto</i></p>	<p>→ Direitos Humanos</p>	<p>- Envio e explicação de ficha de trabalho disponibilizada através da aplicação <i>Google Forms</i></p> <p>- Resolução de ficha de trabalho:</p> <p>[semelhanças entre a pintura <i>Retirantes</i>, de Candido Portinari, e a situação descrita no excerto; relação entre os Direitos Humanos e a situação descrita no excerto]</p>	<p>→ 5 m`</p>	<p>- Software de videoconferência (<i>Zoom</i>)</p> <p>- Ficha de trabalho (cf. Anexo C2)</p> <p>- Pintura <i>Retirantes</i>, de Candido Portinari (cf. Anexo C2)</p>	<p><b>Avaliação formativa</b></p> <p>Observação direta: responsabilidade e comportamento</p>
<p><b>ESCRITA</b></p>	<p><i>Expressar, por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.</i></p>	<p>→ Pintura <i>Retirantes</i>, de Candido Portinari</p>	<p>- Leitura de algumas respostas elaboradas pelos alunos, com apreciações da professora e até dos colegas</p>	<p>→ 10 m`</p>		<p>(atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>

			- Escrita coletiva do sumário	→ 2 m` <b>Total 50</b> m`		
--	--	--	----------------------------------	---------------------------------	--	--

<p><b>Percurso didático:</b> <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes; Direitos Humanos; modalidade; síntese; conectores; cartoon; apreciação crítica.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes (via Zoom)</p>
<p><b>Data:</b> 10/02/2020</p> <p><b>Aula n.º 7</b></p> <p>Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`</p>	<p>Turma: 10.º F</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Atividade de compreensão do oral. Identificação e utilização de diferentes valores modais (epistémicos, deônticos e apreciativos).</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Ficha de compreensão do oral. A modalidade (epistémica, deôntica e apreciativa).</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>ORALIDADE</b>	<i>Interpretar textos orais do gênero reportagem</i>	→ Reportagem	- Apresentação da tarefa e envio de ficha de compreensão da oralidade disponibilizada através da aplicação <i>Google Forms</i> - Audição e visualização de reportagem; elaboração de ficha de compreensão da oralidade - Correção da ficha de compreensão da oralidade	→ 2 m`  → 10 m`  → 5 m`	- Computador - Software de videoconferência ( <i>Zoom</i> ) - Ficha de compreensão da oralidade (cf. Anexo C2) - Reportagem: <a href="https://youtu.be/GIL8GlnEM14">https://youtu.be/GIL8GlnEM14</a>	<b>Avaliação formativa</b>  Observação direta: responsabilidade e comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>GRAMÁTICA</b>	<i>Identificar e usar de modo intencional diferentes valores modais (epistémicos,</i>	→ Valores modais	- Diálogo com os(as) alunos(as) sobre diferentes valores modais, através da apresentação de exemplos	→ 10 m`	- PowerPoint: exemplos para a identificação de diferentes valores modais (cf. Anexo C2)	

	<i>deônticos e apreciativos)</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistematização sobre a categoria gramatical modalidade → 5 m`</li> <li>- Envio por e-mail e elaboração de ficha de gramática → 10 m`</li> <li>- Correção da ficha → 5 m`</li> <li>- Escrita coletiva do sumário → 3 m`</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Total 50 m`</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Software de videoconferência (<i>Zoom</i>)</li> <li>- Ficha de gramática (cf. Anexo C2)</li> <li>- Sistematização sobre a categoria modalidade (cf. Anexo C2)</li> </ul>	
--	----------------------------------	--	--	---	--

<p><b>Percorso didático:</b> <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes; Direitos Humanos; modalidade; síntese; conectores; cartoon; apreciação crítica.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes (via Zoom)</p>
<p><b>Data:</b> 11/02/2021</p> <p><b>Aula n.º 8</b></p> <p>Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`</p>	<p>Turma: 10.º F</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Planificação de uma síntese: seleção de ideias-chave e identificação de conectores.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Planificação de uma síntese e identificação de conectores.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>LEITURA</b>	<i>Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade</i>	→ <i>Síntese</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da tarefa a realizar aos(às) alunos(as) [informação sobre o género e os conteúdos gramaticais que vão ser trabalhados: síntese e conectores]</li> <li>- Envio por <i>e-mail</i> do guião de produção escrita de síntese e explicação do mesmo aos(às) alunos(as)</li> </ul>	→ 3 m`	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Software de videoconferência (<i>Zoom</i>)</li> <li>- Caderno diário</li> <li>- Guião de produção escrita de síntese (cf. Anexo C2)</li> </ul>	<b>Avaliação formativa</b>  Observação direta: responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
		→ <i>Texto de opinião</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do texto-fonte (texto de opinião) em voz alta</li> </ul>	→ 5 m`	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto de opinião</li> </ul> <a href="https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/a-questao-da-fome-no-mundo-5336536.html">https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/a-questao-da-fome-no-mundo-5336536.html</a>	
<b>ESCRITA</b>	<i>Planificar a síntese a escrever, após seleção de</i>	→ <i>Síntese</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento de grelha, selecionando ideias-chave de cada parágrafo do texto</li> </ul>	→ 5 m`		
				→ 15 m`		

<p><b>GRAMÁTICA</b></p>	<p><i>informação pertinente</i></p> <p><i>Reconhecer diferentes tipos de conectores como mecanismos de coesão textual</i></p>	<p>→ Conectores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de conectores no texto lido; explicitação das suas funções</li> <li>- Diálogo com os(as) alunos(as) sobre as atividades realizadas</li> <li>- Escrita coletiva do sumário</li> </ul>	<p>→ 10 m`</p> <p>→ 10 m`</p> <p>→ 2 m`</p> <p><b>Total: 50 m`</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Software de videoconferência (<i>Zoom</i>)</li> <li>- Guião de produção escrita de síntese (cf. Anexo C2)</li> </ul>	<p><b>Avaliação formativa</b></p> <p>Observação direta: responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>
-------------------------	---	---------------------	---	--	---	---

<p><b>Percorso didático:</b> <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes; Direitos Humanos; modalidade; síntese; conectores; cartoon; apreciação crítica.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes (via Zoom)</p>
<p><b>Data:</b> 16/02/2021</p> <p><b>Aula n.º 9</b></p> <p>Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`</p>	<p>Turma: 10.º F</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Textualização: produção escrita de síntese.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Produção escrita de síntese.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>ESCRITA</b>	<p><i>Escrever sínteses, respeitando as marcas de gênero</i></p> <p><i>Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual</i></p>	→ Síntese	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com os(as) alunos(as) sobre a atividade a realizar</li> <li>- Textualização: produção escrita de síntese</li> </ul>	<p>→ 3 m`</p> <p>→ 20 m`</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Software de videoconferência (<i>Zoom</i>)</li> <li>- Guião de produção escrita de síntese (cf. Anexo C2)</li> </ul>	<p><b>Avaliação formativa</b></p> <p>Observação direta: responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>

<p><b>ESCRITA</b></p>	<p><i>Revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar e corrigir</i></p>	<p>→ Síntese</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão: preenchimento de grelha de revisão: autocorreção e/ou reformulação das sínteses</li> <li>- Leitura de algumas sínteses elaboradas pelos(as) alunos(as), com apreciações da professora e dos(as) colegas</li> <li>- Envio aos(às) alunos(as) de sistematizações dos conteúdos estudados (síntese e conectores)</li> <li>- Escrita coletiva do sumário</li> </ul>	<p>→ 10 m`</p> <p>→ 10 m`</p> <p>→ 5 m`</p> <p>→ 2 m`</p> <p><b>Total 50 m`</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Software de videoconferência (<i>Zoom</i>)</li> <li>- Guião de produção escrita de síntese (cf. Anexo C2)</li> <li>- Sistematizações: síntese e conectores (cf. Anexo C2)</li> </ul>	<p><b>Avaliação formativa</b></p> <p>Observação direta: responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>
-----------------------	--	------------------	---	---	---	---

<p><b>Percurso didático:</b> <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes; Direitos Humanos; modalidade; síntese; conectores; cartoon; apreciação crítica.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes (via Zoom)</p>
<p><b>Data:</b> 17/02/2021</p> <p><b>Aula n.º 10</b></p> <p>Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`</p>	<p>Turma: 10.º F</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Produção escrita de apreciação crítica de <i>cartoon</i>.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Escrita de apreciação crítica de <i>cartoon</i>.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>ESCRITA</b>	<i>Escrever apreciações críticas sobre temas interdisciplinares</i>	→ <i>Apreciação crítica</i>	- Apresentação da tarefa aos(as) alunos(as): escrita de apreciação crítica de <i>cartoon</i>	→ 3 m`	- Computador	<b>Avaliação formativa</b> Observação direta: responsabilidade comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>LEITURA</b>	<i>Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade</i>	→ <i>Cartoon</i>	- Envio por <i>e-mail</i> do guião da produção escrita da apreciação crítica	→ 2 m`	- Software de videoconferência ( <i>Zoom</i> )	
<b>ESCRITA</b>	<i>Planificar o texto a escrever, após seleção de</i>	→ <i>Apreciação crítica</i>	- Projeção do <i>cartoon</i> e diálogo com os(as) alunos(as) sobre o mesmo	→ 10 m`	- <i>Cartoon</i> , do artista brasileiro Duke  <a href="http://www.otempo.com.br">www.otempo.com.br</a>	
			- Planificação da produção escrita, seguindo as etapas indicadas no guião	→ 10 m`		

<p><b>ESCRITA</b></p>	<p><i>informação relevante</i></p> <p><i>Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planejados</i></p> <p><i>Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito</i></p>	<p>→ <i>Apreciação crítica</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textualização: produção escrita de apreciação crítica</li> <li>→ 15 m`</li> <li>- Revisão: autocorreção e/ou reformulação das apreciações críticas</li> <li>→ 10 m`</li> <li>- Envio das apreciações críticas por e-mail</li> <li>→ 3 m`</li> <li>- Escrita coletiva do sumário</li> <li>→ 2 m`</li> </ul>	<p><b>Total 50 m`</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Software de videoconferência (<i>Zoom</i>)</li> <li>- Caderno diário</li> <li>- Guião de produção escrita de apreciação crítica (cf. Anexo C2)</li> </ul>	<p><b>Avaliação formativa</b></p> <p>Observação direta: responsabilidade e comportamento</p> <p>(atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>
-----------------------	---	------------------------------------	---	---------------------------	--	--

<p><b>Percurso didático:</b> <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente; condição feminina da mulher na Idade Média; Igualdade de Género; processos irregulares de formação de palavras.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes (via Zoom)</p>
<p><b>Data:</b> 9/03/2021</p> <p><b>Aula n.º 11</b></p> <p>Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`</p>	<p>Turma: 10.º F</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Leitura do excerto “os Judeus Casamenteiros dão novas a Inês” da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i>. Resolução de uma ficha de trabalho.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Leitura e análise de excerto da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i>. Resolução de ficha de trabalho.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>LEITURA</b>	<p><i>Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade</i></p> <p><i>Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados pelo texto</i></p> <p><i>Reconhecer os valores culturais, éticos e estéticos,</i></p>	<p>→ <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente</p> <p>→ Excerto da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente: “os Judeus Casamenteiros dão novas a Inês”</p>	<p>- Retoma dos conteúdos abordados nas aulas anteriores, através de diálogo com os(as) alunos(as)</p> <p>- Leitura em voz alta de excerto da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i></p> <p>- Partilha de apresentação em PowerPoint e diálogo com os(as) alunos(as) sobre o excerto lido: as personagens Latão e Vidal (interação entre ambos; linguagem</p>	<p>→ 3 m`</p> <p>→ 5 m`</p> <p>→ 15 m`</p>	<p>- Computador</p> <p>- <i>Software</i> de videoconferência (<i>Zoom</i>)</p> <p>- Excerto da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i> (Manual <i>Sentidos</i>, Português 10.º ano, pp. 118-119)</p> <p>- PowerPoint (cf. Anexo C2)</p>	<p><b>Avaliação formativa:</b></p> <p>Responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>

<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><b>ESCRITA</b></p>	<p><i>manifestados no texto</i></p> <p><i>Expressar, por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores</i></p>	<p>→ O ideal de comportamento da mulher na Idade Média / comportamento e perfil psicológico de Brás da Mata</p> <p>→ Igualdade de Género</p>	<p>utilizada; informação dada a Inês; entrada de Brás da Mata: cómico de linguagem e de carácter</p> <p>- Envio e explicação de ficha de trabalho disponibilizada através da aplicação <i>Google Forms</i></p> <p>- Resolução de ficha de trabalho</p> <p>- Leitura de algumas respostas elaboradas pelos(as) alunos(as), com apreciações da professora e dos(as) colegas</p> <p>- Escrita coletiva do sumário, como sistematização dos conteúdos e do trabalho realizado</p>	<p>→ 15 m`</p> <p>→ 10 m`</p> <p>→ 2 m`</p> <p><b>Total 50 m`</b></p>	<p>- Software de videoconferência (<i>Zoom</i>)</p> <p>- Ficha de trabalho: (cf. Anexo C2)</p>	<p><b>Avaliação formativa</b></p> <p>Observação direta: responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>
--	--	--	---	---	--	---

<p><b>Percurso didático:</b> <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente; condição feminina da mulher na Idade Média; Igualdade de Género; processos irregulares de formação de palavras.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes (via Zoom)</p>
<p><b>Data:</b> 10/03/2021</p> <p><b>Aula n.º 12</b></p> <p>Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`</p>	<p>Turma: 10.º F</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Leitura do excerto “o Escudeiro apresenta-se a Inês” da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i>. Resolução de ficha de trabalho.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Leitura e análise de excerto da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i>. Resolução de ficha de trabalho.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>LEITURA</b>	<p><i>Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade</i></p> <p><i>Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados pelo texto</i></p> <p><i>Reconhecer os valores culturais, éticos e estéticos,</i></p>	<p>→ <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente</p> <p>→ Excerto da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente: “o Escudeiro apresenta-se a Inês”</p>	<p>- Retoma dos conteúdos abordados nas aulas anteriores, através de diálogo com os(as) alunos(as)</p> <p>- Leitura em voz alta de um excerto da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i></p> <p>- Partilha de apresentação em PowerPoint e diálogo com os(as) alunos(as) sobre o excerto lido: o discurso galanteador e dissimulado de Brás da Mata; a falta de caráter e de recursos financeiros</p>	<p>→ 3 m`</p> <p>→ 5 m`</p> <p>→ 15 m`</p>	<p>- Computador</p> <p>- <i>Software</i> de videoconferência (<i>Zoom</i>)</p> <p>- Excerto da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i> (Manual <i>Sentidos</i>, Português 10.º ano, pp. 120- 121)</p> <p>- PowerPoint (cf. Anexo C2)</p>	<p><b>Avaliação formativa:</b></p> <p>Responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>

<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><b>ESCRITA</b></p>	<p><i>manifestados no texto</i></p> <p><i>Expressar, por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores</i></p>	<p>→ As perspetivas sobre o casamento na Idade Média / Campo Semântico e Campo Lexical</p> <p>→ Igualdade de Género</p>	<p>- Envio e explicação de ficha de trabalho disponibilizada através da aplicação <i>Google Forms</i></p> <p>- Resolução de ficha de trabalho</p> <p>- Leitura de algumas respostas elaboradas pelos(as) alunos(as), com apreciações da professora e dos(as) colegas</p> <p>- Escrita coletiva do sumário, como sistematização dos conteúdos e do trabalho realizado</p>	<p>→ 15 m`</p> <p>→ 10 m`</p> <p>→ 2 m`</p> <p><b>Total 50 m`</b></p>	<p>- Software de videoconferência (<i>Zoom</i>)</p> <p>- Ficha de trabalho: (cf. Anexo C2)</p>	<p><b>Avaliação formativa</b></p> <p>Observação direta: responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>
--	--	---	--	---	--	---

<p><b>Percurso didático:</b> <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente; condição feminina da mulher na Idade Média; Igualdade de Género; processos irregulares de formação de palavras.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes (via Zoom)</p>
<p><b>Data:</b> 11/03/2021</p> <p><b>Aula n.º 13</b></p> <p>Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`</p>	<p>Turma: 10.º F</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Leitura do excerto “A vida de Inês casada” da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i>. Resolução de ficha de trabalho.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Leitura e análise de excerto da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i>. Resolução de ficha de trabalho.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>LEITURA</b>	<p><i>Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade</i></p> <p><i>Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados pelo texto</i></p> <p><i>Reconhecer os valores culturais, éticos e estéticos,</i></p>	<p>→ <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente</p> <p>→ Excerto da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente: “A vida de Inês casada”</p>	<p>- Retoma dos conteúdos abordados nas aulas anteriores, através de diálogo com os(as) alunos(as)</p> <p>- Leitura em voz alta de um excerto da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i></p> <p>- Partilha de apresentação em PowerPoint e diálogo sobre o excerto lido: o comportamento tirano e agressivo de Brás da</p>	<p>→ 3 m`</p> <p>→ 5 m`</p> <p>→ 15 m`</p>	<p>- Computador</p> <p>- <i>Software</i> de videoconferência (<i>Zoom</i>)</p> <p>- Excerto da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i> (Manual <i>Sentidos</i>, Português 10.º ano, pp. 123- 124)</p> <p>- PowerPoint (cf. Anexo C2)</p>	<p><b>Avaliação formativa:</b></p> <p>Responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>

<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><b>ESCRITA</b></p>	<p><i>manifestados no texto</i></p> <p><i>Expressar, por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores</i></p> <p><i>Explorar e aprofundar temas interdisciplinares suscitados pelas obras literárias em estudo</i></p>	<p>→ Os conceitos de liberdade e casamento; a desigualdade entre homens e mulheres e representação da condição feminina na época</p> <p>→ Igualdade de Gênero</p>	<p>Mata; Inês desiludida com a vida de casada</p> <p>- Envio e explicação de ficha de trabalho disponibilizada através da aplicação <i>Google Forms</i></p> <p>- Resolução de ficha de trabalho</p> <p>- Leitura de algumas respostas elaboradas pelos(as) alunos(as), com apreciações da professora e dos(as) colegas</p> <p>- Escrita coletiva do sumário, como sistematização dos conteúdos e do trabalho realizado</p>	<p>→ 15 m`</p> <p>→ 10 m`</p> <p>→ 2 m`</p> <p><b>Total 50 m`</b></p>	<p>- Software de videoconferência (<i>Zoom</i>)</p> <p>- Ficha de trabalho: (cf. Anexo C2)</p>	<p><b>Avaliação formativa</b></p> <p>Observação direta: responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>
--	---	---	--	---	--	---

<p><b>Percurso didático:</b> <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente; condição feminina da mulher na Idade Média; Igualdade de Género; processos irregulares de formação de palavras.</p>	<p>Disciplina: Português</p>	<p>Local: Escola Secundária Pedro Nunes (via Zoom)</p>
<p><b>Data:</b> 16/03/2021</p> <p><b>Aula n.º 14</b></p> <p>Tempos letivos: 1 tempo de 50 m`</p>	<p>Turma: 10.º F</p> <p>N.º de alunos(as): 28</p>	<p>Mestranda: Rute Rosa</p>
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Processos irregulares de formação de palavras. Resolução de uma ficha de gramática.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Processos irregulares de formação de palavras. Resolução de uma ficha de gramática.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>LEITURA</b>	<i>Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade</i>	→ Texto <i>Situação das mulheres em Portugal é “insustentável”, diz estudo</i>	- Leitura em voz alta - Diálogo sobre o texto lido	→ 5 m` → 5 m`	- Computador - <i>Software</i> de videoconferência ( <i>Zoom</i> ) - Texto <i>Situação das mulheres em Portugal é “insustentável”, diz estudo</i> : <a href="https://www.jpn.up.pt/2019/02/13/situacao-das-mulheres-em-portugal-e-insustentavel-diz-estudo/">https://www.jpn.up.pt/2019/02/13/situacao-das-mulheres-em-portugal-e-insustentavel-diz-estudo/</a>	<b>Avaliação formativa:</b> Responsabilidade e comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>GRAMÁTICA</b>	<i>Explicitar o significado das palavras com base na análise dos processos de formação</i>	→ Processos irregulares de formação de palavras	- Envio e explicação de ficha de gramática disponibilizada através da aplicação <i>Google Forms</i> - Resolução de ficha de gramática - Correção de ficha de gramática	→ 5 m` → 10 m` → 10 m`	- Ficha de gramática (cf. Anexo C2)	

<p><b>GRAMÁTICA</b></p>	<p><i>Explicitar o significado das palavras com base na análise dos processos de formação</i></p>	<p>→ Processos irregulares de formação de palavras</p>	<p>- Diálogo com os(as) alunos(as) e sistematização dos processos irregulares de formação de palavras, através da apresentação de exemplos no quadro branco do <i>Zoom</i></p> <p>- Escrita coletiva do sumário, como sistematização dos conteúdos e do trabalho realizado</p>	<p>→ 10 m`</p> <p>→ 5 m`</p> <p><b>Total 50 m`</b></p>	<p>- Quadro branco do <i>Zoom</i></p>	<p><b>Avaliação formativa</b></p> <p>Observação direta: responsabilidade e comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)</p>
-------------------------	---	--	--	--	---------------------------------------	---

