NOVAFCSH
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

A didatização do humor em aula de língua materna e de francês língua estrangeira

Maria Inês Farto Miranda

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

Maria Inês Farto Miranda, A didatização do humor em aula de língua materna e de francês língua estrangeira, 2020

Janeiro, 2020

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Helena Valentim, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e da Professora Doutora Christina Dechamps, Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Aos meus pais e aos meus avós,

Mestres da educação bem-humorada

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Helena Valentim, pelo incondicional apoio e cuidado que vem revelando desde os meus primeiros anos na NOVA-FCSH, pela leitura crítica e rigorosa do presente relatório e pelos comentários de valor inestimável.

À Professora Doutora Christina Dechamps, pelas palavras de motivação, pela justiça e exigência que regem o seu trabalho e que foram imprescindíveis neste processo e, principalmente, por ser um modelo a seguir no âmbito do ensino da língua francesa.

À Professora Alexandra Ruivo, pelo exemplo de superação, de entrega aos alunos, de rigor e profissionalismo, aliados a uma grande sensibilidade.

À Professora Cristina das Neves, pela confiança, pela forma diligente como me integrou na comunidade educativa e por articular sempre a sua exigência com a doçura maternal.

Aos docentes, funcionários e alunos do Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita e do Agrupamento de Escolas de Santo André, por me terem acolhido sem reservas, por me terem acarinhado e por me terem ensinado a ser professora (em construção).

Aos Professores e aos colegas do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, por me terem proporcionado uma experiência de formação muito rica e diversa, permitindo-me contactar com diferentes pontos de vista sobre educação.

À Ilina e à Rita, por serem as minhas principais companheiras nesta caminhada e por terem sido interlocutoras privilegiadas ao longo de todo o processo de redação do presente relatório, esbatendo as fronteiras entre vida pessoal e académica.

À Ana Filipa, à Inês, à Raquel e à Sofia, por todos os longos momentos de confraternização que me foram dando alento para continuar.

Aos meus pais e aos meus avós, por aceitarem todos os meus sonhos e decisões, mesmo quando a minha ausência é uma consequência, e por serem o porto de abrigo que me recebe sempre no regresso.

A DIDATIZAÇÃO DO HUMOR EM AULA DE LÍNGUA MATERNA E DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

MARIA INÊS FARTO MIRANDA

RESUMO

O presente relatório relata o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada nos Agrupamentos de Escolas Augusto Cabrita e Santo André (Barreiro), no ano letivo 2018/2019. Inserida no Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a PES foi desenvolvida sob o tema genérico *A didatização do humor em aula de língua materna e de francês língua estrangeira*. Assim, primeiramente, contextualizamos, do ponto de vista teórico, a questão do humor e descrevemos, em seguida, o trabalho realizado no âmbito do projeto de investigação-ação desenvolvido, refletindo criticamente sobre os resultados obtidos.

O humor parece não colher muito consenso da parte dos investigadores, nomeadamente no que respeita à sua definição, facto para o qual contribui a pouca seriedade com que é encarado e o parco investimento em produção científica neste campo de estudos. No contexto educativo, as investigações desenvolvidas são ainda mais escassas, sobretudo em contexto europeu, resultado da relutância que prevalece junto dos docentes em recorrer ao humor nas suas aulas. Relativamente ao ensino de português língua materna (PLM) e de francês língua estrangeira (FLE), é ainda de relevar a pouca diversidade das propostas de didatização do humor.