<b>Percurso didático:</b> <i>Os Lusíadas</i> ; Direitos Humanos; apreciação crítica.	Disciplina: Português	Local: Escola Secundária Pedro Nunes
<b>Data:</b> 08/06/2021  <b>Aulas n.º 15 e 16</b>  Tempos letivos: 2 tempos de 50 m`	Turma: 10.º F  N.º de alunos(as): 28	Mestranda: Rute Rosa
<p><b>Sumário proposto pela professora:</b> Leitura e resolução de ficha de trabalho sobre o excerto “Fragilidade da Vida Humana”, da obra <i>Os Lusíadas</i>. Produção escrita de apreciação crítica de fotografia.</p> <p><b>Sumário proposto pelos(as) alunos(as):</b> Leitura e resolução de ficha de trabalho sobre o excerto “Fragilidade da Vida Humana”, da obra <i>Os Lusíadas</i>. Produção escrita de apreciação crítica de fotografia.</p>		

DOMÍNIOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<i>Identificar a organização interna e externa do texto</i>	→ Excerto “Fragilidade da Vida Humana”, da obra <i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões	- Retoma de conteúdos abordados nas aulas anteriores, através de diálogo com os(as) alunos(as) e registo no quadro: estruturas interna e externa da obra <i>Os Lusíadas</i> ; contextualização do excerto “Fragilidade da Vida Humana” no plano das reflexões do poeta	→ 10 m`	- Computador - Quadro branco - Caderno diário - Canetas e apagador	<b>Avaliação formativa</b> Observação direta: responsabilidade comportamento (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
<b>LEITURA</b>	<i>Ler em voz alta</i>	→ Excerto “Fragilidade da Vida Humana”	- Distribuição de ficha de trabalho e leitura (em voz alta) do excerto “Fragilidade da Vida Humana”	→ 5 m`	- Ficha de trabalho sobre o excerto “Fragilidade da Vida Humana”, da obra <i>Os Lusíadas</i> (cf. Anexo C2)	

<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<i>Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos</i>	→ Excerto “Fragilidade da Vida Humana”	- Diálogo com os(as) alunos(as) sobre o texto lido	→ 10 m`		<b>Avaliação formativa</b>  Observação direta: responsabilidade e comportamento  (atenção, autonomia, empenho nas atividades propostas, participação pertinente e comportamento adequado)
	<i>Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto</i>	→ Recursos expressivos	- Resolução de ficha de trabalho sobre o excerto “Fragilidade da Vida Humana”	→ 20 m`		
	<i>Escrever apreciações críticas sobre temas interdisciplinares</i>	→ Apreciação crítica	- Leitura de algumas respostas e correção	→ 10 m`		
			- Distribuição de ficha de produção escrita de apreciação crítica e apresentação da tarefa	→ 5 m`		
<b>ESCRITA</b>			- Projeção da imagem objeto de apreciação e diálogo com os(as)	→ 5 m`	- Ficha de produção escrita de apreciação crítica (cf. Anexo C2)	

<p><b>ESCRITA</b></p>	<p><i>Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos</i></p> <p><i>Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito</i></p>	<p>→ <i>Apreciação crítica</i></p>	<p>alunos(as) sobre a mesma</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita de apreciação crítica</li> <li>→ 25 m`</li> <li>- Revisão: autocorreção e/ou reformulação das apreciações críticas</li> <li>→ 5 m`</li> <li>- Escrita coletiva do sumário, como sistematização dos conteúdos e do trabalho realizado</li> <li>→ 5 m`</li> </ul> <p><b>Total 100 m`</b></p>		<p><i>Criança a brincar com o seu presente de Natal nos escombros da sua casa em Gaza. Fotografia de Shaban ELSousi (2021)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro branco</li> <li>- Caderno diário</li> <li>- Canetas e apagador</li> </ul>	
-----------------------	---	------------------------------------	---	--	--	--

## Referências dos recursos utilizados

Catarino, A.; Fonseca, C.; Castiajo, I. & Peixoto, M. J. (2020). *Sentidos 10*, Português 10.º ano. Edições Asa.

Áudio de declamação do poema <i>Mulher</i> , de José Carlos Ary dos Santos Aula n.º 1	<a href="https://youtu.be/jxrLOSZdk_8">https://youtu.be/jxrLOSZdk_8</a>
Texto publicitário <i>Sociedade Ponto Verde</i> Aulas n.º 2 e 3	<a href="https://youtu.be/6pgPYCFIdvU">https://youtu.be/6pgPYCFIdvU</a>
Texto publicitário <i>Turismo de Portugal</i> Aulas n.º 2 e 3	<a href="https://youtu.be/OATMbO-YrhQ">https://youtu.be/OATMbO-YrhQ</a>
Apreciação crítica <i>Todos os Contos Finalmente, o génio de Clarice Lispector num único volume</i> , de Eduardo Pitta Publicação: gps / <i>Sábado</i> , 13 de junho de 2016 Aula n.º 4	<a href="https://www.sabado.pt/gps/detalhe/critica-de-livros-todos-os-contos">https://www.sabado.pt/gps/detalhe/critica-de-livros-todos-os-contos</a>
Apreciação crítica <i>Ran - Os Senhores da Guerra</i> , de Eurico de Barros, <i>TimeOut</i> , 17 de julho de 2019 Aula n.º 4	<a href="https://www.timeout.pt/lisboa/pt/filmes/ran-os-senhores-da-guerra">https://www.timeout.pt/lisboa/pt/filmes/ran-os-senhores-da-guerra</a>
Pintura <i>Retirantes</i> , de Candido Portinari, (1944); Museu de Arte de São Paulo (MASP) Aula n.º 6	<a href="https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/">https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/</a>
<i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> Aula n.º 6	<a href="https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos">https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos</a>
Reportagem <i>Projeto Fome</i> Aula n.º 7	<a href="https://youtu.be/GIL8GlnEM14">https://youtu.be/GIL8GlnEM14</a>
<i>Dicionário Terminológico</i> Aula n.º 7	<a href="http://dt.dge.mec.pt">http://dt.dge.mec.pt</a>
Texto de opinião <i>A questão da fome no mundo</i> , de Helder Muteia, <i>Diário de Notícias</i> , 13 de agosto de 2016 Aula n.º 8	<a href="https://www.dn.pt/opinioao/opinioao-dn/convidados/a-questao-da-fome-no-mundo-5336536.html">https://www.dn.pt/opinioao/opinioao-dn/convidados/a-questao-da-fome-no-mundo-5336536.html</a>
Texto <i>O Pensamento Político de Fernão Lopes</i> , de Pedro Calafate Aula n.º 9	<a href="http://cvc.instituto-camoes.pt/filosofia/m8.html">http://cvc.instituto-camoes.pt/filosofia/m8.html</a>

<p>Cartoon de Duke, jornal <i>O Tempo</i>, 2008</p> <p>Aula n.º 10</p>	<p><a href="http://www.otempo.com.br">www.otempo.com.br</a></p>
<p>“História dos Direitos da Mulher” in <i>Infopédia</i> [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2021</p> <p>Aula n.º 13</p>	<p><a href="https://www.infopedia.pt/\$historia-dos-direitos-da-mulher">https://www.infopedia.pt/\$historia-dos-direitos-da-mulher</a></p>
<p>Artigo <i>Situação das mulheres em Portugal é “insustentável”</i>, diz estudo, de César Castro</p> <p>Aula n.º 14</p>	<p><a href="https://www.jpn.up.pt/2019/02/13/situacao-das-mulheres-em-portugal-e-insustentavel-diz-estudo/">https://www.jpn.up.pt/2019/02/13/situacao-das-mulheres-em-portugal-e-insustentavel-diz-estudo/</a></p>
<p>“Fragilidade da Vida Humana”, <i>Os Lusíadas</i>, Canto I, estâncias 105-106</p> <p>Aula n.º 15</p>	<p><a href="https://oslusiadas.org/i/105.html#">https://oslusiadas.org/i/105.html#</a></p>
<p>Fotografia <i>Criança a brincar com o seu presente de Natal nos escombros da sua casa em Gaza</i>, de Shaban ELSousi, 2021</p> <p>Aula n.º 16</p>	<p><a href="https://www.bbc.com/news/world-middle-east-57970467">https://www.bbc.com/news/world-middle-east-57970467</a></p>

## Anexo C2: atividades e materiais desenvolvidos para a turma 10.º F

**A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA POESIA TROVADORESCA**



**Voz feminina**

- **Contextualização do dantele:** "colado" (feito, sofrido, impoído, preocupado), apaixonado.
- **Causa:** partido do amigo para o "torreado"/"torido" (guerra).
- **Consequências:** solidão (faz sociedade tornamos em relação ao seu regresso).
- **Papel da mãe:** confidente (o dantele confessa à mãe o seu amor de espírito e casto do seu sofrimento).

**Representação da mulher**


- Mulher doméstica:** o dantele está confinado ao ambiente doméstico, enquanto o amigo parte para o guerra.
- Mulher religiosa/dévota:** referências à Santa Ceclia.
- Ausência de figura patrona:** a mulher (a mãe) como confidente do filho.

**CANTIGAS DE ESCÁRNIO E MALDIZER**

**CANTIGAS DE AMIGO**

**CANTIGAS DE AMOR**

**Al, dona fha, fustes-vos questar**



**→** **Quintas** apresentadas pelo trovador a trovador não se tornava nas cantigas de amor que tinha produzido.


**→** O trovador narra o laborioso porque a "dona fha" não reúne os atributos essenciais de uma mulher: É feia — não é formosa É velha — não é donzela É louca — não possui (nem) bon senso

**Representação da mulher**

- **Estereotipação da mulher / do desejo** e quebra do "dona fha" / das suas características
- **Mulher sem qualidades laudáveis:** espelho concreto das suas deficiências
- **Mulher presunçosa** (crítica implícita)

Manual Sécúlos 10º ano, p. 59

**Ballemos-nos já todos tres, al amigo**



**Voz feminina**

- **Intenção do dantele:** participar no ritual do dantele.
- **Ação:** comemorar os amigos o dantele.
- **Condição:** ser bela e amar alguém.
- **Consequência:** contra doméstica não bolha.


**Autobiografia do sujeito poético:** realça da sua beleza ("como nós, velhas" / "hogras" / "tam penses").

**Representação da mulher**

- **A expressão do desejo do dantele** depende da sua beleza e do vínculo do sentimento amoroso por um amigo, relação errática da dantele (exotopia e movimento do corpo feminino).

Manual Sécúlos 10º ano, p. 43

**Que vos em maneira de presentat**



**Sujeito poético: voz masculina**

- **Intenção:** compor uma cantiga de amor à maneira dos poemas preventivos para labor e sua "velha".
- **Ênfase** superficialidade da mulher amada

**Representação da mulher**

- ideal feminino:** retrato idealizado e convencional da mulher amada.
- Mulher como modelo de beleza e virtude:** beleza (virtude física), bondade, santidade (virtudes morais), sociabilidade e o saber falar (virtudes sociais), distanciamento entre o sujeito poético e a "mulher".
- Mulher distante e inalcançável / homem submisso**

Manual Sécúlos 10º ano, p. 30

**MULHER, DE JOSÉ ARY DOS SANTOS**





ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS - 10.º ANO

ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**Mulher**

A mulher não é só casa  
mulher-loiça, mulher-cama  
ela é também mulher-asa,  
mulher-força, mulher-chama

E é preciso dizer  
dessa antiga condição  
a mulher soube trazer  
a cabeça e o coração

Trouxe a fábrica ao seu lar  
e ordenado à cozinha  
e impôs a trabalhar  
a razão que sempre tinha

Trabalho não só de parto  
mas também de construção  
para um filho crescer farto  
para um filho crescer são

A posse vai-se acabar  
no tempo da liberdade  
o que importa é saber estar  
juntos em pé de igualdade

Desde que as coisas se tornem  
naquilo que a gente quer  
é igual dizer meu homem  
ou dizer minha mulher.

José Carlos Ary dos Santos

Disponível em: <<https://www.portaldaliteratura.com/poemas.php?id=1487>>.

1. Refere a crítica expressa pelo sujeito poético na primeira estrofe.

---

---

---

---

---

2. Neste poema, o poeta evoca a “antiga condição” da mulher.

2.1. Com base no teu conhecimento acerca da representação mulher na poesia trovadoresca, dá exemplos dessa condição.

---

---

---

---

---

2.2. Transcreve expressões do texto poético que evidenciem uma mudança dessa condição.

---

---

---

3. Comenta o desejo expresso pelo sujeito poético nas duas últimas estrofes.

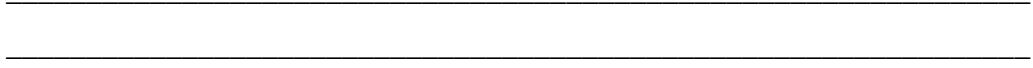
---

---

---

---

---





ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS - 10.º ANO

ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

1. Observa atentamente o texto 1.

Texto 1

Faça de Becel pro.activ uma das suas rotinas. Um por dia contém a quantidade ótima de esteróis vegetais que precisa para reduzir significativamente o colesterol. Beba 1 dia sim, dia sim, e verá que nenhum outro reduz mais o colesterol do que Becel pro.activ. Becel. Há 40 anos a cuidar do seu coração.



2. Visualiza e ouve atentamente o **texto 2**.

### Texto 2

<https://youtu.be/6pgPYCFIdvU>

### Transcrição

*Já todos fizemos promessas de amor eterno.*

*Acreditámos que podíamos ser tudo o que sonhámos e fomos à luta.*

*Dissemos que nunca íamos desistir.*

*Mas chega uma altura em que sonhar não basta.*

*Sempre que separamos as embalagens no ecoponto certo, fazemos das palavras ações.*

*Transforme ideais em gestos reais.*

*Recicle sempre.*

*Sociedade Ponto Verde.*

3. Preenche a seguinte grelha, considerando as características observadas nos dois textos.

	<b>Texto 1</b>	<b>Texto 2</b>
<b>a) Marca</b>		
<b>b) Produto</b>		
<b>c) A quem se destina?</b>		
<b>d) Slogan</b>		
<b>e) Ilustração (cores, personagens, imagens, objetos e outros elementos que te pareçam importantes)</b>		
<b>f) Texto argumentativo</b>		
<b>g) Texto argumentativo: tempos e modos verbais; marcas linguísticas de pessoa predominantes</b>		
<b>h) Finalidade do texto publicitário</b>		



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 10.º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**ORALIDADE**

1. Ouve e visualiza atentamente o **texto publicitário**.

<https://youtu.be/OATMbO-YrhQ>

1.1. Indica se as frases seguintes são verdadeiras ou falsas.

- (A) O texto publicitário visionado inicia com uma referência à pluviosidade em Portugal.
- (B) Portugal situa-se nas margens orientais da Península Ibérica, onde a terra acaba e o vento traz os odores temperados de África.
- (C) Portugal é apresentado como um país de marinheiros e de gentes inóspitas.
- (D) Uma das maiores riquezas do país é a diversidade de paisagens.
- (E) Alguns artistas portugueses tornaram-se conhecidos em todo o mundo.
- (F) Para compreender Portugal, é preciso conhecer e viver as suas tradições.
- (G) Para sublinhar a longa história do país, o narrador evoca os espaços citadinos e as planícies alentejanas.
- (H) Para além dos espaços que remetem para a grandeza do passado, são evocados espaços simbólicos da modernidade e do progresso.
- (I) Portugal é uma nação acolhedora e envelhecida.
- (J) Em Portugal, é possível encontrar espaços em que a natureza ainda se encontra intocada.
- (K) Devido ao seu tamanho e clima, Portugal é um território que tem sempre algo mais para descobrir.
- (L) O país tem novecentos e cinquenta quilómetros de costa.

**(M)** Em Portugal, produzem-se alguns dos melhores vinhos do mundo.

**(N)** O texto publicitário destaca a relação qualidade/preço da gastronomia portuguesa.

**(O)** O texto publicitário sublinha as múltiplas experiências que o país oferece.

**(P)** O texto publicitário promove o turismo português.

**1.2.** Agora, corrige as frases falsas.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Bom trabalho!**



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 10.º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**GÉNERO APRECIÇÃO CRÍTICA**

1. Observa atentamente os **textos 1 e 2**.

**TEXTO 1**

**Crítica de livros: Todos os Contos**

**Finalmente, o génio de Clarice Lispector num único volume**

Benjamin Moser, o biógrafo de Clarice Lispector (1920-1977), fez o que ainda não havia sido feito: juntou num único volume todos os contos da autora. São 85. Os que tiveram publicação em volume, mais os avulsos repescados em jornais, revistas e outras publicações, um texto arquivado na Fundação-Casa Rui Barbosa, bem como inéditos do espólio. Atentas as variantes ocorridas ao longo do tempo, Moser optou pelas edições originais. Portanto, depois da integral das crónicas, temos Todos os Contos.

Clarice é a déracinée típica, a mulher que nasceu na Ucrânia, à época território russo, no seio de uma família judaica, mas foi ainda bebé para o Brasil (a família teve de fugir dos pogroms anti-semitas), onde o pai lhe mudou o nome: Haia virou Clarice. Nessa altura, ainda não tinha a nacionalidade brasileira, que só obteve em Janeiro de 1943, já com o curso de Direito concluído, 11 dias antes de casar com um diplomata e no mesmo ano em que publicou Perto do Coração Selvagem, o romance de estreia que provocou ondas de choque nos círculos literários mais exigentes. Tinha nascido uma lenda.

No prólogo, Moser faz notar que a obra “é o registo da vida inteira de uma mulher, escrito ao longo da vida inteira de uma mulher [...] o primeiro registo do género em qualquer país”. É uma afirmação temerária, mas Moser defende-a bem.

O volume está dividido em oito partes. Primeiros Contos colige os textos escritos até 1941. Laços de Família (1960), A Legião Estrangeira (1964), Felicidade Clandestina (1971), Onde estivestes de noite? (1974) A Via Crucis do Corpo (1974) e Visão do Esplendor (1975), reproduzem as colectâneas homónimas. A fechar, Últimos Contos. Em apêndice, um texto em que Clarice explica a génese da sua escrita.

Deste vasto corpus, quero destacar *Eu e Jimmy*, *A Fuga*, *Amor*, *Uma Galinha*, *Feliz Aniversário*, *O Jantar*, *Preciosidade*, *O Crime do Professor de Matemática*, *O Búfalo*, *Os Obedientes*, *A Criada* e *Melhor do Que Arder*. Alguns são clássicos absolutos. Para quem nunca leu Clarice, parecem-me uma boa introdução à obra. Katherine Boo disse: “Senti-me fisicamente abalada pelo seu génio.” O primeiro embate é sempre assim.

**Apreciação crítica de Eduardo Pitta Publicação: gps / Sábado, 13 de junho de 2016**

**Disponível em: <<https://www.sabado.pt/gps/detalhe/critica-de-livros-todos-os-contos>>**

## TEXTO 2

### Ran - Os Senhores da Guerra

E no meio da produção de Hollywood que domina tipicamente os verões, eis que surge uma daquelas reposições de estalo em cópia restaurada, vindas de uma outra latitude cinematográfica, e assinada por um mestre do cinema já desaparecido.

Desta vez é *Ran – Os Senhores da Guerra*, realizado por Akira Kurosawa em 1985, o segundo de dois filmes, após *Trono de Sangue* (1957), em que o cineasta se inspirou numa peça de William Shakespeare (*Macbeth* para aquele, *Rei Lear* para este). Embora haja quem defenda que *The Bad Sleep Well* (1960) deve também a *Hamlet*.

“*Ran*” significa, em japonês, caos, confusão, revolta. E é precisamente isso que Kurosawa filma, com uma turbulência épica e uma superior mestria visual, após o velho e poderoso senhor feudal Hidetora (Tatsuya Nakadai, um dos actores de eleição do realizador) haver cometido a imprudência de dividir as suas possessões pelos seus três filhos, sob o protesto de um deles. Saburo, o mais novo e sensato, ciente de que a cobiça pelo poder acabaria por os dividir e causar a guerra, acaba banido pelo pai.

Tal como já havia feito em *Trono de Sangue*, Akira Kurosawa volta a combinar a influência do teatro *Nô*, a tragédia ocidental de matriz shakespeariana e a espectacularidade bélica do filme histórico de samurais (ou *Jidaigeki*) que ele cultivou como nenhum outro. Os momentos mais altos da fita são a batalha no sopé do Monte Fuji e o ataque à fortaleza de um Hidetora transfigurado de vergonha por ter falhado o seu *harakiri*, e de horror por ver o seu mundo sucumbir às mãos dos próprios filhos. Kurosawa estava já com sérios problemas de visão quando rodou *Ran – Os Senhores da Guerra*. Valeu-lhe o meticolosíssimo storyboard do filme, plano por plano, que desenhou e pintou ao longo de dez anos, e graças ao qual, com a ajuda dos seus assistentes para fazer os enquadramentos, conseguiu rodar.

**Apreciação crítica de Eurico de Barros Publicação: TimeOut, 17 de julho de 2019**

**Disponível em: <https://www.timeout.pt/lisboa/pt/filmes/ran-os-senhores-da-guerra>**

1.1. Com base na observação efetuada, completa a grelha seguinte, explicitando os seguintes itens:

	<b>Texto 1</b>	<b>Texto 2</b>
<b>a) Atividades sociais</b>		<b>Jornalística Cinematográfica</b>
<b>b) Produtor e potenciais recetores</b>		
<b>c) Finalidade e objeto da apreciação</b>		
<b>d) Contexto de publicação e data</b>		<i>TimeOut</i> , 17 de julho de 2019
<b>e) Título da apreciação</b>		

1.2. Agora, completa a grelha seguinte, de acordo com os exemplos, explicitando as características linguísticas predominantes em cada uma das três partes dos dois textos.

	<b>Texto 1</b>	<b>Texto 2</b>
<b>Introdução</b> (identificação do objeto de apreciação)	Predomínio de formas verbais no presente do indicativo e no pretérito perfeito: <i>fez, optou / são</i>	
<b>Desenvolvimento</b> (descrição do objeto de apreciação; comentários valorativos)		Expressões valorativas / léxico com valor expressivo: “(...) com uma turbulência épica e uma superior mestria visual.”
<b>Conclusão</b> (apreciação global)		

# Género apreciação crítica

### Características de uma apreciação crítica

- A apreciação crítica é um género textual em que alguém exprime a sua apreciação sobre um determinado objeto (filme, peça de teatro, livro, exposição ou outra manifestação cultural).

→ Este género é, geralmente, produzido na esfera jornalística por críticos, que têm como objetivo descrever sucintamente o objeto em apreciação e tecer comentários favoráveis ou desfavoráveis acerca dele.

### Correção

	Texto 1	Texto 2
a) Atividades sociais	Jornalística Literária	Jornalística Cinematográfica
b) Produtor e potenciais recetores	Eduardo Pitta Os seus pares e o público interessado pela área / ou da autora	Eurico de Barros Os seus pares e o público
c) Finalidade e objeto da apreciação	Obra literária	Filme
d) Contexto de publicação e data	Sábado, 13 de junho de 2016	TimeOut, 17 de julho de 2019
e) Título da apreciação	<i>Crítica de livros: Todos os Cantos Finalmente o génio de Clarice Lispector num único volume</i>	<i>Ran - Os Senhores da Guerra</i>

### Estrutura

- Articulação de dois tipos de elementos:

→ Peritextuais: identificação do objeto em apreciação e identificação do crítico.

→ Corpo da apreciação: introdução, desenvolvimento e conclusão.

	Texto 1	Texto 2
<b>Introdução</b> (identificação do objeto de apreciação)	Predomínio de formas verbais no presente do indicativo ( <i>são, temos</i> ) e no pretérito perfeito ( <i>fez, optou, tiveram</i> )	Predomínio de formas verbais no presente do indicativo ( <i>é, deve</i> ) e, pontualmente, pretérito perfeito ( <i>inspirou</i> )
<b>Desenvolvimento</b> (descrição do objeto de apreciação; comentários valorativos)	"Moser defende-a bem (...); "Deste vasto corpus, quero destacar(...);"	"(...) com uma turbulência épica e uma superior mestria visual."; "(...) espectacularidade bélica do filme histórico (...)"
<b>Conclusão</b> (apreciação global)	"Alguns são clássicos absolutos. Para quem nunca leu Clarice, parecem-me uma boa introdução à obra."	"Valeu-lhe o meticolosíssimo storyboard do filme, plano por plano, que desenhou e pintou ao longo de dez anos (...)"

### Um exemplo: apreciação crítica do filme *Florbela*

- PLANO DO TEXTO

**Introdução:**  
Identificação do filme, do realizador e do assunto central da obra.

**Desenvolvimento:**

1. O enredo.
2. O desempenho da atriz principal.
3. A reconstituição da época: cenários e figurinos.

**Conclusão:**  
O interesse do filme para a cultura portuguesa.

## Introdução

*Florbela*, o filme que Vicente Alves do Ó realizou em 2012, dá conta da vida intensa da poetisa Florbela Espanca. A partir deste caso individual, a longa-metragem acaba por ilustrar a condição da mulher no Portugal das primeiras décadas do século XX.

Introdução

## Linguagem e estilo

- Linguagem valorativa (apreciativa ou depreciativa).
- Vocabulário técnico (associado à área em causa, como, por exemplo, literatura, cinema, etc.).
- Léxico com valor expressivo (sobretudo adjetivos e verbos); recursos expressivos com forte valor sugestivo.

## Desenvolvimento

O enredo acompanha cronologicamente o percurso existencial de Florbela, selecionando os episódios mais marcantes da vida da escritora num mundo dominado pelos homens: os casamentos, os amores, mas também as angústias. O filme cruza estes momentos com a escrita da autora. Além disso, consegue representar, de forma marcante, a intensidade das emoções e da violência de Florbela Espanca, revelando-se tão impressionante na forma como mostra as paisagens como as situações de desespero.

Para esta representação credível da vida da poetisa contribui um bom desempenho de Dália Carmo no papel da protagonista. A atriz foi uma boa aposta para encarnar Florbela Espanca, não tanto pelas parelhas físicas entre ambas, mas pela energia e pela emoção que a permitiu conseguir conferir à personagem. O desempenho de Dália é consistente nas situações de rebeldia da protagonista, mas também nos momentos de desânimo, que culminam no suicídio.

Uma palavra para a reconstrução da época, que o filme faz admiravelmente. Para tal contribuem os cenários interiores e exteriores, através da decoração e do mobiliário das casas onde Florbela viveu, mas também através da recriação das ruas das localidades por onde a poetisa passou: Vila Viçosa, Porto, Melroendas. Para esta reconstrução contribuem também os figurinos elegantes e atrevidos, com sabor a início do século, que as personagens centrais emergem.

Desenvolvimento

1. O enredo

2. O momento de uma pessoa

3. A reconstrução de uma cidade e figuras

## Conclusão

Concluindo, o filme de Alves do Ó é uma obra que dá conta, de forma interessante, da vida de Florbela Espanca. Mas, mais ainda, trata-se de uma justa homenagem à poetisa alentejana e uma via para divulgar a sua escrita.

Conclusão



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS - 10.º ANO

ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

1. Observa atentamente os textos publicitários 1 e 2.



Texto 1



Texto 2

2. Discute com a professora e os colegas os papéis que as figuras (masculina e feminina) assumem nos dois textos, relacionando-os com os produtos publicitados.

## PLANIFICAÇÃO

3. Depois de escolheres um dos textos, planifica a tua apreciação crítica, realizando as atividades seguintes.

3.1. Para identificares o teu texto, preenche a grelha seguinte:

<b>Nome do autor da apreciação crítica</b>	
<b>Local e data</b>	
<b>Objeto da apreciação crítica</b>	
<b>Título da apreciação crítica</b>	

3.2. Completa, explicitando os seguintes tópicos:

a) Introdução: identificação do objeto de apreciação.

---

---

---

---

---

b) Desenvolvimento: descrição do objeto de apreciação.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## AUTOCORREÇÃO

5. Revê o teu texto, considerando os seguintes aspetos:

	SIM	NÃO
Na introdução, identifico o objeto de apreciação.		
No desenvolvimento, descrevo o objeto de apreciação e faço comentários valorativos.		
Na conclusão, faço a apreciação global do texto.		
Escrevo frases curtas (menos de três linhas).		
Faço marcação de parágrafos e estes têm uma extensão adequada (entre 5 a 10 linhas).		
Utilizo pontuação e acentuo adequadamente as palavras.		
As palavras que seleciono estão escritas de forma correta e manifestam de forma rigorosa a ideia que pretendo comunicar.		



## PORTUGUÊS 10.º ANO

## Atividade 1. Capítulo 148 da Crónica de D. João I

Descrição do formulário

Email \*

Email válido

Este formulário está a recolher emails. [Alterar definições](#)

Nome \*



Texto de resposta curta

1. Atenta na pintura Retirantes, de Candido Portinari.

Descrição (opcional)

Figura 1. Retirantes, Candido Portinari (1944); Museu de Arte de São Paulo (MASP) Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/>



1.1. Identifica possíveis semelhanças entre a pintura e a situação descrita no excerto do capítulo 148 da Crónica de D. João I, de Fernão Lopes.

Texto de resposta longa

2. Lê o seguinte excerto do artigo 25.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

"Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários (...)."

Descrição (opcional)

2.1. Relaciona os Direitos Humanos acima transcritos com a situação descrita no excerto do capítulo 148 da Crónica de D. João I, estudado na aula, e com a imagem do Mestre nele fornecida por Fernão Lopes.

Texto de resposta longa



## PORTUGUÊS - 10.º ANO ORALIDADE

Descrição do formulário

Email \*

Email válido

Este formulário está a recolher emails. [Alterar definições](#)

Nome



Texto de resposta curta

1. Ouve e visualiza atentamente a seguinte reportagem.

Descrição (opcional)

Vídeo s...



1.1. Indica se as afirmações abaixo são verdadeiras ou falsas.

Descrição (opcional)

(A) A reportagem visionada está subordinada ao tema da fome em Portugal. \*

Verdadeira

Falsa

(B) A fome é responsável por um elevado número de mortes no mundo. \*

Verdadeira

Falsa

(C) As notícias nos meios de comunicação social têm vindo a apontar a pobreza como principal causa da deficiência crónica alimentar. \*

Verdadeira

Falsa

(D) O projeto Fome ajuda doze países no desenvolvimento de estratégias para a erradicação da fome. \*

Verdadeira

Falsa

(E) As regiões mais afetadas pela fome são a Índia e o continente africano. \*

Verdadeira

Falsa

(F) O maior número de pessoas com fome está em África. \*

Verdadeira

Falsa

(G) A produção mundial de alimentos é insuficiente para a população global. \*

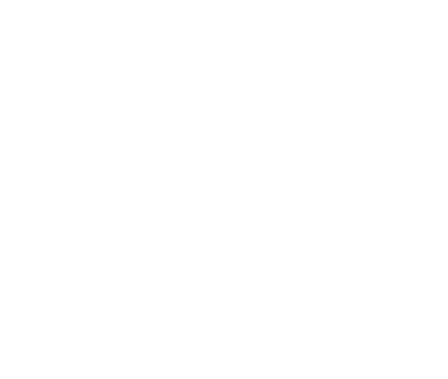
Verdadeira

Falsa

(H) Cerca de 800 milhões de pessoas são afetadas pela fome. \*

Verdadeira

Falsa



(I) Nas regiões mais afetadas pela fome, as mulheres assumem a maior parte dos trabalhos agrícolas, sendo responsáveis por várias decisões neste âmbito. \*

Verdadeira

Falsa

(J) Quando as mulheres têm de tomar decisões, dão prioridade às vertentes relacionadas com a família, nomeadamente a alimentação, a educação e a saúde. \*

Verdadeira

Falsa

(K) Em sociedades patriarcais, as mulheres possuem grande poder decisório. \*

Verdadeira

Falsa

(L) O projeto Fome pretende tornar as comunidades dependentes de recursos exteriores. \*

Verdadeira

Falsa

(M) Os projetos mundiais dedicados à erradicação da fome têm diminuído devido à elevada taxa de insucesso. \*

Verdadeira

Falsa

(N) O objetivo de erradicar a fome no mundo pode ser cumprido. \*

Verdadeira

Falsa

## MODALIDADE

- (A) É lamentável que exista fome em muitos países.
- (B) Agrada-me saber que há pessoas que se preocupam com os outros.
- (C) Tenho a certeza de que existem muitas pessoas com fome em Portugal.
- (D) É provável que a pandemia agrave este problema.
- (E) Temos de ser mais solidários.
- (F) Não podes pensar só em ti.

**MODALIDADE: ATITUDE DE QUEM FALA OU ESCRIVE EM RELAÇÃO AO QUE DIZ E AO DESTINATÁRIO**

Modalidade apreciativa	O enunciador exprime uma <b>opinião</b> sobre o conteúdo de um enunciado.
Modalidade epistémica	O enunciador expressa a <b>certeza</b> ou <b>probabilidade</b> sobre o conteúdo de um enunciado.
Modalidade deontica	O enunciador pretende agir sobre o destinatário, expressando uma <b>obrigação</b> ou <b>proibição</b> .

- VALORES MODAIS**
- (A) É lamentável que exista fome em muitos países. ➡ Apreciação (modalidade apreciativa)
  - (B) Agrada-me saber que há pessoas que se preocupam com os outros. ➡ apreciação (modalidade apreciativa)
  - (C) Tenho a certeza de que existem muitas pessoas com fome em Portugal. ➡ Certeza (modalidade epistémica)
  - (D) É provável que a pandemia agrave este problema. ➡ Probabilidade (modalidade epistémica)
  - (E) Tens de ajudar. ➡ Obrigação (modalidade deontica)
  - (F) Não podes pensar só em ti. ➡ Proibição (modalidade deontica)

Modalidade apreciativa	O enunciador exprime uma <b>opinião</b> sobre o conteúdo de um enunciado.	- Construções exclamativas; verbos como <i>lamentar, gostar, apreciar, admirar</i> . - Advérbios como <i>felizmente, infelizmente, oxalá</i> .
Modalidade epistémica	O enunciador expressa a <b>certeza</b> ou <b>probabilidade</b> sobre o conteúdo de um enunciado.	- Advérbios e locuções adverbiais como <i>sem dúvida</i> ; adjetivos como <i>certo</i> . - Advérbios e locuções adverbiais como <i>talvez, provavelmente</i> ; adjetivos como <i>provável e possível</i> .
Modalidade deontica	O enunciador pretende agir sobre o destinatário, expressando uma <b>obrigação</b> ou <b>proibição</b> .	- Verbo modal <i>poder</i> . - Verbos modais <i>dever e ter (de)</i> .



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 10.º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

**GRAMÁTICA**

**MODALIDADE**

Categoria gramatical que exprime a atitude do locutor relativamente àquilo que diz e a quem diz. Através da modalidade (1) expressam-se opiniões – **modalidade apreciativa**, (2) apresenta-se um estado de coisas como provável ou certo – **modalidade epistémica** – ou (3) exprime-se permissão ou obrigação – **modalidade deôntica**.

- 1.** Lê as seguintes afirmações e transcreve os elementos que marcam a expressão de valores modais.
  - a)** Achei interessante a reportagem.
  - b)** Algumas comunidades têm de ser autossuficientes.
  - c)** É provável que a fome não seja totalmente erradicada na próxima década.
  - d)** De certeza que os países mais ricos podiam ajudar a combater a fome mundial.
  - e)** Não há dúvida de que a pobreza crónica é uma das principais causas da fome.
  - f)** É incompreensível que ainda exista fome no século XXI.
  - g)** Não podes ficar indiferente a este problema.
  - h)** Agrada-me que sejam desenvolvidos projetos mundiais dedicados à erradicação da fome.

1.1. Indica o valor modal de cada uma das expressões sublinhadas.

<i>a)</i>	
<i>b)</i>	
<i>c)</i>	
<i>d)</i>	
<i>e)</i>	
<i>f)</i>	
<i>g)</i>	
<i>h)</i>	

2. Lê o enunciado que se segue:

A fome é responsável por um elevado número de mortes no mundo.

2.1. Reescreve o enunciado, expressando os seguintes valores modais:

*a)* Apreciativo

Infelizmente, a fome é responsável por um elevado número de mortes no mundo.

---

*b)* Epistémico de probabilidade

É provável que a fome seja responsável por um elevado número de mortes no mundo.

---

*c)* Epistémico de Certeza

De certeza que a fome é responsável por um elevado número de mortes no mundo.

---



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 10.º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

**GRAMÁTICA**

**MODALIDADE**

Categoria gramatical que exprime a atitude do locutor relativamente àquilo que diz e a quem diz. Através da modalidade (1) expressam-se opiniões – **modalidade apreciativa**, (2) apresenta-se um estado de coisas como provável ou certo – **modalidade epistémica** – ou (3) exprime-se permissão ou obrigação – **modalidade deôntica**.

1. Lê as seguintes afirmações e sublinha os elementos que marcam a expressão de valores modais.
  - a) Achei interessante a reportagem. (Apreciativa)
  - b) Algumas comunidades têm de ser autossuficientes. (Deôntica)
  - c) É provável que a fome não seja totalmente erradicada na próxima década. (Epistémica)
  - d) De certeza que os países mais ricos podiam ajudar a combater a fome mundial. (Epistémica)
  - e) Não há dúvida de que a pobreza crónica é uma das principais causas da fome. (Epistémica)
  - f) É incompreensível que ainda exista fome no século XXI. (Apreciativa)
  - g) Não podes ficar indiferente a este problema. (Deôntica)
  - h) Agrada-me que sejam desenvolvidos projetos mundiais dedicados à erradicação da fome. (Apreciativa)

1.1. a) apreciativa; b) deôntica de obrigação; c) epistémica de possibilidade; d) epistémica de certeza; e) epistémica de certeza; f) apreciativa; g) deôntica de proibição; h) apreciativa.

2. Lê o enunciado que se segue:

A fome é responsável por um elevado número de mortes no mundo.

2.1. Reescreve o enunciado, expressando os seguintes valores modais:

**a)** Apreciativo: Infelizmente, a fome é responsável por um elevado número de mortes no mundo.

**b)** Epistémico de probabilidade: É provável que a fome seja responsável por um elevado número de mortes no mundo.

**c)** Epistémico de certeza: De certeza que a fome é responsável por um elevado número de mortes no mundo.



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 10.º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

**GRAMÁTICA**

**MODALIDADE<sup>1</sup>**

Categoria gramatical que exprime a atitude do locutor relativamente àquilo que diz e a quem diz. Através da modalidade (1) expressam-se opiniões – **modalidade apreciativa**, (2) apresenta-se um estado de coisas como provável ou certo – **modalidade epistémica** – ou (3) exprime-se permissão ou obrigação – **modalidade deôntica**.

<b>Modalidade</b>	<b>Caracterização</b>	<b>Exemplificação</b>
<b>Apreciativa</b>	O locutor faz apreciações, ou seja, exprime juízos de valor sobre uma situação - Construções exclamativas; verbos como <i>lamentar, gostar, apreciar, admirar</i> ; - Advérbios como <i>felizmente, infelizmente, oxalá</i> .	<i>É incompreensível que o livro esteja esgotado.</i>

---

<sup>1</sup> Conteúdos extraídos do Dicionário Terminológico. Disponível em: <<http://dt.dge.mec.pt>>. Exemplificação minha.

<p><b>Epistémica</b></p> <p>A atitude do locutor baseia-se no grau de conhecimento que detém sobre o conteúdo da afirmação.</p>	<p><b>Certeza</b></p> <p>O locutor assume uma posição de certeza relativamente à verdade ou falsidade do enunciado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Advérbios e locuções adverbiais como <i>sem dúvida</i></li> <li>- Adjetivos como <i>certo</i></li> <li>- Verbo modal <i>poder</i></li> </ul>	<p><i>Não há dúvida de que os alunos leram o conto.</i></p>
	<p><b>Probabilidade</b></p> <p>O locutor não assume a verdade ou falsidade do enunciado, baseando-se, por isso, em hipóteses ou inferências.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Advérbios e locuções adverbiais como <i>talvez, provavelmente</i></li> <li>- Adjetivos como <i>provável e possível</i></li> </ul>	<p><i>Talvez seja um conto sobre a complexidade da natureza humana.</i></p>
<p><b>Deontica</b></p> <p>O locutor procura agir sobre o interlocutor, impondo, proibindo ou autorizando a situação.</p>	<p><b>Permissão</b></p> <p>O locutor coloca a possibilidade de escolha, sem quaisquer restrições.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbo modal <i>poder</i></li> </ul>	<p><i>Podem sair da sala.</i></p>
	<p><b>Obrigaçã</b></p> <p>O locutor procura impor ou proibir a realização daquilo que o enunciado expressa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbos modais <i>dever e ter (de)</i></li> </ul>	<p><i>Têm de ler o conto.</i></p>



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS – 10.º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**SÍNTESE**

1. Lê o texto que se segue.

***A questão da fome no mundo***

Uma alimentação condigna é um direito fundamental de qualquer ser humano. Contudo, os sistemas alimentares ditos modernos, com os seus desequilíbrios e paradoxos, apresentam um quadro pouco condicente com esse ideal.

Em primeiro lugar, as estatísticas revelam que a disponibilidade de alimentos não pára de aumentar. Todos os anos são alcançados novos recordes de produção e produtividade. Mas os números relativos à incidência da fome e à malnutrição continuam alarmantes, denotando que os mecanismos de distribuição e partilha estão muito longe do desejável. Por outro lado, também cresce de forma assustadora a quantidade de comida que é desperdiçada ao longo da cadeia de valor dos alimentos, que vai desde a produção primária até ao consumidor final, nas mais variadas realidades socioeconómicas e geográficas. De acordo com estudos recentes conduzidos pela FAO, estima-se que sejam desperdiçados anualmente cerca de 1,3 mil milhões de toneladas de alimentos no mundo. A comida que falta a uns é desperdiçada ou jogada no caixote de lixo por outros.

Relativamente à fome, o último documento sobre o estado de segurança alimentar no mundo refere que existem cerca de 795 milhões de pessoas que passam fome. Um número maior, dois mil milhões, sofre de deficiências nutritivas graves (incluindo vitaminas, minerais, ácidos gordos essenciais, aminoácidos etc.). O mais preocupante ainda é o facto de cerca de 3,5 milhões de crianças morrerem anualmente de fome e doenças relacionadas com a malnutrição. Para se ter uma ideia mais realista da complexidade da problemática da fome, importa referir que mesmo os países mais desenvolvidos não estão totalmente livres do problema. Alguns têm perto de 5% da sua população afetada. Mas é nos países em desenvolvimento, onde vive a

maioria das pessoas que passam fome, cerca de 780 milhões, que se concentram as maiores preocupações.