O projeto de investigação-ação desenvolvido assentou em dois eixos: por um lado, o eixo do estudo da didatização de textos humorísticos à luz da *General Theory of Verbal Humor* (GTVH), de Attardo & Raskin (1991), e da estilística; por outro lado, baseou-se no caráter marcadamente social do humor e na sua dimensão psicológica e afetiva, contemplados nas teorias de escape. Assim, o projeto procurou promover uma atitude reflexiva, estimulando a reflexividade sobre o sistema da língua e os seus usos, desenvolvendo o espírito crítico dos alunos, nomeadamente em relação a questões socioculturais, e o seu pensamento criativo. Pelo recurso do humor ao jogo entre informação

explícita e implícita, o nosso projeto teve também como objetivo favorecer a capacidade dos alunos para realizar inferências. Do ponto de vista psicológico e afetivo, procurámos construir, em contexto de sala de aula, uma comunidade de confiança, no seio da qual se incentivasse os alunos a correr riscos, nomeadamente a nível linguístico, como defende Rémon (2013).

Comparando os dados recolhidos através de observação sistemática e os resultados obtidos em testes de avaliação e atividades de compreensão e/ou produção escritas, antes e durante a intervenção didático-pedagógica, podemos concluir que a intervenção foi bem-sucedida, uma vez que todos os objetivos traçados foram alcançados.

PALAVRAS-CHAVE: humor, português língua materna, francês língua estrangeira, *General Theory of Verbal Humor*, intervenção didático-pedagógica

THE DIDACTICIZATION OF HUMOR IN FIRST LANGUAGE AND FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

MARIA INÊS FARTO MIRANDA

ABSTRACT

The following report aims to describe the work carried out under the Supervised Teaching Practice, at *Agrupamentos de Escolas Augusto Cabrita e Santo André*, during the 2018/2019 school year. As a part of the Master's Degree in *Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*, the Supervised Teaching Practice was developed under the theme "The didacticization of humor in first language and French as a foreign language classes". First it is made a contextualization of humor, from a theoretical point of view, and then it is described the work developed within the action research project, critically questioning the results obtained.

Humor doesn't seem to draw much agreement from researchers due to the lack of seriousness with which it is seen and the small investment in scientific search in this field of study, particularly in its definition. From an educational context, the research developed is even scarcer, especially in the European context, as a result of the reluctance that prevails among teachers to use humor in their classes. Regarding the teaching of Portuguese for native speakers and French as a foreign language, it is also noteworthy the low diversity of humor didactics proposals.

The action research project developed was based on two axes. On the one hand, the axis of the study of didacticization of humorous texts according to Attardo & Raskin's (1991) General Theory of Verbal Humor (GTVH), and stylistics. On the other hand, the axis based on the markedly social nature of humor and its psychological and emotional dimensions, contemplated in release theories. Therefore, the project sought to promote a reflective attitude, by stimulating reflexivity about the language system and its uses, developing the students' critical spirit, particularly concerning sociocultural issues and creative thinking. Through the use of humor between explicit and implicit information, the project also aimed to help the students' ability to draw inferences. From

the psychological and emotional point of view, it was tried to promote a trusting community in classroom, within which students were encouraged to take risks, particularly at a linguistic level, as stated by Rémon (2013).

Comparing the data collected through systematic observation and the results obtained in assessment tests and written comprehension and/or production activities, before and during the didactic and pedagogical intervention, it can be concluded that it was successful, as all outlined goals were achieved.

KEYWORDS: humor, Portuguese for native speakers, French as a foreign language, General Theory of Verbal Humor, didactic and pedagogical intervention

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 4

CAPÍTULO 1. HUMOR E ENSINO DE LÍNGUAS: ENQUADRAMENTO DA QUESTÃO 4

1.1. Conceito de humor: (in)definição e perspetivas teóricas gerais 4

1.2. Humor verbal: a *General Theory of Verbal Humor* 9

1.3. Perspetivas estilísticas sobre o humor 14

CAPÍTULO 2. HUMOR E ENSINO DAS LÍNGUAS: DOS TEXTOS AO AMBIENTE DE SALA DE AULA 17

2.1. GTVH e estilística: propostas de didatização de textos humorísticos 17

2.2. Humor e ambiente de sala de aula: benefícios e riscos a considerar 24

PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA 29

CAPÍTULO 3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL 29

3.1. O Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita - Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Padre Abílio Mendes e Escola Secundária Augusto Cabrita 29