A África subsariana, com 220 milhões de famintos, é a região que mais preocupa. Não apenas porque esse número representa 23,2% da população, mas também porque é a única região do mundo que menos avançou nos esforços para a erradicação da fome. Segue-se o Sul da Ásia com 281 milhões de afetados (15,7% da população) e a Ásia Oriental com 145 milhões (9,6% da população). No quadro de múltiplos esforços (incluindo os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio - ODM), os países em desenvolvimento, no geral, conseguiram reduzir os índices de malnutrição em cerca de 44,4% desde 1990-92, tendo atualmente cerca de 12,9%. Analisando o desempenho de 129 países monitorados, conclui-se que cerca de 72 cumpriram a meta de reduzir para metade a incidência da fome.

Olhando para estes factos numa perspetiva mais global, cresce a consciência de que é possível erradicar a fome da face da Terra. Porém, essa fé resulta não apenas do compromisso global expresso nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), mas também nos recentes casos de sucesso em diferentes regiões, como, por exemplo: entre 1990-92 e 2014-16, Cáucaso e Ásia Central reduziram a incidência de 14,1% para 7%, as Caraíbas de 27% para 19,8%, a Oceânia de 15,7% para 14,2%, através de políticas de promoção de emprego rural, modernização de infraestruturas e equipamentos e políticas de promoção da pequena agricultura e políticas sociais. No entanto, não foi possível alcançar resultados mais expressivos porque alguns desses países enfrentam problemas estruturais relacionados com modelos económicos pouco inclusivos, falta de infraestruturas adequadas e instabilidade militar e política.

Naturalmente que o principal desafio é abordar as causas primárias e condicionantes, tais como a pobreza extrema, a urbanização desorganizada, a vulnerabilidade às catástrofes naturais, guerras e conflitos sociais, a falta de infraestruturas produtivas, as imperfeições dos mercados, a falta de políticas adequadas e ajustadas, as sucessivas crises económicas, o desperdício de alimentos, as epidemias e doenças crónicas, a escassez de água potável, etc.

Em suma, a abordagem deve ser multidisciplinar e inclusiva, privilegiando não apenas o aumento da disponibilidade de alimentos, mas também a melhoria do acesso para as camadas mais vulneráveis, a melhoria da literacia alimentar para garantir uma utilização racional (adequada) e a humanização e a dignificação da abordagem. De facto, isso exige a compreensão e a aceitação da natureza complexa, multidisciplinar e multissetorial, envolvendo vários saberes na busca de soluções, nomeadamente a colaboração estreita entre as lideranças políticas, do setor produtivo e da sociedade civil, a importância da preservação da biodiversidade, o uso racional dos recursos naturais como a água e os solos, a busca de recursos energéticos mais limpos e eficientes, o combate ao desperdício alimentar, a humanização dos mercados e a sua regulamentação, o reforço do potencial tecnológico através da investigação, e a partilha de recursos incluindo capitais.

Hélder Muteia

*Diário de Notícias*, Opinião, 13 de agosto de 2016 [com adaptações]. Disponível em:

<https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/a-questao-da-fome-no-mundo-5336536.html>

## PLANIFICAÇÃO

2. Retira do texto as ideias-chave de cada parágrafo, preenchendo a grelha seguinte.

	Ideias-chave
1.º parágrafo	
2.º parágrafo	
3.º parágrafo	
4.º parágrafo	
5.º parágrafo	
6.º parágrafo	
7.º parágrafo	

3. **Sublinha**, no texto, as **palavras e expressões que ligam os constituintes de frases e frases entre si**, estabelecendo relações de adição, oposição, organização das ideias, mudança temática, exemplificação e particularização, causalidade, resumo, entre outras.

**3.1.** Preenche, agora, a seguinte grelha com as palavras e expressões assinaladas.

<b>Função</b>	<b>Conectores</b>
Adição	
Contraste /oposição	
Organização sequencial das ideias	
Mudança temática	
Alternativa	
Causalidade	
Resumo / sintetização de ideias	
Exemplificação e particularização	



## REVISÃO

5. Revê o teu texto, considerando os seguintes aspetos:

	SIM	NAO
Indico a temática e a autoria do texto a sintetizar.		
Utilizo as minhas próprias palavras, mantendo as ideias-chave do texto.		
Elimino informações secundárias (exemplos, dados, entre outras).		
Opto por construções económicas.		
Utilizo, de forma adequada, pelo menos seis conectores de diferentes tipos.		
Escrevo frases curtas (menos de três linhas).		
Faço marcação de parágrafos e estes têm uma extensão adequada (entre 5 a 10 linhas).		
Utilizo pontuação e acentuação adequadamente as palavras.		
As palavras que seleciono estão escritas de forma correta e manifestam de forma rigorosa a ideia que pretendo comunicar.		



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS – 10.º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

**CONNECTORES**

Os textos são constituídos por unidades menores (frases e parágrafos) que estão interligadas, formando uma unidade comunicativa global. Neste sentido, para que se consiga obter um texto bem estruturado é essencial que se utilizem mecanismos de coesão textual. Dentre esses mecanismos, temos os conectores: palavras ou expressões que estabelecem conexões entre as partes de um texto.

**O Pensamento Político de Fernão Lopes**

Fernão Lopes não foi certamente um filósofo, **mas (oposição)** sim um cronista genial dos acontecimentos que levaram a Geração de Avis ao poder. Em todo o caso, nas páginas das suas crónicas encontramos momentos decisivos de afirmação do pensamento político português dos finais da idade média, com especial relevo para a tese da soberania inicial do povo, já anteriormente expressa pelo Infante D. Pedro, a par da tónica comum no fundamento ético e na finalidade espiritual do poder temporal.

**Em primeiro lugar (organização sequencial das ideias)**, cumpre sublinhar o interesse do prólogo da sua Crónica de D. Pedro I, onde abertamente se refere às questões da origem e fundamento do poder temporal, «estabelecido por serem os maus castigados e os bons viverem em paz», donde se segue que tem a justiça por principal suporte.

**Outro (adição)** vetor interessante desta crónica assenta no chamado personalismo régio, que, à luz da tradição medieval, encarava o rei como a alma da lei, **ou (alternativa)** regra mediante a qual ela é elaborada. [...]

**No entanto (oposição)**, esta conceção da soberania inicial do povo, muito comum na idade média e fortemente estimulada pelo pensamento de S. Tomás de Aquino, não infirmava a tese paulina da origem divina do poder, pois que o povo se assumia como medianeiro entre Deus e o soberano à luz da tese «*omnis potestas a Deo per populum*» (todo o poder vem de Deus através do povo) e «*populo faciente et Deu inspirante*», pelo que não devemos exagerar o seu alcance pretensamente revolucionário.

**Com efeito (confirmação)**, esta tese assentava no pensamento de S. Tomás de Aquino, ao entender que todas as criaturas dotadas de fim próprio deveriam possuir as faculdades necessárias ao seu cumprimento. Ora, dado que a sociedade é uma entidade transpessoal dotada de fins próprios, deverá **também (adição)** ela possuir as faculdades necessárias para os atingir, **ou seja (reformulação)**, para realizar o bem comum, que se não identifica com o interesse particular.

**Finalmente (organização sequencial das ideias)**, em toda a Crónica de D. João I se respira outra tese de primacial importância, articulada com o que no início escrevemos: se a justiça é o fundamento do poder, segue-se que uma lei manifestamente injusta não é lei e **(adição)** não deve ser obedecida, aferindo-se neste caso o seu grau de injustiça pela desconformidade com a lei divina.

Extraído com supressões de: <http://cvc.instituto-camoes.pt/filosofia/m8.html>

## CONNECTORES

Função	Exemplos
<b>Indicar contraste e oposição</b>	<i>Mas, todavia, porém, no entanto...</i>
<b>Apresentar uma adição</b>	<i>E, além disso, do mesmo modo, e ainda, também...</i>
<b>Introduzir causalidade</b>	<i>Porque, já que, visto que...</i>
<b>Apresentar uma hipótese</b>	<i>Se, caso, a não ser que, a menos que...</i>
<b>Apresentar uma alternativa</b>	<i>Ora...ora...quer...quer... ou...ou...</i>
<b>Expressar possibilidade ou dúvida</b>	<i>Provavelmente, talvez...</i>
<b>Introduzir uma comparação</b>	<i>Como, assim como, tal como, tanto como...</i>

<b>Reformular ideias</b>	<i>Isto é, ou seja, por outras palavras...</i>
<b>Reforçar e confirmar ideias</b>	<i>De facto, realmente, com efeito</i>
<b>Apresentar uma consequência</b>	<i>Tanto que, de tal modo que...</i>
<b>Resumir e sintetizar ideias</b>	<i>Em resumo, em suma...</i>
<b>Organizar sequencialmente as ideias</b>	<i>Em primeiro lugar, primeiramente, de seguida, depois, finalmente...</i>
<b>Mudança temática</b>	<i>No que concerne, no que diz respeito, relativamente, quanto a...</i>
<b>Exemplificar e particularizar</b>	<i>Por exemplo, tais como, em particular, nomeadamente</i>



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS – 10.º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

**SÍNTESE**

A síntese é um texto que reduz ao essencial os conteúdos de um ou mais textos, devendo ter uma dimensão que corresponda a cerca de **um quarto do(s) texto(s) fonte**. Neste sentido, produzir uma síntese – oral ou escrita – implica a **seleção da informação mais relevante** de um ou mais textos e a sua **organização num texto coeso**. Para tal, devem ser utilizados conectores adequados à expressão de diferentes tipos de relações entre as ideias apresentadas (adição, contraste, mudança temática, reformulação, entre outras). O percurso de elaboração de uma síntese deve contemplar as etapas a seguir apresentadas.

<b>Etapas</b>	
<b>1.ª</b> Leitura do(s) texto(s) fonte(s)	
<b>2.ª</b> Planificação: seleção da informação-chave de cada parágrafo	
<b>3.ª</b> Textualização: Organização do texto em três partes: Introdução: indicação da temática e da autoria do(s) texto(s)-fonte Desenvolvimento: apresentação das ideias consideradas essenciais; Conclusão: referência breve ao essencial do(s) texto(s) fonte.	<b>Estratégias:</b> - Elimina informações secundárias (exemplos, dados, entre outras) - Utiliza as tuas próprias palavras, mantendo as ideias-chave do texto (não necessariamente a sua ordem) - Opta por construções económicas - Utiliza conectores adequados para interligar os constituintes das frases e as frases
<b>4.ª</b> Revisão: correção/aperfeiçoamento do texto <b>Verifica se:</b> - o texto está corretamente organizado (introdução, desenvolvimento e conclusão); - selecionaste apenas o essencial do(s) texto(s)-fonte; - utilizas as tuas próprias palavras, selecionando termos adequados àquilo que pretendes comunicar e conectores para interligar as ideias apresentadas; - escreves frases curtas (menos de três linhas); - fazes marcação de parágrafos e estes têm uma extensão adequada (entre 5 a 10 linhas); -utilizas pontuação e acentuas adequadamente as palavras.	



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES  
PORTUGUÊS - 10º ANO  
ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

APRECIÇÃO CRÍTICA DE CARTOON

1. Atenta no *cartoon* seguinte.



Duke, Brasil<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Publicado em 2008, no jornal *O Tempo*: [www.otempo.com.br](http://www.otempo.com.br).

## PLANIFICAÇÃO

2. Planifica a tua apreciação crítica, preenchendo a grelha seguinte.

<b>Introdução</b> - Identificação do objeto de apreciação e descrição breve do assunto do texto (um parágrafo)	
<b>Desenvolvimento</b>  - Descrição objetiva do <i>cartoon</i> (personagens, roupas, postura, objetos, cores, entre outros) (um a dois parágrafos)	
- Apreciação crítica ao <i>cartoon</i> , opinião/comentários valorativos (um parágrafo)	
<b>Conclusão</b> – síntese da tua opinião (um parágrafo)	



---

---

---

## REVISÃO

4. Revê o teu texto, considerando os seguintes aspetos:

	SIM	NÃO
Na introdução, identifico o objeto de apreciação e descrevo, de forma breve, o assunto do texto.		
No desenvolvimento, descrevo o objeto de apreciação e faço comentários valorativos.		
Na conclusão, faço a apreciação global do texto.		
Escrevo frases curtas (menos de três linhas).		
Utilizo, de forma adequada, conectores para ligar os constituintes das frases e palavras entre si.		
Faço marcação de parágrafos e estes têm uma extensão adequada (entre cinco a dez linhas).		
Pontuação e acentuação adequadas às palavras.		
As palavras que seleciono estão escritas de forma correta e manifestam de forma rigorosa a ideia que pretendo comunicar.		



# Português - 10.º Ano Farsa de Inês Pereira

09/03/2021- Proposta de um novo pretendente para Inês (pp. 118-119)

Email \*

Email válido

Este formulário está a recolher emails. [Alterar definições](#)



Nome

\* \*



Texto de resposta curta

1. Com base no excerto lido, descreve o modelo ideal de comportamento feminino, identificando as personagens que o veiculam e retirando do texto exemplos que o comprovem.

Texto de resposta longa

2. Traça o perfil psicológico do Escudeiro, descrevendo: a) a forma como este retrata Inês antes de a conhecer; b) o modo como se autocaracteriza; c) a forma como se relaciona com o Moço.

Texto de resposta longa

# Português 10.º Ano - Farsa de Inês Pereira

10/03/ 2021 II - Brás da Mata dirige-se a Inês Pereira (pp.120-122)

Email \*

Email válido

Este formulário está a recolher emails. [Alterar definições](#)



Nome

\* \*



Texto de resposta curta

1. Comenta o carácter de Brás da Mata, comparando a forma como este caracterizou Inês antes de a conhecer e o modo como se dirige a esta quando a conhece.

Texto de resposta longa

2. Atenta nos versos 560 a 567. 2.1 Identifica o campo lexical que predomina, transcrevendo as palavras que o integram.

Texto de resposta longa

3. O excerto lido revela que as personagens têm diferentes perspetivas sobre o casamento. 3.1 Identifica-as.

Texto de resposta longa



## Secção 1 de 2

## III - Português 10.º Ano - Farsa de Inês Pereira



11/03/2021 - A vida de Inês casada (pp. 123-125)

Email \*

Email válido

Este formulário está a recolher emails. [Alterar definições](#)

Nome



Texto de resposta curta

1. Com base nos excertos lidos nas aulas, demonstra que os conceitos de liberdade e casamento se alteraram para Inês Pereira.

Texto de resposta longa

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

## Secção 2 de 2

## 2. Lê o seguinte texto.



Os sistemas de estrutura social que vigoraram ao longo dos tempos em muitas sociedades, entre as quais as ocidentais, fizeram com que o papel das mulheres se estereotipasse e mantivesse cristalizado no tempo, sem atualização de acordo com a evolução cronológica e social das comunidades.

[...]

Até ao século XIX, o papel das mulheres circunscrevia-se praticamente ao lar, à reclusão monástica ou às festas mundanas, apesar da irrupção de figuras nas cortes francesas, nos seus salões eruditos, como a Madame Pompadour, por exemplo, ou, mais tarde, Emmanuelle Sand, ou ainda a Marquesa de Alorna, em Portugal. [...]

Ao longo do século XX e no início do XXI, foram-se tomando medidas diversas no que toca à proteção dos direitos das mulheres. Uma delas foi a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, adotada pelas Nações Unidas em 1979, uma vez que se continuaram a verificar desigualdades após a institucionalização dos Direitos do Homem.

Nesta Convenção, tomaram-se disposições relativas à eliminação da exploração das mulheres, à igualdade de participação nas vidas política e pública nacional e internacional, à igualdade perante as leis, na educação, no emprego e no trabalho, no acesso aos serviços de saúde, na segurança social e no financiamento, nas matérias civis e jurídicas, no direito dentro da família e nos direitos das mulheres que vivem em zonas rurais. Esta Convenção também criou o Comité para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres. A Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 25 de junho de 1993) preconizou ainda a igualdade de direito das mulheres nos âmbitos culturais, económicos, civis, políticos e sociais.

No final do século XX, os continentes em que as mulheres eram mais desfavorecidas em relação aos homens eram o africano e o asiático. Em Portugal, as mulheres deixaram, perante a lei, de dever obediência ao marido em 1910 e, em 1931, puderam votar desde que tivessem um curso secundário ou superior. Só em 1968 obtiveram direitos políticos iguais aos dos homens, e, apenas no ano seguinte, salário equivalente ao masculino. Em 1990 passou a ser proibida a publicidade com discriminação sexual e, nove anos mais tarde, foi criado o Ministério da Igualdade.

[...]

A 8 de março, assinala-se o Dia Internacional da Mulher.

História dos Direitos da Mulher in [Infopédia](#) [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2021. [consult. 2021-02-26 10:16:28]. Disponível na Internet: [https://www.infopedia.pt/\\$historia-dos-direitos-da-mulher](https://www.infopedia.pt/$historia-dos-direitos-da-mulher)

2.1 Considerando o texto lido, explica a forma como a Farsa vicentina ilustra a desigualdade entre homens e mulheres e a representação da condição feminina na época.

Texto de resposta longa







1160 Dai-me vós cá essa chave,  
e lá buscar minha vida.

1165 Moço Oh que triste despedida!  
Mas que meço não saíste!

1170 Inês Não saíste e não saíste.  
Se eu por ele posso dá,

1175 o diabo me amebente!  
Pera mim era valente,  
e matou-o um meuro só!

1180 Quando de cavalheiro,  
barbudo, aprenhado<sup>1</sup>,

1185 que em figura de avicido  
é malino e aprenhado<sup>2</sup>.

1190 Agora quero tomar,  
pera boa vida gozar,

1195 um muito mano marido.  
Nho no quero já sabido,  
pois não caso há-de curar.

1200

<sup>1</sup> os vestidos sem serido (1180); <sup>2</sup> cruel,  
desagradado, <sup>3</sup> não temo, <sup>4</sup> devoção, <sup>5</sup> manobras,  
<sup>6</sup> legítima.

Antífese nas reações do  
Moço e de Inês à notícia.

Inês decide casar  
com alguém que  
ela possa  
dominar.

**Secção 1 de 3**

## IV- Português 10.º Ano

---

Processos Irregulares de Formação de Palavras

**Email \***

Email válido

Este formulário está a recolher emails. [Alterar definições](#)

+

📄

Tt


📷

▶

☰

**Nome**

\* \*



Texto de resposta curta

Após a secção 1   Continuar para a secção seguinte ▼

**Secção 2 de 3**

## 1. Lê o texto que se segue.

---

Situação das mulheres em Portugal é “insustentável”, diz estudo

Cansadas, infelizes com a vida e com mais trabalho do que os homens no que toca à educação dos filhos. São estas algumas conclusões da maior investigação sobre a situação da mulher já feita em Portugal divulgada esta terça-feira pela Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS) e que “deverá representar cerca de 2,7 milhões de portuguesas”. O estudo “As mulheres em Portugal: hoje”, coordenado por Laura Sagnier e Alex Morell, contou com a participação de 2428 mulheres residentes de Portugal, dos 18 aos 64 anos e que utilizam a internet com frequência. Os critérios da pesquisa foram variados e abrangeram diversas temáticas para traçar a representatividade da mulher portuguesa, que vão desde os traços de personalidade, parceiros, filhos, trabalho remunerado e não remunerado até à família de origem, situação económica, assédio no trabalho e violência doméstica. [...]

Nas últimas linhas do estudo, o resultado compreendido é que “a situação vivida por muitas mulheres atualmente é insustentável, a vários níveis”, de modo que é possível ter “um impacto significativo na natalidade, no absentismo laboral, nos sistemas de proteção social, na educação das crianças e jovens, e nos índices de divórcio, para além do seu bem-estar e qualidade de vida”. Com resultados tão contundentes, a equipa de investigação recomenda a consciencialização das empresas e a sociedade em geral a “traçar estratégias que permitam minimizar as barreiras enfrentadas pelas mães e pelos pais que têm trabalho pago, sobretudo quando têm filhos/as menores”, é possível ler.

O presidente Marcelo Rebelo de Sousa abriu a conferência com um discurso e, de seguida, os resultados do estudo foram apresentados por Laura Sagnier. A tarde contou ainda com uma aula magna sobre a situação das mulheres no mundo com participação de Samantha Power (antiga embaixadora dos Estados Unidos na ONU), Freida Pinto (atriz indiana e ativista dos direitos das mulheres) e Ghida Faky (jornalista de política e colunista do jornal Huffington Post).

Artigo editado por César Castro

**1.1 Transcreve do texto:**   a) um vocábulo que resulte das iniciais de várias palavras e que se pronuncie como uma palavra.

Texto de resposta curta

b) uma palavra originária de outra língua.

Texto de resposta curta

c) iniciais de um conjunto de palavras, pronunciadas uma a uma, de acordo com a designação de cada letra.

Texto de resposta curta

Após a secção 2   Continuar para a secção seguinte ▼

**Secção 3 de 3**

## 1.2 Lê as seguintes definições.

---

- a) Palavra que resulta do apagamento de parte da palavra que lhe dá origem.
- b) Palavra já existente na língua que adquire um significado que não tinha.
- c) Iniciais de um conjunto de palavras, pronunciadas uma a uma, de acordo com a designação de cada letra.
- d) Palavra que resulta da junção de parte de duas palavras.
- e) Palavra que imita um som produzido por um objeto, animal ou fenómeno da natureza.
- f) Palavra originária de outra língua.
- g) Letras ou sílabas iniciais de várias palavras, que se pronunciam como uma palavra só.

1.2.1 Indica a definição adequada para cada uma das palavras seguintes.

**1. RTP**

Texto de resposta curta

**2. Vírus**

Texto de resposta curta

**3. Tic-tac**

Texto de resposta curta

**4. Informática**

Texto de resposta curta

**5. Metro**

Texto de resposta curta

**6. Croissant**

Texto de resposta curta

**7. OMS**

Texto de resposta curta

**8. ONU**

Texto de resposta curta

**9. Janela**

Texto de resposta curta



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS - 10.º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

Lê as considerações do poeta, no final do Canto I de *Os Lusíadas*.

**Fragilidade da Vida Humana**

**Canto I, estâncias 105-106<sup>1</sup>**

105 O recado que trazem é de amigos,  
Mas debaixo o veneno vem coberto;  
Que os pensamentos eram de inimigos,  
Segundo foi o engano descoberto.  
Ó grandes e gravíssimos perigos!  
Ó caminho de vida nunca certo:  
Que aonde a gente põe sua esperança,  
Tenha a vida tão pouca segurança!

106 No mar tanta tormenta, e tanto dano,  
Tantas vezes a morte apercebida!  
Na terra tanta guerra, tanto engano,  
Tanta necessidade avorrecida!  
Onde pode acolher-se um fraco humano,  
Onde terá segura a curta vida,  
Que não se arme, e se indigne o Céu sereno  
Contra um bicho da terra tão pequeno?

---

<sup>1</sup> Extraído de: <https://oslusíadas.org/i/105.html#> [consultado a 2 de junho de 2021].

**1.** Na estância 105, o poeta recorda o episódio em que Baco, através de um falso piloto, conduz a armada portuguesa para um porto muçulmano.

**1.1** Indica a principal característica das personagens referidas nos primeiros quatro versos.

---

---

---

---

**1.2** Identifica o valor expressivo do uso das interjeições e da frase exclamativa nos versos 5-8.

---

---

---

**2.** Nos versos 1-4, da estância 106, o poeta reflete sobre os perigos a que o homem está sujeito em dois espaços diferenciados.

**2.1** Identifica-os, referindo os recursos expressivos que os evidenciam.

---

---

---

**3.** Relaciona a expressão “bicho da terra” (estância 106, v. 8) com o tema da reflexão do poeta desenvolvida nestas estâncias.

---

---

---

---



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS - 10.º ANO

ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

1. Atenta na imagem seguinte.



**Imagem 1.** Criança a brincar com o seu presente de Natal nos escombros da sua casa em Gaza. Fotografia de Shaban ELSousi (2021)

**1.1** Redige uma apreciação crítica da imagem apresentada, relacionando-a com a temática da “Fragilidade da Vida Humana” (entre 170 e 200 palavras). Organiza o teu texto de forma adequada, contemplando os seguintes elementos:

a) introdução: identificação do objeto de apreciação;

b) desenvolvimento: descrição do objeto de apreciação, comentários valorativos sobre a situação representada e a relação com temática da “Fragilidade da Vida Humana”;

c) conclusão: apreciação global.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



1.2 Revê o teu texto, considerando os seguintes aspetos:

	SIM	NÃO
Na introdução, identifico o objeto de apreciação e descrevo, de forma breve, o assunto do mesmo.		
No desenvolvimento, descrevo o objeto de apreciação e faço comentários valorativos.		
Na conclusão, faço a apreciação global da imagem.		
Escrevo frases curtas (menos de três linhas).		
Utilizo, de forma adequada, conectores para ligar os constituintes das frases e palavras entre si.		
Faço marcação de parágrafos e estes têm uma extensão adequada (entre 5 a 10 linhas).		
Pontuo e acentuo adequadamente as palavras.		
As palavras que seleciono estão escritas de forma correta e manifestam de forma rigorosa a ideia que pretendo comunicar.		

Anexo C3: exemplos da resolução das  
atividades e produções dos(as) alunos(as)  
da turma 10.º F

1. Refere a crítica expressa pelo sujeito poético na primeira estrofe.

Na primeira estrofe o sujeito poético critica a cultura machista que apenas valoriza a mulher no âmbito doméstico.

2. Neste poema, o poeta evoca a "antiga condição" da mulher.

2.1. Com base no teu conhecimento acerca da representação mulher na poesia trovadoresca, dá exemplos dessa condição.

A "antiga condição" da mulher era a limitação das suas oportunidades devido ao seu género, sendo que as suas funções estavam relacionadas com o ambiente doméstico e com a reprodução, fosse arrumar e limpar a casa, cozinhar ou cuidar dos filhos.

2.2. Transcreve expressões do texto poético que evidenciem uma mudança dessa condição.

Expressões do texto poético que evidenciam uma mudança dessa condição são: "mulheres força, mulher-chama" (v. 4); "A posse vai-se acabar" (v. 17); "já nos ampe de igualdade" (v. 20); "é igual dizer meu homem / ou dizer minha mulher" (v. 23).

3. Comenta o desejo expresso pelo sujeito poético nas duas últimas estrofes.

Nas duas últimas estrofes, o sujeito poético expressa o desejo de que "no tempo da liberdade" a desvalorização da mulher acabe dando lugar à igualdade de género ("Desde que as coisas se tornem / Voucelo que a gente quer / é igual dizer meu homem / ou dizer minha mulher").

1. Refere a crítica expressa pelo sujeito poético na primeira estrofe.

Na primeira estrofe, o sujeito poético refere o facto de muita gente achar que as mulheres são só donas de casa e só servem para trabalhar; ele, pelo contrário, discorda, dizendo que elas são fortes "mulher-fôrça, mulher-chama" o estereótipo e

2. Neste poema, o poeta evoca a "antiga condição" da mulher.

2.1. Com base no teu conhecimento acerca da representação mulher na poesia trovadoresca, dá exemplos dessa condição.

Na poesia trovadoresca, a mulher era só para "apreciar", o que interessava era só ela ser bonita, "velida", "lourana" e precisavam de um amigo que procuravam muito, era o <sup>seu</sup> maior objetivo como em "Poys nessas mardes van a San Simon". Nesta cantiga, a donzela já não precisa do homem para ser feliz e trabalha.

2.2. Transcreve expressões do texto poético que evidenciem uma mudança dessa condição.

Podemos constatar uma mudança dessa condição nas seguintes expressões: "mulher-fôrça, mulher-chama" v.4; "A posse vai-se acabar" v.13; "juntos em pé de igualdade" v.20; "é igual dizer meu homem ou dizer minha mulher" v.23-24.

3. Comenta o desejo expresso pelo sujeito poético nas duas últimas estrofes.

Nas duas últimas estrofes, o sujeito poético deseja igualdade de género entre o homem e a mulher, e que a mulher seja mais valorizada pela sua força "juntos em pé de igualdade" v.20; "é igual dizer meu homem ou dizer minha mulher" v.23-24

1. Refere a crítica expressa pelo sujeito poético na primeira estrofe.

Na primeira estrofe o sujeito poético critica o facto de antigamente, a mulher ~~ser~~ ~~trabalhar~~ ~~em~~ ~~uma~~ ~~se~~ ser quem apenas ficava em casa, enquanto que o homem ia ~~trabalhar~~ trabalhar, "A mulher não é só casa" (v.1).

2. Neste poema, o poeta evoca a "antiga condição" da mulher.

2.1. Com base no teu conhecimento acerca da representação mulher na poesia trovadoresca, dá exemplos dessa condição.

Antigamente a "condição" da mulher era esperar pelo seu amado enquanto este ia muitas vezes para a guerra, ela ficava a tomar conta da casa e dos filhos sozinha, sem saber se o seu amado estava vivo ou morto.

2.2. Transcreve expressões do texto poético que evidenciem uma mudança dessa condição.

As expressões do texto poético que evidenciam uma mudança, são: "(...) mulher - força, mulher - charra", e "é igual dizer meu homem/ou juntos em pé de igualdade" "dizer minha mulher". (v.4 e v.23 e 24)

3. Comenta o desejo expresso pelo sujeito poético nas duas últimas estrofes.

O sujeito poético deseja que haja igualdade de género, que ~~seja~~ uma mulher e um homem tenham as mesmas oportunidades, independentemente do seu género.

"Trouxe a fábrica ao seu lado" (v.9)

c) Conclusão: apreciação global

~~Acabei~~ Tenho de acabar o texto agora  
porque tenho de ir comprar o detergente  
Skip.

### TEXTUALIZAÇÃO

4. Considerando os tópicos que desenvolveste anteriormente, escreve a tua apreciação crítica (até 200 palavras).

Acabei agora de ver o novo anúncio do  
Skip e deixem-me dizer uma coisa, só  
de ver a publicidade apteço-me comprar o  
detergente.

O anúncio mostra um pai, que come  
quase todas as refeições para dar de  
comida aos filhos, a dar de comer ao  
filho que se encontra com a louça toda suja  
de sopa, com a palha de jeito do pai  
e em cima desta imagem diz "é bom  
suja-se" e esta frase quer dizer que  
com o SKIP podemos sujar-nos à vontade  
que o SKIP trata de deixar a louça num branco.  
Tenho de acabar o texto agora porque  
tenho de ir comprar o detergente skip.

c) Conclusão: apreciação global

Este tipo de publicidade engana sempre um grande número de consumidores que ao pensarem na possibilidade de emagrecer são capazes de tudo.

TEXTUALIZAÇÃO

4. Considerando os tópicos que desenvolveste anteriormente, escreve a tua apreciação crítica (até 200 palavras).

Desafio Special K

A marca Kellogg's lançou um novo desafio: "Desafio Special K", onde a marca promete aos consumidores a possibilidade de emagrecerem em apenas quinze dias, se consumirem Kellogg's duas vezes por dia, durante duas semanas.

Prometer emagrecer em apenas quinze dias parece-me arriscado, e é por isso, que leva muitos consumidores a participarem no Desafio.

Este tipo de publicidade é geralmente enganosa, leva um grande número de consumidores que ao pensarem na publicidade de emagrecer são capazes de tudo.

A marca Kellogg's acaba sempre por "ganhar" porque independentemente do desafio ser enganoso, o consumidor para o experimentar tem que comprar cerca de oito embalagens de Kellogg's.

c) Conclusão: apreciação global

Concluindo, a publicidade é interessante e apelativa o que  
fazte vir a marca mais rapidamente porque um produto que  
é fr-accível a muitos promete uma grande mudança, que  
é o que muitos sempre sonhavam, apesar de poder não vir  
a ter um efeito positivo.

TEXTUALIZAÇÃO

4. Considerando os tópicos que desenvolveste anteriormente, escreve a tua apreciação crítica  
(até 200 palavras).

Depois de vermos muitas vezes de certos produtos encontramos  
os kellys que são os produtos que prometem mudar o  
seu corpo em poucas semanas.

Percebermos que comendo kellys duas vezes ao dia  
durante duas semanas podemos ver uma mudança no nosso  
corpo. Sem desajustes a emenda mais desafia "special x".  
à cura do problema acho que é uma maneira apelativa de  
chamar a atenção dos leitores para prometer uma grande  
mudança no corpo.

Por outro lado, porque pode ser uma publicidade  
engranada porque não é a como outros que vamos perder vá-  
rios kilos não é. Que mesmo assim podemos ver a  
mudança através de desaje.

Concluindo, a publicidade é interessante o que pode vir  
a fazer a marca rapidamente porque um produto que é fr-accível  
a muitos e promete uma grande mudança, que é o que  
muitos sempre sonhavam, apesar de poder não vir a ter  
um efeito positivo.

### PLANIFICAÇÃO

3. Escolhe um dos textos e planifica a tua apreciação crítica, realizando as atividades seguintes.

3.1. Para identificares o teu texto, preenche a grelha seguinte:

Nome do autor da apreciação crítica	
Local e data	Lisboa 14/11/2020
Objeto da apreciação crítica	<del>Cereais Kellogg's</del> Texto 1
Título da apreciação crítica	

3.2. Completa, explicitando os seguintes tópicos:

a) Introdução: identificação do objeto de apreciação.

Texto 1 é um texto sobre os cereais Kellogg's, que é uma marca muito divulgada em Portugal e são cereais com pouco açúcar.

b) Desenvolvimento: descrição do objeto de apreciação.

Texto 1 fala sobre os cereais, que são muito divulgados em Portugal, são cereais que não contêm calorias e que importantemente são cereais saudáveis. O texto 1 está a dizer que as pessoas ao comerem os cereais Kellogg's não vão engordar e as pessoas ao ~~se~~ comerem os cereais vão se ~~se~~ parecer felizes. As imagens no texto 1 mostram-nos que ao comerem os cereais mantêm a mesma forma.



c) Conclusão: apreciação global

- Promoção da igualdade de género
- Quebra do estereótipo de que o pai não cuida dos filhos

### TEXTUALIZAÇÃO

4. Considerando os tópicos que desenvolveste anteriormente, escreve a tua apreciação crítica (até 200 palavras).

#### "Skip" - a promoção da igualdade de género

Quando pensamos num anúncio relacionado com o ambiente doméstico, lembramo-nos provavelmente de uma imagem com uma figura feminina destacada. A "Skip" quebra o estereótipo.

As "famílias felizes" referidas no texto são exemplificadas com a imagem de um pai e uma criança. Contrariando a norma, é o homem que cuida da criança, mostrando uma figura paternal feliz ao cumprir a sua tarefa. A mensagem que é mostrada à volta da estampa indica que, também o pai, usando "Skip", vai limpar e lavar a roupa, "E tem sujar-se", especialmente quando a ação praticada promove a igualdade de género.

São anúncios como este que ajudam a que os estereótipos, enraizados socialmente, vão desaparecendo lentamente. Pequenos exemplos e pormenores que promovem a redução das desigualdades são importantes, e para isso a "Skip" conta bem.

Outras marcas deverão seguir este caminho e, também elas, quebrar ideias pré-concebidas. A "Skip", pioneira, deu o primeiro exemplo e espero que se repita.



20 respostas



Aceitar respostas

Resumo

Pergunta

Individual

< 14 de 20 >



0 de 0 pontos

Classificação não lançada

Lançar pontuação

## PORTUGUÊS 10º ANO Atividade 1. Capítulo 148 da Crónica de D. João I

\*Obrigatório

Email \*

Nome \*

\_\_\_\_\_ / 0



Adicionar comentários individuais

1. Atenta na pintura Retirantes, de Candido Portinari.

Figura 1. Retirantes, Candido Portinari (1944); Museu de Arte de São Paulo (MASP) Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/>



1.1. Identifica possíveis semelhanças entre a pintura e a situação descrita no excerto do \_\_\_\_\_ / 0 capítulo 148 da Crónica de D. João I, de Fernão Lopes.

A pintura representa uma situação de fome e miséria semelhante à retratada no excerto deste capítulo da crónica. As figuras representam indivíduos subnutridos e semelhantes a cadáveres, e as cores usadas indicam uma situação de desgraça e desespero, bem como as aves negras que se avistam no céu, possíveis pronuncadoras de morte próxima. Tal como no excerto da crónica, até as crianças, representadas ao colo das mães, não têm alimento e estão próximas da morte. O solo é árido e infértil, indicando a falta de esperança de existência de alimentos.

Adicionar comentários individuais

2. Lê o seguinte excerto do artigo 25.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: "Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários (...)."

2.1. Relaciona os Direitos Humanos acima transcritos com a situação descrita no \_\_\_\_\_ / 0 excerto do capítulo 148 da Crónica de D. João I, estudado na aula, e com a imagem do Mestre nele fornecida por Fernão Lopes.

Neste excerto é retratada a situação de miséria vivida pelos habitantes da cidade de Lisboa. Durante o cerco, passa-se fome, é impossível a compra de alguns alimentos devido à inflação dos seus preços consequente da sua escassez e as pessoas morrem sem qualquer possibilidade de assistência. Esta situação, típica do contexto de guerra retratado, vai contra a Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada vários séculos depois, que protege todos os indivíduos contra uma situação semelhante. A imagem do Mestre de Avis fornecida por Fernão Lopes indica que este, apesar de ter consciência daquilo que se passava, e mesmo de ser sensível à situação, ciente de que nada poderia fazer para a reverter, a aceitou. Pode concluir-se de que, na época, o ser humano não era visto da mesma forma que hoje em dia e, consequentemente, não havia uma prioridade em salvaguardar o bem-estar das pessoas e o seu acesso a necessidades básicas, algo que viria ser posto em causa apenas no séc.XX, após o maior conflito da História.

Adicionar comentários individuais

20 respostas



Aceitar respostas



Resumo

Pergunta

Individual

&lt; 9 de 20 &gt;



0 de 0 pontos



Classificação não lançada

Lançar pontuação

## PORTUGUÊS 10<sup>º</sup> ANO Atividade 1. Capítulo 148 da Crónica de D. João I

\*Obrigatório

Email \*

Nome \*

/ 0



Adicionar comentários individuais

1. Atenta na pintura Retirantes, de Candido Portinari.

Figura 1. Retirantes, Candido Portinari (1944); Museu de Arte de São Paulo (MASP) Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/>



1.1. Identifica possíveis semelhanças entre a pintura e a situação descrita no excerto do capítulo 148 da Crónica de D. João I, de Fernão Lopes. / 0

Nesta pintura e na situação descrita no excerto do capítulo 148 da crónica de D. João I podemos encontrar semelhanças na forma como estão vestidas as pessoas que representa pobreza e escassez de mantimentos, nesta imagem retrata-se um família pobre que não tem condições de vida e que as pessoas morrem pelo o facto de haver falta de mantimentos de roupa, de alimento, de saúde, etc... essenciais para a sobrevivência das pessoas.

Adicionar comentários individuais

2. Lê o seguinte excerto do artigo 25.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: "Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários (...)."

2.1. Relaciona os Direitos Humanos acima transcritos com a situação descrita no excerto do capítulo 148 da Crónica de D. João I, estudado na aula, e com a imagem do Mestre nele fornecida por Fernão Lopes. / 0

Estes direitos humanos estão relacionados com a situação descrita no excerto do capítulo 148 da crónica de D. João I pois durante o cerco de Lisboa uma grande parte da população portuguesa morreu ou vivia muito mal devido a doenças que eram provocadas pela falta de alimentos, de o bem-estar e saúde da sua família, etc...

Adicionar comentários individuais

20 respostas



Aceitar respostas



Resumo

Pergunta

Individual

&lt; 1 de 20 &gt;



0 de 0 pontos



Classificação não lançada

Lançar pontuação

## PORTUGUÊS 10º ANO Atividade 1. Capítulo 148 da Crónica de D. João I

\*Obrigatório

Email \*

Nome \*

/ 0



Adicionar comentários individuais

1. Atenta na pintura Retirantes, de Candido Portinari.

Figura 1. Retirantes, Candido Portinari (1944); Museu de Arte de São Paulo (MASP) Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/>

1.1. Identifica possíveis semelhanças entre a pintura e a situação descrita no excerto do \_\_\_\_\_ / 0 capítulo 148 da Crónica de D. João I, de Fernão Lopes.

Ambas tanto a pintura como o a situação descrita no capítulo 148 da Crónica de D. João I de Fernão Lopes são caracterizadas pela miséria que os rodeava levando a falta de alimento, à fome, à tristeza, à morte e à falta de fé.

Adicionar comentários individuais

2. Lê o seguinte excerto do artigo 25.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: "Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários (...)."

2.1. Relaciona os Direitos Humanos acima transcritos com a situação descrita no excerto do capítulo 148 da Crónica de D. João I, estudado na aula, e com a imagem do Mestre nele fornecida por Fernão Lopes.

Ao contrário do que está escrito na Declaração Universal dos direitos humanos a população de Lisboa durante o cerco não teve acesso a alimentação, a vestuário, a alojamento e a assistência médica.

Adicionar comentários individuais



**ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES**

**PORTUGUÊS – 10.º ANO**

**ANO LETIVO 2020/2021**

Nome: \_\_\_\_ Ano/Turma 10ºF \_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**SÍNTESE**

1. Lê o texto que se segue.

***A questão da fome no mundo***

Uma alimentação condigna é um direito fundamental de qualquer ser humano. Contudo, os sistemas alimentares ditos modernos, com os seus desequilíbrios e paradoxos, apresentam um quadro pouco condicente com esse ideal.

Em primeiro lugar, as estatísticas revelam que a disponibilidade de alimentos não pára de aumentar. Todos os anos são alcançados novos recordes de produção e produtividade. Mas os números relativos à incidência da fome e à malnutrição continuam alarmantes, denotando que os mecanismos de distribuição e partilha estão muito longe do desejável. Por outro lado, também cresce de forma assustadora a quantidade de comida que é desperdiçada ao longo da cadeia de valor dos alimentos, que vai desde a produção primária até ao consumidor final, nas mais variadas realidades socioeconómicas e geográficas. De acordo com estudos recentes conduzidos pela FAO, estima-se que sejam desperdiçados anualmente cerca de 1,3 mil milhões de toneladas de alimentos no mundo. A comida que falta a uns é desperdiçada ou jogada no caixote de lixo por outros.

Relativamente à fome, o último documento sobre o estado de segurança alimentar no mundo refere que existem cerca de 795 milhões de pessoas que passam fome. Um número maior, dois mil milhões, sofre de deficiências nutritivas graves (incluindo vitaminas, minerais, ácidos gordos essenciais, aminoácidos etc.). O mais preocupante ainda é o facto de cerca de 3,5 milhões de crianças morrerem anualmente de fome e doenças relacionadas com a malnutrição. Para se ter uma ideia mais realista da complexidade da problemática da fome, importa referir que mesmo os países mais desenvolvidos não estão totalmente livres do problema. Alguns têm perto de 5% da sua população afetada. Mas é nos países em desenvolvimento, onde vive a maioria das pessoas que passam fome, cerca de 780 milhões, que se concentram as maiores preocupações.