3.2. O Agrupamento de Escolas de Santo André - Escola Secundária de Santo André 31

3.3. Caracterização das turmas de português e francês 32

CAPÍTULO 4. DESCRIÇÃO GERAL DAS PRÁTICAS LETIVAS E NÃO LETIVAS 34

4.1. Orientação pedagógica 34

4.2. Observação de aulas 34

4.3. Sequências didáticas 37

4.3.1. Sequências didáticas de português (8º e 10º anos) 37

4.3.2. Sequências didáticas de francês (10º ano) 38

4.4. Integração e participação na comunidade escolar 39

CAPÍTULO 5. O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO 41

5.1. Questões de investigação 41

5.2. Objetivos 42

5.3. Metodologia: a Investigação-Ação 42

CAPÍTULO 6. INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA 44

6.1. Plano de ação 44

6.1.1. Fundamentação da SD de português 44

6.1.2. Fundamentação da SD de francês 50

6.2. Descrição crítica e reflexiva das aulas lecionadas 57

6.2.1. Aulas de português 57

6.2.2. Aulas de francês 61
6.3. Análise e discussão de resultados 67
6.3.1. Comparação de resultados das fases de diagnóstico e de intervenção didático-pedagógica 67
6.3.2. Resultados das autoavaliações dos alunos e das avaliações das unidades didáticas 72
7. REFLEXÃO SOBRE A INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA 76
7.1. Considerações finais 83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 85
ÍNDICE DE GRÁFICOS 91
ÍNDICE DE ANEXOS 95

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - As três famílias de teorias do humor de Raskin (1985). In Attardo (1994) **...** 7

LISTA DE ABREVIATURAS

AEAC – Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita

AESA – Agrupamento de Escolas de Santo André

CD - Cidadania e Desenvolvimento

DAC - Domínios de Autonomia Curricular

ESAC – Escola Secundária Augusto Cabrita

ESSA – Escola Secundária de Santo André

FLE – Francês Língua Estrangeira

GTVH - General Theory of Verbal Humor

PAM – Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Padre Abílio Mendes

PE – Projeto Educativo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLM – Português Língua Materna

SD - Sequência didática

SSTH - Semantic-Script Theory of Humor

TICE – Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação

INTRODUÇÃO

O presente relatório visa descrever e refletir sobre o trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no ano letivo 2018/2019, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sob o tema genérico da didatização do humor.

A investigação sobre humor afigura-se desafiadora, na medida em que se lhe associam obstáculos, tais como a problemática da delimitação do objeto de estudo, ao qual não serão alheias as dificuldades de definição do conceito, a leviandade com que, por vezes, o humor é encarado, assim como o estudo pouco significativo das questões que com ele se relacionam (Smuts, s.d.).

Centrando-nos nas potencialidades didáticas do humor, a produção científica torna-se ainda mais escassa. Conforme nota Engrácio (2008), o reduzido número de estudos desenvolvidos sobre esta questão na Europa e, sobretudo, em Portugal, é sintomático da pouca atenção dada à possibilidade de introdução do humor em sala de aula e também de uma certa conceção de ensino. O reduzido investimento nesta área afigura-se-nos particularmente gravoso no que respeita ao ensino de Português Língua Materna (doravante PLM), para o qual as poucas propostas de didatização provêm quase exclusivamente do contexto brasileiro. No âmbito do ensino de Francês Língua Estrangeira (doravante FLE), apesar de existir produção científica em contexto europeu, conforme sublinha Bouguerra (2007), as tentativas de incluir o humor em aula cingem-se à realização de atividades em torno dos tradicionais jogos de palavras.