A África subsariana, com 220 milhões de famintos, é a região que mais preocupa. Não apenas porque esse número representa 23,2% da população, mas também porque é a única região do mundo que menos avançou nos esforços para a erradicação da fome. Segue-se o Sul da Ásia com 281 milhões de afetados (15,7% da população) e a Ásia Oriental com 145 milhões (9,6% da população). No quadro de múltiplos esforços (incluindo os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio - ODM), os países em desenvolvimento, no geral, conseguiram reduzir os índices de malnutrição em cerca de 44,4% desde 1990-92, tendo atualmente cerca de 12,9%. Analisando o desempenho de 129 países monitorados, conclui-se que cerca de 72 cumpriram a meta de reduzir para metade a incidência da fome.

Olhando para estes factos numa perspetiva mais global, cresce a consciência de que é possível erradicar a fome da face da Terra. Porém, essa fé resulta não apenas do compromisso global expresso nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), mas também nos recentes casos de sucesso em diferentes regiões, como, por exemplo: entre 1990-92 e 2014-16, Cáucaso e Ásia Central reduziram a incidência de 14,1% para 7%, as Caraíbas de 27% para 19,8%, a Oceânia de 15,7% para 14,2%, através de políticas de promoção de emprego rural, modernização de infraestruturas e equipamentos e políticas de promoção da pequena agricultura e políticas sociais. No entanto, não foi possível alcançar resultados mais expressivos porque alguns desses países enfrentam problemas estruturais relacionados com modelos económicos pouco inclusivos, falta de infraestruturas adequadas e instabilidade militar e política.

Naturalmente que o principal desafio é abordar as causas primárias e condicionantes, tais como a pobreza extrema, a urbanização desorganizada, a vulnerabilidade às catástrofes naturais, guerras e conflitos sociais, a falta de infraestruturas produtivas, as imperfeições dos mercados, a falta de políticas adequadas e ajustadas, as sucessivas crises económicas, o desperdício de alimentos, as epidemias e doenças crónicas, a escassez de água potável, etc.

Em suma, a abordagem deve ser multidisciplinar e inclusiva, privilegiando não apenas o aumento da disponibilidade de alimentos, mas também a melhoria do acesso para as camadas mais vulneráveis, a melhoria da literacia alimentar para garantir uma utilização racional (adequada) e a humanização e a dignificação da abordagem. De facto, isso exige a compreensão e a aceitação da natureza complexa, multidisciplinar e multissetorial, envolvendo vários saberes na busca de soluções, nomeadamente a colaboração estreita entre as lideranças políticas, do setor produtivo e da sociedade civil, a importância da preservação da biodiversidade, o uso racional dos recursos naturais como a água e os solos, a busca de recursos energéticos mais limpos e eficientes, o combate ao desperdício alimentar, a humanização dos mercados e a sua regulamentação, o reforço do potencial tecnológico através da investigação, e a partilha de recursos incluindo capitais.

Hélder Muteia

*Diário de Notícias*, Opinião, 13 de agosto de 2016 [com adaptações]. Disponível em:

<https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/a-questao-da-fome-no-mundo-5336536.html>

## PLANIFICAÇÃO

2. Retira do texto as ideias-chave de cada parágrafo, preenchendo a grelha seguinte.

	Ideias-chave
1.º parágrafo	-o direito á alimentação é fundamental -nem toda a gente ter a disponibilidade desse bem
2.º parágrafo	-a disponibilidade de alimentos e é enorme e dá para alimentar toda a população -ma muita gente ainda passa fome -e o desperdício cada vez maior, logo a comida que falta é desperdiçada.
3.º parágrafo	-muitas crianças morrem á fome ou com doenças associadas. -nos países em desenvolvimento, vive maior parte das pessoas que passam fome.
4º parágrafo	-A África subsariana é a região mais preocupante -devido ao elevado número de pessoas com fome e também porque é feito pouco trabalho para acabar com a fome. -os países desenvolvidos têm conseguido erradicar a fome
5º parágrafo	-globalmente cresce a consciência de que é possível erradicar a fome. -Tem havido sucesso em várias partes do mundo, mas no entanto não foi possível alcançar os resultados mais expressivos.
6.º parágrafo	-O objetivo é abordar as causas primárias e condicionantes como a pobreza, a urbanização desorganizada, as guerras e conflitos os sociais etc...
7º parágrafo	-Concluindo não devemos só aumentar a disponibilidade de alimentos como também a melhoria dos acessos -Temos de racionalizar os recursos naturais como a água etc...

3. **Sublinha**, no texto, as **palavras e expressões que ligam os constituintes de frases e frases entre si**, estabelecendo relações de adição, oposição, organização das ideias, mudança temática, exemplificação e particularização, causalidade, resumo, entre outras.

**3.1.** Preenche, agora, a seguinte grelha com as palavras e expressões assinaladas.

<b>Função</b>	<b>Conectores</b>
Adição	E, mas também
Contraste /oposição	Por outro lado, mas
Organização sequencial das ideias	Em primeiro lugar,
Mudança temática	
Alternativa	Ou
Causalidade	No geral
Resumo / sintetização de ideias	Em suma,
Exemplificação e particularização	Por exemplo



## REVISÃO

5. Revê o teu texto, considerando os seguintes aspetos:

	SIM	NÃO
Indico a temática e a autoria do texto a sintetizar.	X	
Utilizo as minhas próprias palavras, mantendo as ideias-chave do texto.	X	
Elimino informações secundárias (exemplos, dados, entre outras).	X	
Opto por construções económicas.	X	
Utilizo, de forma adequada, pelo menos seis conectores de diferentes tipos.	X	
Escrevo frases curtas (menos de três linhas).	X	
Faço marcação de parágrafos e estes têm uma extensão adequada (entre 5 a 10 linhas).		
Utilizo pontuação e acentuação adequadamente as palavras.		
As palavras que seleciono estão escritas de forma correta e manifestam de forma rigorosa a ideia que pretendo comunicar.		



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS – 10.º ANO

ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

SÍNTESE

1. Lê o texto que se segue.

*A questão da fome no mundo*

Uma alimentação condigna é um direito fundamental de qualquer ser humano. **Contudo**, os sistemas alimentares ditos modernos, com os seus desequilíbrios e paradoxos, apresentam um quadro pouco condicente com esse ideal.

**Em primeiro lugar**, as estatísticas revelam que a disponibilidade de alimentos não pára de aumentar. Todos os anos são alcançados novos recordes de produção e produtividade. **Mas** os números relativos à incidência da fome e à malnutrição continuam alarmantes, **denotando** que os mecanismos de distribuição e partilha estão muito longe do desejável. **Por outro lado, também** cresce de forma assustadora a quantidade de comida que é desperdiçada ao longo da cadeia de valor dos alimentos, que vai desde a produção primária até ao consumidor final, nas mais variadas realidades socioeconómicas e geográficas. **De acordo com** estudos recentes conduzidos pela FAO, estima-se que sejam desperdiçados anualmente cerca de 1,3 mil milhões de toneladas de alimentos no mundo. A comida que falta a uns é desperdiçada ou jogada no caixote de lixo por outros.

**Relativamente à** fome, o último documento sobre o estado de segurança alimentar no mundo refere que existem cerca de 795 milhões de pessoas que passam fome. Um número maior, dois mil milhões, sofre de deficiências nutritivas graves (incluindo vitaminas, minerais, ácidos gordos essenciais, aminoácidos etc.). O mais preocupante **ainda** é o facto de cerca de 3,5 milhões de crianças morrerem anualmente de fome e doenças relacionadas com a malnutrição. **Para se ter uma ideia** mais realista da complexidade da problemática da fome, importa referir que mesmo os países mais desenvolvidos não estão totalmente livres do problema. **Alguns** têm perto de 5% da sua população afetada. **Mas** é nos países em desenvolvimento, onde vive a maioria das pessoas que passam fome, cerca de 780 milhões, que se concentram as maiores preocupações.

A África subsariana, com 220 milhões de famintos, é a região que mais preocupa. Não apenas porque esse número representa 23,2% da população, mas também porque é a única região do mundo que menos avançou nos esforços para a erradicação da fome. Segue-se o Sul da Ásia com 281 milhões de afetados (15,7% da população) e a Ásia Oriental com 145 milhões (9,6% da população). No quadro de múltiplos esforços (incluindo os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio - ODM), os países em desenvolvimento, no geral, conseguiram reduzir os índices de malnutrição em cerca de 44,4% desde 1990-92, tendo atualmente cerca de 12,9%. Analisando o desempenho de 129 países monitorados, conclui-se que cerca de 72 cumpriram a meta de reduzir para metade a incidência da fome.

Olhando para estes factos numa perspetiva mais global, cresce a consciência de que é possível erradicar a fome da face da Terra. Porém, essa fé resulta não apenas do compromisso global expresso nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), mas também nos recentes casos de sucesso em diferentes regiões, como, por exemplo: entre 1990-92 e 2014-16, Cáucaso e Ásia Central reduziram a incidência de 14,1% para 7%, as Caraíbas de 27% para 19,8%, a Oceânia de 15,7% para 14,2%, através de políticas de promoção de emprego rural, modernização de infraestruturas e equipamentos e políticas de promoção da pequena agricultura e políticas sociais. No entanto, não foi possível alcançar resultados mais expressivos porque alguns desses países enfrentam problemas estruturais relacionados com modelos económicos pouco inclusivos, falta de infraestruturas adequadas e instabilidade militar e política.

Naturalmente que o principal desafio é abordar as causas primárias e condicionantes, tais como a pobreza extrema, a urbanização desorganizada, a vulnerabilidade às catástrofes naturais, guerras e conflitos sociais, a falta de infraestruturas produtivas, as imperfeições dos mercados, a falta de políticas adequadas e ajustadas, as sucessivas crises económicas, o desperdício de alimentos, as epidemias e doenças crónicas, a escassez de água potável, etc.

Em suma, a abordagem deve ser multidisciplinar e inclusiva, privilegiando não apenas o aumento da disponibilidade de alimentos, mas também a melhoria do acesso para as camadas mais vulneráveis, a melhoria da literacia alimentar para garantir uma utilização racional (adequada) e a humanização e a dignificação da abordagem. De facto, isso exige a compreensão e a aceitação da natureza complexa, multidisciplinar e multissetorial, envolvendo vários saberes na busca de soluções, nomeadamente a colaboração estreita entre as lideranças políticas, do setor produtivo e da sociedade civil, a importância da preservação da biodiversidade, o uso racional dos recursos naturais como a água e os solos, a busca de recursos energéticos mais limpos e eficientes, o combate ao desperdício alimentar, a humanização dos mercados e a sua regulamentação, o reforço do potencial tecnológico através da investigação, e a partilha de recursos incluindo capitais.

Hélder Muteia

*Diário de Notícias*, Opinião, 13 de agosto de 2016 [com adaptações]. Disponível em:

<https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/a-questao-da-fome-no-mundo-5336536.html>

## PLANIFICAÇÃO

2. Retira do texto as ideias-chave de cada parágrafo, preenchendo a grelha seguinte.

	<b>Ideias-chave</b>
1.º parágrafo	A alimentação condigna é um direito humano. Os sistemas modernos não permitem que este seja sempre respeitado.
2.º parágrafo	A disponibilidade de alimentos está a aumentar. Os números relativos à fome e à malnutrição continuam alarmantes, devido aos mecanismos de distribuição e partilha e ao desperdício de comida.
3.º parágrafo	Vários milhões de pessoas passam fome ou sofrem de deficiências nutritivas graves, e milhões de crianças morrem anualmente de fome e doenças relacionadas com a malnutrição. É nos países em desenvolvimento onde vive a maioria das pessoas que passam fome.
4.º parágrafo	A África Subariana, o Sul da Ásia e a Ásia Oriental são as regiões mais preocupantes. Os países em desenvolvimento têm conseguido, no geral, reduzir os índices de malnutrição.
5.º parágrafo	É possível erradicar a fome. Os problemas estruturais que alguns países enfrentam são um obstáculo a este objetivo.
6.º parágrafo	O principal desafio é abordar as causas primárias e condicionantes.
7.º parágrafo	Deve ser feita uma abordagem multidisciplinar e inclusiva, aumentando a disponibilidade de alimentos, a melhoria do acesso para as camadas mais vulneráveis, a melhoria da literacia alimentar e a humanização e a dignificação da abordagem

**3. Sublinha**, no texto, as **palavras e expressões que ligam os constituintes de frases e frases entre si**, estabelecendo relações de adição, oposição, organização das ideias, mudança temática, exemplificação e particularização, causalidade, resumo, entre outras.

**3.1.** Preenche, agora, a seguinte grelha com as palavras e expressões assinaladas.

<b>Função</b>	<b>Conectores</b>
Adição	E, também
Contraste /oposição	Contudo, mas, no entanto
Organização sequencial das ideias	Em primeiro lugar, finalmente
Mudança temática	Relativamente (à)
Alternativa	
Causalidade	porque
Resumo / sintetização de ideias	Em suma, no geral
Exemplificação e particularização	Por exemplo, nomeadamente

## TEXTUALIZAÇÃO

4. Redige, agora, uma **síntese** do texto (entre cento e quarenta e cento e sessenta palavras). Para tal, deverás:

- indicar a temática e a autoria do texto a sintetizar;
- utilizar as tuas próprias palavras, mantendo as ideias-chave do texto (não necessariamente a sua ordem);
- eliminar informações secundárias (exemplos, dados, entre outras);
- optar por construções económicas;
- utilizar, de forma adequada, pelo menos seis conectores de diferentes tipos.

O texto de Hélder Muteia aborda o problema da fome no mundo, as suas causas e possíveis soluções.

O direito de todos os humanos a uma alimentação condigna nem sempre é respeitado. Apesar da disponibilidade de alimentos estar a aumentar, as falhas nos mecanismos de distribuição e partilha de alimentos e o desperdício de comida nos sistemas modernos permitem que milhões de pessoas passem fome ou sofram de deficiências nutritivas, especialmente nos países em desenvolvimento, nomeadamente na África Subariana, no Sul da Ásia e na Ásia Oriental. Contudo, os países em desenvolvimento têm conseguido, no geral, reduzir os índices de malnutrição.

Globalmente, a consciência de que é possível erradicar a fome tem crescido, mas os problemas estruturais existentes em alguns países revelam ser um obstáculo ao objetivo, sendo o principal desafio abordar as suas causas. Deve ser aumentada a disponibilidade de alimentos, a melhoria do seu acesso, bem como a literacia alimentar e a humanização e a dignificação da abordagem.

## REVISÃO

5. Revê o teu texto, considerando os seguintes aspetos:

	<b>SIM</b>	<b>NAO</b>
Indico a temática e a autoria do texto a sintetizar.	x	
Utilizo as minhas próprias palavras, mantendo as ideias-chave do texto.	x	
Elimino informações secundárias (exemplos, dados, entre outras).	x	
Opto por construções económicas.	x	
Utilizo, de forma adequada, pelo menos seis conectores de diferentes tipos.	x	
Escrevo frases curtas (menos de três linhas).	x	
Faço marcação de parágrafos e estes têm uma extensão adequada (entre 5 a 10 linhas).	x	
Utilizo pontuação e acentuo adequadamente as palavras.	x	
As palavras que seleciono estão escritas de forma correta e manifestam de forma rigorosa a ideia que pretendo comunicar.	x	



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES  
PORTUGUÊS - 10º ANO  
ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_10ºF\_\_

Data \_\_\_\_\_

APRECIÇÃO CRÍTICA DE CARTOON

1. Atenta no *cartoon* seguinte.



Duke, Brasil<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Publicado em 2008, no jornal *O Tempo*: [www.otempo.com.br](http://www.otempo.com.br).

## PLANIFICAÇÃO

2. Planifica a tua apreciação crítica, preenchendo a grelha seguinte.

<p><b>Introdução</b>- Identificação do objeto de apreciação e descrição breve do assunto do texto (um parágrafo)</p>	<p style="text-align: center;">Autoria de Duke local:Brasil</p> <p style="text-align: center;">Publicado em 2008, no jornal <i>O Tempo</i>:  <a href="http://www.otempo.com.br">www.otempo.com.br</a></p> <p style="text-align: center;">Tema: desigualdade social</p>
<p><b>Desenvolvimento</b></p> <p>- Descrição objetiva do <i>cartoon</i> (personagens, roupas, postura, objetos, cores, entre outros) (um a dois parágrafos)</p>	<p style="text-align: center;">-Duas figuras :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-roupas um está vestido com o que parece ser roupa boa</li> <li>-um está descalço enquanto o outro está calçado</li> <li>-postura: um feliz com um telemóvel na mão o outro tem um ar inocente com um olhar perdido com as mão na barriga sinal de fome             <ul style="list-style-type: none"> <li>-um diz iphone e o outro diz ia, fome.</li> </ul> </li> <li>- um tem um aspeto doente parece estar muito magro enquanto o outro parece estar saudável</li> <li>- falta de dentes e higiene da segunda figura</li> </ul>
<p>- Apreciação crítica ao cartoon, opinião/comentários valorativos (um parágrafo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- é fácil identificar e perceber o tema do cartoon ( as desigualdades)</li> <li>- para um o mais importante é ter um telemóvel enquanto que para o outro o mais importante é a comida...</li> </ul>
<p><b>Conclusão</b> – síntese da tua opinião (um parágrafo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o cartoon representa devidamente, as desigualdades vividas por muitas pessoas</li> </ul>

--	--

### TEXTUALIZAÇÃO

3. Considerando os tópicos que desenvolveste anteriormente, escreve a tua apreciação crítica (até 200 palavras).

O cartoon apresentado tem como tema as desigualdades sociais vividas nos nossos dias por todo o mundo, foi concebido por Eduardo dos Reis Evangelista, mais conhecido por Duke no Brasil e publicado no jornal O Tempo em 2008.

Se olharmos, podemos observar duas figuras a primeira está feliz e distraída com um iphone na mão, com roupa lavada e calçada e diz “Iphone!!!”. Enquanto que a segunda está com um olhar perdido, triste devido à fome que sente, descalço, sem roupa e sem dentes e diz “Ai fome!!!”.

Ao olhar para este cartoon é bastante fácil perceber o tema e a mensagem que pretende passar visto que as duas figuras apresentam condições de vida bastante diferentes. Enquanto, que a primeira figura está feliz com o seu telemóvel a segunda nem consegue perceber como é que isso poderá fazer falta, visto que a única coisa em que consegue pensar é em comida.

Concluindo, o cartoon representa de uma forma bastante perceptível as desigualdades sociais, mostrando que o que para uns está garantido para outros é apenas um sonho, o desejo da segunda figura era ter comida, enquanto que a primeira tem-na como garantido.

## REVISÃO

4. Revê o teu texto, considerando os seguintes aspetos:

	SIM	NÃO
Na introdução, identifico o objeto de apreciação e descrevo, de forma breve, o assunto do texto.	x	
No desenvolvimento, descrevo o objeto de apreciação e faço comentários valorativos.	x	
Na conclusão, faço a apreciação global do texto.	x	
Escrevo frases curtas (menos de três linhas).		x
Utilizo, de forma adequada, conectores para ligar os constituintes das frases e palavras entre si.	x	
Faço marcação de parágrafos e estes têm uma extensão adequada (entre cinco a dez linhas).		x
Pontuo e acentuo adequadamente as palavras.	x	
As palavras que seleciono estão escritas de forma correta e manifestam de forma rigorosa a ideia que pretendo comunicar.	x	



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES  
PORTUGUÊS - 10º ANO  
ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma 10F \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

APRECIÇÃO CRÍTICA DE CARTOON

1. Atenta no *cartoon* seguinte.



Duke, Brasil<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Publicado em 2008, no jornal *O Tempo*: [www.otempo.com.br](http://www.otempo.com.br).

## PLANIFICAÇÃO

2. Planifica a tua apreciação crítica, preenchendo a grelha seguinte.

<b>Introdução</b> - Identificação do objeto de apreciação e descrição breve do assunto do texto (um parágrafo)	-autoria/ local – Duke, Brasil -publicado em 2008, no jornal tempo -tema: desigualdade social
<b>Desenvolvimento</b>  - Descrição 2bjetos2 do <i>cartoon</i> (personagens, roupas, postura, 2bjetos, cores, entre outros) (um a dois parágrafos)	-duas figuras -Características das roupas Postura: um feliz com um telefone nas mãos outro triste com as mãos na barriga -Iphone / ai fome!!! - aspeto das duas figuras (contraste) -falta dentes e higiene na segunda figura -sorriso e olhar das duas figuras
- Apreciação crítica ao cartoon, opinião/comentários valorativos (um parágrafo)	-O menino privilegiado mostra a sua maldade perante o menino com fome - o mais importante são os valores e não o dinheiro - não se sabe usar o dinheiro de forma a ajudar os outros
<b>Conclusão</b> – síntese da tua opinião (um parágrafo)	Na minha opinião o menino que tem o iphone poderia ajudar o outro

## TEXTUALIZAÇÃO

3. Considerando os tópicos que desenvolveste anteriormente, escreve a tua apreciação crítica (até 200 palavras).

O que vamos apreciar neste texto é um cartoon da autoria de Duke, e foi escrito no Brasil foi publicado em 2008, no jornal tempo, o tema deste cartoon é a desigualdade social neste caso entre dois jovens um rico, e um pobre.

Este cartoon apresenta-nos duas figuras, podemos ver a diferença através das roupas que usam, um aparenta estar feliz com um iPhone nas mãos outro mostra o sofrimento e descontentamento com as mãos na barriga. Nas legendas vemos que um diz “iPhone” e outro diz “Aí fome!!!” , o aspeto dos dois rapazes entra em contraste como vemos na primeira figura os dentes e o olhar perfeitos, e na segunda figura os não existem praticamente nenhuns dentes e o olhar mostra o desespero por alimento.

Na minha opinião, o menino privilegiado mostra através do sorriso e do olhar, maldade para com o menino pobre, para mim, os valores e a pessoa que é valem muito mais o que um iPhone e o menino rico em vez de por exemplo gastar todo o seu dinheiro em futilidades pode também ajudar os que não têm e que precisam e neste cartoon vemos bem que não é isso que acontece logo para mim o menino tem algo que nem todo o dinheiro pode comprar.

Concluindo devemos ter mais atenção ao mundo á nossa volta e se virmos que alguém precisa se nós tivermos forma de ajudar devemos ajudar com todo o gosto e não por obrigação, pois os valores é o que nenhum dinheiro alguma vez poderá comprar.

## REVISÃO

4. Revê o teu texto, considerando os seguintes aspetos:

	SIM	NAO
Na introdução, identifico o objeto de apreciação e descrevo, de forma breve, o assunto do texto.	X	
No desenvolvimento, descrevo o objeto de apreciação e faço comentários valorativos.	X	
Na conclusão, faço a apreciação global do texto.	X	
Escrevo frases curtas (menos de três linhas).	X	
Utilizo, de forma adequada, conectores para ligar os constituintes das frases e palavras entre si.	X	
Faço marcação de parágrafos e estes têm uma extensão adequada (entre cinco a dez linhas).	X	
Pontuo e acentuo adequadamente as palavras.	X	
As palavras que seleciono estão escritas de forma correta e manifestam de forma rigorosa a ideia que pretendo comunicar.	X	



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS - 10º ANO

ANO LETIVO 2020/2021

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

APRECIÇÃO CRÍTICA DE CARTOON

1. Atenta no *cartoon* seguinte.



Duke, Brasil<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Publicado em 2008, no jornal *O Tempo*: [www.otempo.com.br](http://www.otempo.com.br).

## PLANIFICAÇÃO

2. Planifica a tua apreciação crítica, preenchendo a grelha seguinte.

<p><b>Introdução</b>- Identificação do objeto de apreciação e descrição breve do assunto do texto (um parágrafo)</p>	<p>Cartoon de : Duke, Brasil<sup>2</sup></p> <p><sup>1</sup> Publicado em 2008, no jornal <i>O Tempo</i>: <a href="http://www.otempo.com.br">www.otempo.com.br</a>.</p> <p>Duas personagens diferentes representando a riqueza e a pobreza</p>
<p><b>Desenvolvimento</b></p> <p>- Descrição objetiva do <i>cartoon</i> (personagens, roupas, postura, objetos, cores, entre outros) (um a dois parágrafos)</p>	<p>Duas personagens:</p> <p>Primeiro rapaz-está bem vestido e tem um ar saudável e limpo. Tem um sorriso ganancioso no rosto enquanto olha para um Iphone.</p> <p>Segundo rapaz-é muito magro (as suas costelas são visíveis) e tem um ar doente, representado através dos seus olhos e da cor da sua pele. Quase não tem dentes. Diz “Ai, Fome”</p>
<p>- Apreciação crítica ao cartoon, opinião/comentários valorativos (um parágrafo)</p>	<p>Uma forma clara de se representar a desigualdade social.</p>

<sup>2</sup> Publicado em 2008, no jornal *O Tempo*: [www.otempo.com.br](http://www.otempo.com.br).

<p><b>Conclusão</b> – síntese da tua opinião (um parágrafo)</p>	<p>Um cartoon com valor e que representa bem os problemas que muitos países enfrentam.</p>
---	--

### TEXTUALIZAÇÃO

3. Considerando os tópicos que desenvolveste anteriormente, escreve a tua apreciação crítica (até 200 palavras).

O cartoon de Duke, publicado no Brasil em 2008, no jornal *O Tempo*, ilustra um dos problemas mais graves enfrentados pelos países nos nossos tempos: a desigualdade social.

Duke desenhou dois rapazes distintos: a imagem do primeiro, bem-apresentado e vestido, com um ar saudável, representado com uma paleta de cores mais vibrante, contrasta visualmente com a do segundo, com um ar doente, sujo e subnutrido, pintado com cores mais mortíferas. Enquanto que o primeiro, representando as classes sociais mais abastadas, agarra no seu telemóvel dizendo “Iphone” com um sorriso ganancioso na cara, o segundo, representado os grupos sociais mais desprovidos de recursos, agarra na sua barriga e diz “Ai, Fome”.

Esta representação dos contrastes sociais está sujeita a interpretação. Enquanto que uma das personagens diz “Iphone”, a outra diz “Ai, fome”. O autor do cartoon aproveitou a semelhança entre as duas expressões para ilustrar uma realidade em que as pessoas enfrentam grandes diferenças sociais. Enquanto uns, como o dono do *Iphone*, vivem na abundância de bens, outros mal podem pagar para comer, como o rapaz que exclama “Ai, fome”.

Concluo que Duke encontrou uma forma clara e direta de representar este problema dos sistemas modernos, através do seu cartoon.

### REVISÃO

4. Revê o teu texto, considerando os seguintes aspetos:

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Na introdução, identifico o objeto de apreciação e descrevo, de forma breve, o assunto do texto.		
No desenvolvimento, descrevo o objeto de apreciação e faço comentários valorativos.		
Na conclusão, faço a apreciação global do texto.		
Escrevo frases curtas (menos de três linhas).		
Utilizo, de forma adequada, conectores para ligar os constituintes das frases e palavras entre si.		
Faço marcação de parágrafos e estes têm uma extensão adequada (entre cinco a dez linhas).		
Pontuo e acentuo adequadamente as palavras.		
As palavras que seleciono estão escritas de forma correta e manifestam de forma rigorosa a ideia que pretendo comunicar.		



## 16 respostas



Aceitar respostas



Resumo

Pergunta

Individual

< 3 de 16 >



0 de 0 pontos



Classificação não lançada

Lançar pontuação

## Português - 10.º Ano Farsa de Inês Pereira

09/03/2021- Proposta de um novo pretendente para Inês (pp. 118-119)

\*Obrigatório

Email \*

Nome \*

/ 0



Adicionar comentários individuais

1. Com base no excerto lido, descreve o modelo ideal de comportamento feminino, identificando as personagens que o veiculam e retirando do texto exemplos que o comprovem. / 0

O modelo ideal de comportamento feminino, apresentado tanto pelo Escudeiro como pela Mãe, é que a rapariga seja bonita, "donzela" -"Diz que os olhos com que via/ eram de Santa Luzia, / cabelos, da Madalena, / Se ela fosse donzela, /tudo essoutro passaria..."-, honesta, respeitadora, calma e calada- "(...) se honesta, /porque o melhor da festa / é achar siso e calar.", "hás-te de pôr em feição, / e falar pouco e não rir./ "(...) não muito olhar, / e muito o chão menear, / por que te julguem por muda, / porque a moça sesuda / é ua perla pera amar."

Adicionar comentários individuais

2. Traça o perfil psicológico do Escudeiro, descrevendo: a) a forma como este retrata Inês antes de a conhecer; b) o modo como se autocaracteriza; c) a forma como se relaciona com o Moço. / 0

O Escudeiro mostra ser preconceituoso e arrogante, pela forma como retrata Inês, antes de a conhecer, desrespeitadora e depreciativamente; assumidamente desonesto, pois pediu claramente ao Moço que não o desdisse caso o visse a mentir; e arrogante e avarento, pela forma como dá ordens ao Moço e mostra não ter vontade de lhe comprar sapatos novos.

Adicionar comentários individuais



## 16 respostas



Aceitar respostas



Resumo

Pergunta

Individual

< 4 de 16 >



0 de 0 pontos



Classificação não lançada

Lançar pontuação

## Português - 10.º Ano Farsa de Inês Pereira

09/03/2021- Proposta de um novo pretendente para Inês (pp. 118-119)

\*Obrigatório

Email \*

Nome \*

/ 0



Adicionar comentários individuais

1. Com base no excerto lido, descreve o modelo ideal de comportamento feminino, identificando as personagens que o veiculam e retirando do texto exemplos que o comprovem. / 0

O modelo ideal do comportamento das mulheres é descrito neste excerto como bonita, honesta, pouco faladora, modesta e humilde. Modelo ideal este que é referido e relatado pelo Escudeiro - que diz "Eu, assi como chegar, cumpre-me bem atentar se é agarrida, se honesta, porque o melhor da festa é achar siso e calar."; e a Mãe (esforçando-se com o desejo de arranjar casamento para a filha) - "(...) hás-te pôr em feição, e falar pouco e não rir. E mais Inês, não muito olhar, e muito chão o menear(...)".

Adicionar comentários individuais

2. Traça o perfil psicológico do Escudeiro, descrevendo: a) a forma como este retrata Inês antes de a conhecer; b) o modo como se autocaracteriza; c) a forma como se relaciona com o Moço. / 0

O Escudeiro ainda antes de chegar a conhecer Inês, imagina-a segundo o que os judeus lhe descreveram, depreciando-a e dizendo que "(...)Fosse ela donzela tudo essoutro passaria..."; o Escudeiro autocaracteriza-se como respeitador, respeitável e de classe; e por fim, trata o Moço, que é no fundo seu criado, com péssimas condições pelo que o Moço aparenta ter como vestuário (quase nenhum) e habitação também miserável, mas no fim parece querer dar-lhe mais condições de vida, oferecendo-lhe calçado e calças.

Adicionar comentários individuais



16 respostas



Aceitar respostas



Resumo

Pergunta

Individual

&lt; 14 de 16 &gt;



0 de 0 pontos



Classificação não lançada

Lançar pontuação

## Português - 10.º Ano Farsa de Inês Pereira

09/03/2021- Proposta de um novo pretendente para Inês (pp. 118-119)

**\*Obrigatório**

Email \*

Nome \*

/ 0



Adicionar comentários individuais

1. Com base no excerto lido, descreve o modelo ideal de comportamento feminino, identificando as personagens que o veiculam e retirando do texto exemplos que o comprovem.

/ 0

Com base neste excerto, há na verdade dois modelos de comportamento ideal para a mulher, no tempo de Gil Vicente.

Por um lado, veja-se o comportamento de Inês que quer ser promovida socialmente, pelo casamento. Para isso encarrega dois judeus de lhe arranjam um escudeiro discreto que saiba ler e escrever e músico que toque viola: "Falámos a Badajoz/ músico, discreto e solteiro"(v.v 488-489). Inês alegra-se com isso, pois o futuro marido não a fará prisioneira em casa, antes a deixará sair e passear.

Por outro lado, a mãe de Inês condena a atitude da filha, visto que ela entende que a filha deve "falar pouco e não rir"( v.527)," não muito olhar "(v. 528). Segundo a mãe, deve ser sesuda ", porque te julgam muda " (v.530) "porque a moça sesuda/ é uma perola para amar"( v.v 531-532).

Pra concluir são dois modelos de comportamento muito diferentes.

Adicionar comentários individuais

2. Traça o perfil psicológico do Escudeiro, descrevendo: a) a forma como este retrata Inês antes de a conhecer; b) o modo como se autocaracteriza; c) a forma como se relaciona com o Moço.

/ 0

O escudeiro, bastante fanfarrão, desconfia que o retrato de Inês que os judeus lhe pintaram é perfeito demais, pois ele diz: " certo os anjos lhe pintaram "( v 508). Talvez ela fosse uma aldeã (moça de vila), com um sinalzinho postiço/ e sarnosa no toutiço/como muda de Castela"(v.v516-518). O modo de auto caracterização é indireto, pois conhecemos os seus traços pelas falas que ele dá .

No que se refere a forma como se relaciona. Com o moço, revela uma autoridade que não tem razão de existir, porque não tem se quer dinheiro para lhe pagar o justo honorário por essa razão o criado troça dele.

Adicionar comentários individuais



13 respostas



Aceitar respostas



Resumo

Pergunta

Individual

&lt; 1 de 13 &gt;



0 de 0 pontos



Classificação não lançada

Lançar pontuação

## Português 10.º Ano - Farsa de Inês Pereira

10/03/ 2021 II - Brás da Mata dirige-se a Inês Pereira (pp.120-122)

**\*Obrigatório**

Email \*

Nome \*

/ 0



Adicionar comentários individuais

1. Comenta o carácter de Brás da Mata, comparando a forma como este caracterizou Inês antes de a conhecer e o modo como se dirige a esta quando a conhece. / 0

Antes de conhecer Inês Brás da Mata retrata-a de forma depreciativa duvidando da sua honestidade, beleza e castidade, mas quando conhece Inês o Escudeiro elogia-a de forma muito formal, "Deus vos salve, fresca rosa ... que bem vejo, nesse ar, nesse despejo, mui graciosa donzela..."

Adicionar comentários individuais

2. Atenta nos versos 560 a 567. 2.1 Identifica o campo lexical que predomina, transcrevendo as palavras que o integram. / 0

o campo lexical que predomina é da palavra bela, ("fresca rosa", "bem vejo", "graciosa donzela", "nesse ar"), pois o Escudeiro refere-se de várias maneiras diferentes á beleza de Inês.

Adicionar comentários individuais

3. O excerto lido revela que as personagens têm diferentes perspetivas sobre o casamento. 3.1 Identifica-as. / 0

Enquanto Inês vê o casamento com uma forma de se emancipar, liberdade, desejando assim um marido educado, discreto, que frequente a corte. Por outro, a Mãe de Inês vê o casamento como uma maneira mais realista e pretende que a filha ascenda socialmente, o Escudeiro vê o casamento como a única maneira de enriquecer para poder pagar ao moço. os Judeus casamenteiros vem o casamento como um negócio com o qual podem ganhar muito dinheiro.

Adicionar comentários individuais



13 respostas



Aceitar respostas



Resumo

Pergunta

Individual

&lt; 8 de 13 &gt;



0 de 0 pontos



Classificação não lançada

Lançar pontuação

## Português 10.º Ano - Farsa de Inês Pereira

10/03/ 2021 II - Brás da Mata dirige-se a Inês Pereira (pp.120-122)

**\*Obrigatório**

Email \*

Nome \*

/ 0



Adicionar comentários individuais

1. Comenta o carácter de Brás da Mata, comparando a forma como este caracterizou Inês antes de a conhecer e o modo como se dirige a esta quando a conhece. / 0

O escudeiro antes de a conhecer mostrava ser um cavalheiro, bem falante e culto mas após conhecer Inês revela se um tirano mesquinho e falso.

Adicionar comentários individuais

2. Atenta nos versos 560 a 567. 2.1 Identifica o campo lexical que predomina, transcrevendo as palavras que o integram. / 0

O campo lexical é a palavra mulher integrando as palavras "esposa" (v.561) "senhora" (v. 562) e "donzela" (v.565).

Adicionar comentários individuais

3. O excerto lido revela que as personagens têm diferentes perspetivas sobre o casamento. 3.1 Identifica-as. / 0

Por um lado, a perspectiva de Inês é usar o casamento com uma libertação das tarefas domésticas. Já a mãe tem uma perspectiva diferente da de Inês, vê o casamento como uma forma de educar a filha e preocupada com isso dá conselhos de sabedoria procurando assim um casamento tradicional em que a mulher é submissa ao marido. Por último, a perspectiva sobre o casamento do Brás da Mata é uma forma de crescer economicamente e é uma perspectiva interesseira em bens materiais e sem interesse em bens imateriais.

Adicionar comentários individuais



13 respostas



Aceitar respostas



Resumo

Pergunta

Individual

&lt; 9 de 13 &gt;



0 de 0 pontos



Classificação não lançada

Lançar pontuação

## Português 10.º Ano - Farsa de Inês Pereira

10/03/ 2021 II - Brás da Mata dirige-se a Inês Pereira (pp.120-122)

\*Obrigatório

Email \*

Nome \*

/ 0



Adicionar comentários individuais

1. Comenta o carácter de Brás da Mata, comparando a forma como este caracterizou Inês antes de a conhecer e o modo como se dirige a esta quando a conhece. / 0

Antes de conhecer Inês, Brás da Mata caracterizou-a desrespeitosa e depreciativamente, desdenhando-a ao utilizar, inclusivamente, linguagem rude e ofensiva ("como burra de Castela). No entanto, após a conhecer, dirige-se-lhe bem falando, elogiando-a e recorrendo até a linguagem hiperbólica ("que é tal que, de ventura,/ outra tal não s'acontece"). Por este motivo, poder-se-á dizer que Brás da Mata é um homem falso e dissimulado, hipócrita e até manipulador.

Adicionar comentários individuais

2. Atenta nos versos 560 a 567. 2.1 Identifica o campo lexical que predomina, transcrevendo as palavras que o integram. / 0

Nestes versos, é predominante o campo lexical da palavra "mulher"- "esposa", "senhora", "donzela".

Adicionar comentários individuais

3. O excerto lido revela que as personagens têm diferentes perspetivas sobre o casamento. 3.1 Identifica-as. / 0

Inês Pereira vê o casamento como uma forma de emancipação e mudança de vida, como algo que lhe permitirá ser mais independente, ser livre e divertir-se, em vez de passar os dias em casa. Para Brás da Mata, o casamento trata-se de uma estratégia financeira, uma vez que ele não tem dinheiro e pretende casar-se com Inês com vista a resolver este problema.

Adicionar comentários individuais



17 respostas



Aceitar respostas



Resumo

Pergunta

Individual

&lt; 5 de 17 &gt;



Não é possível editar as respostas

## III - Português 10.º Ano - Farsa de Inês Pereira

11/03/2021 - A vida de Inês casada (pp. 123-125)

**\*Obrigatório**

Email \*

Nome \*



1. Com base nos excertos lidos nas aulas, demonstra que os conceitos de liberdade e casamento se alteraram para Inês Pereira.

2. Lê o seguinte texto.

Os sistemas de estrutura social que vigoraram ao longo dos tempos em muitas sociedades, entre as quais as ocidentais, fizeram com que o papel das mulheres se estereotipasse e mantivesse cristalizado no tempo, sem atualização de acordo com a evolução cronológica e social das comunidades.

[...]

Até ao século XIX, o papel das mulheres circunscrevia-se praticamente ao lar, à reclusão monástica ou às festas mundanas, apesar da irrupção de figuras nas cortes francesas, nos seus salões eruditos, como a Madame Pompadour, por exemplo, ou, mais tarde, Emmanuelle Sand, ou ainda a Marquesa de Alorna, em Portugal. [...]

Ao longo do século XX e no início do XXI, foram-se tomando medidas diversas no que toca à proteção dos direitos das mulheres. Uma delas foi a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, adotada pelas Nações Unidas em 1979, uma vez que se continuaram a verificar desigualdades após a institucionalização dos Direitos do Homem.

Nesta Convenção, tomaram-se disposições relativas à eliminação da exploração das mulheres, à igualdade de participação nas vidas política e pública nacional e internacional, à igualdade perante as leis, na educação, no emprego e no trabalho, no acesso aos serviços de saúde, na segurança social e no financiamento, nas matérias civis e jurídicas, no direito dentro da família e nos direitos das mulheres que vivem em zonas rurais. Esta Convenção também criou o Comité para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres. A Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 25 de junho de 1993) preconizou ainda a igualdade de direito das mulheres nos âmbitos culturais, económicos, civis, políticos e sociais.

No final do século XX, os continentes em que as mulheres eram mais desfavorecidas em relação aos homens eram o africano e o asiático. Em Portugal, as mulheres deixaram, perante a lei, de dever obediência ao marido em 1910 e, em 1931, puderam votar desde que tivessem um curso secundário ou superior. Só em 1968 obtiveram direitos políticos iguais aos dos homens, e, apenas no ano seguinte, salário equivalente ao masculino. Em 1990 passou a ser proibida a publicidade com discriminação sexual e, nove anos mais tarde, foi criado o Ministério da Igualdade.

[...]

A 8 de março, assinala-se o Dia Internacional da Mulher.

História dos Direitos da Mulher in Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2021. [consult. 2021-02-26 10:16:28]. Disponível na Internet: [https://www.infopedia.pt/\\$historia-dos-direitos-da-mulher](https://www.infopedia.pt/$historia-dos-direitos-da-mulher)

2.1 Considerando o texto lido, explica a forma como a Farsa vicentina ilustra a desigualdade entre homens e mulheres e a representação da condição feminina na época.

Gil Vicente capta nas suas obras, nomeadamente a Farsa de Inês Pereira uma realidade que ainda é bastante visível nos dias de hoje que é a a desigualdade masculina e feminina, machismo e a representação da condição feminina. Primeiro de tudo, antes do casamento entre Brás da Mata e Inês, é nos apresentada as perspetivas das duas personagens. Do lado do Escudeiro vemos que lhe significa apenas como um interesse económico e maneira de obter recursos financeiros; do outro vemos a mentalidade de Inês, uma mulher frustrada com a sua vida em casa como trabalhadora doméstica e sente um desejo de se libertar daquela vida opressora e subir na sociedade, e que antes de conhecer o potencialmente futuro marido, é obrigada a comportar-se de certa forma em frente dele, pela mãe. E depois durante, o casamento Inês apercebe-se que afinal o casamento não lhe haveria ter trazido qualquer liberdade ou felicidade, muito pelo contrário, foi um casamento muito infeliz e com um domínio abusivo por parte do homem sobre a mulher. Mulher(Inês) esta que, quando o marido falece até se sente aliviada e realmente livre.

17 respostas



Aceitar respostas



Resumo

Pergunta

Individual

&lt; 11 de 17 &gt;



Não é possível editar as respostas

## III - Português 10.º Ano - Farsa de Inês Pereira

11/03/2021 - A vida de Inês casada (pp. 123-125)

\*Obrigatório

Email \*

Nome \*



1. Com base nos excertos lidos nas aulas, demonstra que os conceitos de liberdade e casamento se alteraram para Inês Pereira.

Inicialmente, Inês Pereira via o casamento como uma forma de emancipação, acesso à liberdade e uma mudança para uma vida mais preenchida e divertida, já que a sua era aborrecida e considerada inútil ("Coitada, assi hei-de estar/ encerrada nesta casa/ como panela sem asa/ que sempre está no mesmo lugar?", "Esta vida é mais que morta"). No entanto, após se casar com Brás da Mata, Inês vê a sua liberdade ainda mais restringida do que já era- ele proíbe-a de sair de casa, falar com outras pessoas e até de ir à missa, demonstrando um sentimento de posse sobre a mulher ("Vós não haveis de falar com homem, nem mulher que seja/ nem somente ir à igreja/não vos quero eu leixar."). Assim, a rapariga apercebe-se de que, afinal, o casamento não lhe trouxe aquilo que procurava, mas sim uma situação pior do que aquela em que se encontrava ("Renego da discríção, comendo ò demo o aviso,/ que sempre cuidei que nisso/ estava a boa condição.", "que se solteira me vejo,/Havia m'eu de vingar/ deste mal e deste dano!").

2. Lê o seguinte texto.

Os sistemas de estrutura social que vigoraram ao longo dos tempos em muitas sociedades, entre as quais as ocidentais, fizeram com que o papel das mulheres se estereotipasse e mantivesse cristalizado no tempo, sem atualização de acordo com a evolução cronológica e social das comunidades.

[...]

Até ao século XIX, o papel das mulheres circunscrevia-se praticamente ao lar, à reclusão monástica ou às festas mundanas, apesar da irrupção de figuras nas cortes francesas, nos seus salões eruditos, como a Madame Pompadour, por exemplo, ou, mais tarde, Emmanuelle Sand, ou ainda a Marquesa de Alorna, em Portugal. [...]

Ao longo do século XX e no início do XXI, foram-se tomando medidas diversas no que toca à proteção dos direitos das mulheres. Uma delas foi a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, adotada pelas Nações Unidas em 1979, uma vez que se continuaram a verificar desigualdades após a institucionalização dos Direitos do Homem.

Nesta Convenção, tomaram-se disposições relativas à eliminação da exploração das mulheres, à igualdade de participação nas vidas política e pública nacional e internacional, à igualdade perante as leis, na educação, no emprego e no trabalho, no acesso aos serviços de saúde, na segurança social e no financiamento, nas matérias civis e jurídicas, no direito dentro da família e nos direitos das mulheres que vivem em zonas rurais. Esta Convenção também criou o Comité para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres. A Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 25 de junho de 1993) preconizou ainda a igualdade de direito das mulheres nos âmbitos culturais, económicos, civis, políticos e sociais.

No final do século XX, os continentes em que as mulheres eram mais desfavorecidas em relação aos homens eram o africano e o asiático. Em Portugal, as mulheres deixaram, perante a lei, de dever obediência ao marido em 1910 e, em 1931, puderam votar desde que tivessem um curso secundário ou superior. Só em 1968 obtiveram direitos políticos iguais aos dos homens, e, apenas no ano seguinte, salário equivalente ao masculino. Em 1990 passou a ser proibida a publicidade com discriminação sexual e, nove anos mais tarde, foi criado o Ministério da Igualdade.

[...]

A 8 de março, assinala-se o Dia Internacional da Mulher.

História dos Direitos da Mulher in Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2021. [consult. 2021-02-26 10:16:28]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/%7Shistoria-dos-direitos-da-mulher>

2.1 Considerando o texto lido, explica a forma como a Farsa vicentina ilustra a desigualdade entre homens e mulheres e a representação da condição feminina na época.

Na obra "Farsa de Inês Pereira", os aspetos culturais da época em que se passa a história estão presentes, sendo que um deles é a desigualdade de género, problema que ainda persiste nos dias de hoje. A mulher é representada como alguém cuja principal função é casar e ser mãe, e cujo dia-a-dia está preenchido pelas tarefas domésticas (Inês passa os seus dias lavrando, tanto enquanto é solteira como quando está casada com Brás da Mata) e pelos assuntos familiares (a Mãe tem uma presença forte nos assuntos da filha e é perceptível o papel da figura feminina na família). As mulheres eram, na época, valorizadas principalmente pela sua beleza e pela sua castidade (aspetos referidos nas cartas recebidas por Inês e nas descrições que fazem dela) e não pelo seu mérito ou pelas suas características psicológicas, estando a maior parte das vezes dependentes dos seus maridos ou do homem de família (Brás da Mata prende Inês em casa), e sofrendo muitas vezes de violência psicológica causada essencialmente por um sentimento de posse, como o demonstrado por Brás da Mata através da ação anteriormente referida.



17 respostas



Aceitar respostas



Resumo

Pergunta

Individual



&lt; 15 de 17 &gt;



Não é possível editar as respostas

## III - Português 10.º Ano - Farsa de Inês Pereira

11/03/2021 - A vida de Inês casada (pp. 123-125)

**\*Obrigatório**

Email \*

---

Nome \*



1. Com base nos excertos lidos nas aulas, demonstra que os conceitos de liberdade e casamento se alteraram para Inês Pereira.

Com base no primeiro excerto lido, Inês Pereira, frustrada e desolada, contava com o casamento para acabar com a vida de escrava, proporcionada pela sua mãe que a obrigava a fazer as tarefas domésticas, e finalmente obter liberdade. Em relação ao casamento com o Escudeiro, pensava ela que, assim que se casasse com este, obteria essa tal liberdade. Mas este conceito alterou-se logo depois de se casar com este Escudeiro, Brás da Mata, que tinha outra perspectiva acerca do casamento com Inês.

2. Lê o seguinte texto.

Os sistemas de estrutura social que vigoraram ao longo dos tempos em muitas sociedades, entre as quais as ocidentais, fizeram com que o papel das mulheres se estereotipasse e mantivesse cristalizado no tempo, sem atualização de acordo com a evolução cronológica e social das comunidades.

[...]

Até ao século XIX, o papel das mulheres circunscrevia-se praticamente ao lar, à reclusão monástica ou às festas mundanas, apesar da irrupção de figuras nas cortes francesas, nos seus salões eruditos, como a Madame Pompadour, por exemplo, ou, mais tarde, Emmanuelle Sand, ou ainda a Marquesa de Alorna, em Portugal. [...]

Ao longo do século XX e no início do XXI, foram-se tomando medidas diversas no que toca à proteção dos direitos das mulheres. Uma delas foi a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, adotada pelas Nações Unidas em 1979, uma vez que se continuaram a verificar desigualdades após a institucionalização dos Direitos do Homem.

Nesta Convenção, tomaram-se disposições relativas à eliminação da exploração das mulheres, à igualdade de participação nas vidas política e pública nacional e internacional, à igualdade perante as leis, na educação, no emprego e no trabalho, no acesso aos serviços de saúde, na segurança social e no financiamento, nas matérias civis e jurídicas, no direito dentro da família e nos direitos das mulheres que vivem em zonas rurais. Esta Convenção também criou o Comité para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres. A Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 25 de junho de 1993) preconizou ainda a igualdade de direito das mulheres nos âmbitos culturais, económicos, civis, políticos e sociais.

No final do século XX, os continentes em que as mulheres eram mais desfavorecidas em relação aos homens eram o africano e o asiático. Em Portugal, as mulheres deixaram, perante a lei, de dever obediência ao marido em 1910 e, em 1931, puderam votar desde que tivessem um curso secundário ou superior. Só em 1968 obtiveram direitos políticos iguais aos dos homens, e, apenas no ano seguinte, salário equivalente ao masculino. Em 1990 passou a ser proibida a publicidade com discriminação sexual e, nove anos mais tarde, foi criado o Ministério da Igualdade.

[...]

A 8 de março, assinala-se o Dia Internacional da Mulher.

História dos Direitos da Mulher in Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2021. [consult. 2021-02-26 10:16:28]. Disponível na Internet: [https://www.infopedia.pt/\\$historia-dos-direitos-da-mulher](https://www.infopedia.pt/$historia-dos-direitos-da-mulher)

2.1 Considerando o texto lido, explica a forma como a Farsa vicentina ilustra a desigualdade entre homens e mulheres e a representação da condição feminina na época.

Na Farsa Vicentina vê-se claramente uma desigualdade entre homens e mulheres. O papel da mulher, seja no trabalho ou no casamento, era desvalorizado perante o papel do homem. Dando o exemplo de Inês Pereira, esta tinha o papel, na sociedade, de dona de casa e limitava-se a fazer as tarefas domésticas que lhe eram impostas. No casamento, Brás da Mata, como os direitos do homem eram bastante mais favorecidos, começa, então, a impor-lhe regras e exige que Inês fique trancada o dia inteiro em casa, proibindo-a de olhar pela janela, de ir à missa e ainda ordena ao moço para vigia-la e tranca-a à chave dentro de casa, tirando-lhe, ainda mais, os poucos direitos que Inês tinha.

1.1 Redija uma apreciação crítica da imagem apresentada, relacionando-a com a temática da "Fragilidade da Vida Humana" (entre 170 e 200 palavras). Organize o seu texto de forma adequada, contemplando os seguintes elementos:

- a) introdução: identificação do objeto de apreciação;
- b) desenvolvimento: descrição do objeto de apreciação, comentários valorativos sobre a situação representada e a relação com temática da "Fragilidade da Vida Humana";
- c) conclusão: apreciação global.

~~Esta imagem~~ Hoje venho falar de uma imagem que representa uma criança a brincar com o seu presente de natal, no meio dos destroços da sua casa em Gaza, o autor desta imagem é Shaban El Sausi e a imagem é de 2011.

Isto passa-se na faixa de Gaza, onde Israel e a Palestina lutam para ficar com este território, esta criança nasceu num clima de guerra, por isso ela e como é uma criança, obviamente não percebe muito bem o que se está a passar, ao olhar para ela percebemos que ela ~~é frágil e não~~ não está preparada para estar numa guerra, ninguém

etc, e com isto podemos perceber a "Fragilidade da vida humana", porque passamos como esta criança estão todos os dias expostos a situações que podem acabar com as suas vidas, aliás até uma pessoa que viva em ~~situações~~ circunstâncias normais também muitas vezes isto de ser exposta a situações de risco ~~também ocorre~~ também acontece.

Para concluir ~~pod~~ podemos afirmar que a vida é incerta e frágil e que nunca sabemos quando vamos morrer.

Faixa de Gaza

1.1 Redija uma apreciação crítica da imagem apresentada, relacionando-a com a temática da "Fragilidade da Vida Humana" (entre 170 e 200 palavras). Organize o seu texto de forma adequada, contemplando os seguintes elementos:

- introdução: identificação do objeto de apreciação;
- desenvolvimento: descrição do objeto de apreciação, comentários valorativos sobre a situação representada e a relação com temática da "Fragilidade da Vida Humana";
- conclusão: apreciação global.

com  
- criança feliz  
- sorriso  
- a + est. a + cor

ingenuidade

A imagem apresentada foi fotografada por Shaban Elsayi em 2021, na muito destruída faixa de Gaza. Apresenta um cenário de guerra e destruição atenuada, em que podemos ver as escombros, em que em tempos foi uma casa, no centro, tranquila e serenamente no topo de um grande bloco de pedra cinzenta vemos uma criança com cerca de três quatro anos, destacada pela cor da sua roupa e boneca cor-de-rosa, o seu presente de Natal, a brincar ignorando por completo tudo o que decaire à sua volta.

A postura da criança transmite uma ingenuidade e ignorância típica das crianças

da sua idade, pois não se apercebe do que aconteceu  
ou do estado da casa, e estando até exposta  
ao perigo de uma derrocada. Destacando assim  
a fraqueza e fragilidade da vida humana em  
relação à força dos perigos envolventes.

Concluindo, esta fotografia pretende transmitir  
uma mensagem de <sup>exatidão</sup> indignação pois <sup>apesar</sup> da força  
dos perigos envolvente, neste caso uma guerra  
e um cenário de destruição existe ainda assim  
alguém que não se apercebe de tudo isto.

1.1 Redija uma apreciação crítica da imagem apresentada, relacionando-a com a temática da "Fragilidade da Vida Humana" (entre 170 e 200 palavras). Organize o seu texto de forma adequada, contemplando os seguintes elementos:

a) introdução: identificação do objeto de apreciação;

→ Fotografia

b) desenvolvimento: descrição do objeto de apreciação, comentários valorativos sobre a situação representada e a relação com temática da "Fragilidade da Vida Humana";

c) conclusão: apreciação global.

A temática "Fragilidade da vida Humana" é ilustrada através de uma fotografia tirada por Shaban ELSousi em 2021, esta imagem foi tirada no meio de um conflito entre Israel e os Palestínianos.

Na imagem vemos uma criança, sentada em cima de blocos de cimento que aparentemente são a sua casa destruída, a criança tem na mão uma boneca que recebeu no ataque. Esta imagem relaciona-se ao tema fragilidade da vida Humana, pois vemos uma criança vulnerável abandonada sujeita a diversos perigos. Esta guerra por um território pode por uma criança em perigo de

vida, sendo que muitas das pessoas que vivem nestes países não têm direitos e vivem como refugiados.

concluindo, a vida humana é frágil e todos os dias é exposta a perigos que poderiam ser evitados como a criança abandonada.

1.1 Redija uma apreciação crítica da imagem apresentada, relacionando-a com a temática da "Fragilidade da Vida Humana" (entre 170 e 200 palavras). Organize o seu texto de forma adequada, contemplando os seguintes elementos:

- a) introdução: identificação do objeto de apreciação;
- b) desenvolvimento: descrição do objeto de apreciação, comentários valorativos sobre a situação representada e a relação com temática da "Fragilidade da Vida Humana";
- c) conclusão: apreciação global.

A imagem de autoria Shabam ElSausi representa uma criança a brincar com o seu presente de natal nos escombros da sua casa em Gaza. Nesta imagem podemos <sup>ver</sup> uma criança a brincar com um presente, o que faz querer transmitir que está feliz, mas ao vermos o ambiente da imagem, a destruição, as guerras, podemos-la relacionar com a temática de "Fragilidade da Vida Humana", pois esta criança está a sofrer pela disputa da faixa de Gaza. Na minha opinião nenhuma criança deve ~~passar~~ sofrer pelas discussões dos seus pais ou não viverem, eu acho que todas as pessoas têm de ter direitos

de viver livres não a mando de outras  
pessoas, ~~mas~~ <sup>pois</sup> existe muito ambiente de  
guerra e de destruição, logo se acho que  
membrança criança devia viver num ambiente  
destes e no meio de uma guerra.

Para concluir se acho que com esta  
imagem poderemos observar que neste país  
as crianças vivem sujeitas a muitas destruições,  
e num ambiente perado e na minha  
opinião este assunto é um assunto que  
alerta-me muito e que devemos pensar  
como é que as crianças passam pelo que  
elas passam.

1.1 Redija uma apreciação crítica da imagem apresentada, relacionando-a com a temática da "Fragilidade da Vida Humana" (entre 170 e 200 palavras). Organize o seu texto de forma adequada, contemplando os seguintes elementos:

- introdução: identificação do objeto de apreciação;
- desenvolvimento: descrição do objeto de apreciação, comentários valorativos sobre a situação representada e a relação com temática da "Fragilidade da Vida Humana";
- conclusão: apreciação global.

A fotografia de Stefan Erikson, tirada este ano e descrita como "Eriçanca a brincar com o seu presente de Natal nos escombros da sua casa em Gaza." é um forte testemunho das consequências inúmeras do atual conflito Israelo-Palestino. Mostrando-nos uma eriança ~~em~~ de quatro ou cinco anos no centro de um monte de destroços de uma casa previsivelmente bombardeada, que, alheia ao ambiente de guerra e destruição à sua volta, brinca inocentemente, esta fotografia ~~em~~ também fala o tema abordado por Camões da "Fragilidade da Vida Humana". A situação capturada naquela imagem lembra-nos facilmente da fragoridade do ser humano (especialmente se de uma eriança se tratar) e da sua eterna impotência perante fatores ateriores a si. Também os perigos a que a eriança está exposta estão totalmente fora do seu

controlado, <sup>sendo</sup> ~~possível até~~ <sup>provável</sup> ~~até~~ ~~esta~~ ~~incompreensão~~ ~~daquilo~~  
que ~~se~~ passa por parte da mesma. <sup>arraigado</sup> Caricões olha o ser  
humano como um "bicho naterra": uma criatura infimo  
e insignificante num mundo que o ~~apõe~~ <sup>empurra</sup> a inúmeros  
perigos fora do seu controle que tornam a sua vida frágil  
e efêmera. <sup>inocente</sup> A presença da criança no meio de todos aqueles  
dramas ~~contrastam~~ contrasta, tal como o ser humano, com  
o mundo, com os acontecimentos à sua volta. A geografia  
é, por isso, uma perfeita representação da mensagem  
que o poeta ~~nos~~ <sup>nos</sup> quer transmitir.

1.1 Redija uma apreciação crítica da imagem apresentada, relacionando-a com a temática da "Fragilidade da Vida Humana" (entre 170 e 200 palavras). Organize o seu texto de forma adequada, contemplando os seguintes elementos:

- a) introdução: identificação do objeto de apreciação;
- b) desenvolvimento: descrição do objeto de apreciação, comentários valorativos sobre a situação representada e a relação com temática da "Fragilidade da Vida Humana";
- c) conclusão: apreciação global.

Vivemos num mundo incerto, onde nunca sabemos  
o que nos reserva o futuro. Nesta imagem, podemos  
visualizar uma criança, da qual, nem  
deve ter percepção do que está a acontecer,  
sentada a brincar com o seu presente de Natal.  
A faixa de Gaza é disputada por Israel e pela  
palestina há dezenas de décadas, no entanto, surgem  
alguns conflitos armados e greves. Esta fotografia,  
foi tirada por Shaban ElSousi, em 2012, esta  
transparece-nos algumas realidades das  
quais muitas vezes não temos percepção.  
Hoje em dia, nunca sabemos o que nos  
espera o futuro, e esta criança simboliza  
isso mesmo, a desconhecimento da realidade

que está a viver.

Estando a celebrar, com o seu presente de Natal, nos escombros, ~~sentindo~~ como se não <sup>se</sup> passasse nada, transparece-nos uma noção de "normalidade", onde os conflitos armados, parecem frequentes. Em meu ver, chora, porque, não está habituada a lidar com esta realidade. A faixa de Gaza, apenas por curiosidade, é controlado por um grupo Islâmico, chamado Hamas. Contrastando com a fragilidade da vida humana, apercebemo-nos de que de facto, na vida, o ser humano, está sujeito a diversos perigos, dos quais não estamos cientes, de quando podem acontecer, ou somente, de quais nos podem acontecer, e daí, resulta esta incerteza num mundo, inseguro...

Para finalizar, devemos cada vez mais valorizar os pequenos valores da vida, da mesma maneira que esta criança valoriza o seu presente de Natal, na situação conflituosa em que se encontra, mostrando-se inocente, perante a sociedade em que vive

Obrigada por tudo professora  
e um grande Beijinho ♥

1.1 Redija uma apreciação crítica da imagem apresentada, relacionando-a com a temática da "Fragilidade da Vida Humana" (entre 170 e 200 palavras). Organize o seu texto de forma adequada, contemplando os seguintes elementos:

- a) introdução: identificação do objeto de apreciação;
- b) desenvolvimento: descrição do objeto de apreciação, comentários valorativos sobre a situação representada e a relação com temática da "Fragilidade da Vida Humana";
- c) conclusão: apreciação global.

Fotografada por Shaban El Sausi, em 2021 a imagem apresentada, mostra uma criança em cima dos destroços da sua própria casa, a brincar com o seu presente de Natal, em Gaza. A faixa de Gaza é, há anos, um local de grande conflito devido à conhecida guerra entre Israel e Palestina. ~~Localizada na fronteira com o Egito~~, Controlada por um grupo de islâmicos, o HAMAS, Gaza faz ainda fronteira com o Egito.

É uma imagem forte, esta, tendo no centro da fotografia a ainda psicologicamente frágil e inocente criança, que ~~aparece~~ ~~aparece~~ com um ar, de certo modo, indiferente à situação onde está colocada, brinca com o seu brinquedo. Olhando depois para o resto da fotografia, avistamos destruição total ~~da casa da~~ da casa da

criança. É ~~esta~~ este isolamento da criança ~~que~~ ~~está~~ ~~no~~ ~~centro~~ ~~do~~ ~~caso~~ ~~que~~ é uma situação de conflito militar, que torna a imagem realmente muito importante e a que não dá para ficar indiferente com. Faz-nos ~~de~~ ~~facto~~ pensar na nossa existência e vida em geral e a sua fragilidade, visto a quão pequenos e fracos somos em relação ao resto de nos rodeia.

Sintetizando, a fotografia é uma imagem de uma sociedade e de um clima que muitos de nós, felizmente, desconhecem e reflete a situação ~~de~~ que é, ainda, bem atual de guerra entre israelitas e palestinianas.