Apesar das dificuldades enunciadas, existem já algumas conclusões acerca do humor que, quanto a nós, justificam a pertinência do seu tratamento sob um prisma didático-pedagógico. Entre elas, destacamos o facto de se reconhecer que, mais do que provocar o riso, como acontece no cómico, o humor promove a reflexão. De acordo com Attardo (1994), remonta a Cícero a divisão entre humor verbal e humor referencial, na qual atentaremos adiante, sugerindo essa divisão a possibilidade de refletir sobre aspetos linguísticos, pragmáticos e discursivos relevados de textos humorísticos, prática de todo o interesse nas aulas de PLM e FLE. Dada a ancoragem sociocultural do humor, essas questões poderão também ser privilegiadas na reflexão, sendo mesmo favorecida uma abordagem intercultural nas aulas de língua estrangeira.

Algumas correntes teóricas reconhecem ainda o contributo do humor para a libertação de tensões e inibições e associam-lhe o desempenho de funções sociais no processo comunicativo. Nesses casos, dá-se conta de benefícios do humor a nível psicológico e afetivo, sendo essa uma dimensão de extrema importância em contexto educativo, nomeadamente no que respeita à construção da relação pedagógica e à manutenção de um ambiente de sala de aula favorável a um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido.

Não sendo contemplados nos documentos orientadores de ambas as disciplinas muitos conteúdos diretamente ligados ao humor, a verdade é que as dimensões do humor supramencionadas vão ao encontro do disposto na mais recente legislação em vigor no sistema educativo português, nomeadamente do preconizado pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017). O referido documento defende a promoção da criatividade, do espírito crítico, do pensamento lógico e autónomo, do respeito pela diversidade cultural, da consciência de si próprio e do mundo que o rodeia, do trabalho colaborativo ou ainda da capacidade de comunicação, aspetos favorecidos pelo trabalho em torno do humor.

As nossas motivações para desenvolver o tema da didatização do humor no contexto de ensino de PLM e FLE prendem-se, então, com a necessidade de colmatar a escassa produção científica sobre as potencialidades didáticas do humor, em particular no que respeita a estas duas disciplinas, e a pouca diversificação das propostas didáticas, apresentando diferentes possibilidades de didatização de textos humorísticos. Além disso, a presente investigação parte da nossa convicção de que, do ponto de vista psicológico e afetivo, o humor constitui um importante instrumento de melhoria do ambiente de sala de aula, predispondo os alunos para a aprendizagem.

Assim, o presente relatório divide-se em duas partes. A primeira parte é constituída pelos capítulos 1 e 2, nos quais é enquadrado teoricamente o tema orientador. A segunda parte integra os restantes capítulos e nela é descrito, analisado e discutido o trabalho realizado durante a PES.

No capítulo 1, apresentamos alguns pressupostos teóricos para a abordagem do humor numa perspetiva didática, nomeadamente expondo perspetivas teóricas gerais e definindo o conceito que subjaz à nossa investigação, apresentando uma teo-

ria para o estudo do humor verbal – a *General Theory of Verbal Humor* (GTVH), de Attardo & Raskin (1991) –, assim como alguns contributos estilísticos para o estudo do humor. No capítulo 2, apresentamos propostas de aplicação didática destas perspetivas, tecendo ainda algumas considerações de ordem pedagógica sobre as vantagens e os riscos da introdução do humor em sala de aula.

Na segunda parte, o capítulo 3 é dedicado ao enquadramento das instituições e das turmas nas quais desenvolvemos o nosso projeto de investigação-ação e, no capítulo 4, descrevemos as práticas letivas e não letivas. Expostos os pressupostos metodológicos nos quais assenta o nosso projeto, no capítulo 5, fundamentamos e descrevemos crítica e reflexivamente o trabalho desenvolvido, durante a nossa intervenção didático-pedagógica, no capítulo 6, analisando e discutindo também os resultados obtidos.

Finalmente, no capítulo 7, refletimos sobre o impacto da intervenção didático-pedagógica, tecendo ainda algumas considerações sobre os desafios e os riscos corridos ao desenvolver um trabalho sobre humor, numa perspetiva didático-pedagógica, e sobre esta experiência de formação inicial de professores, de uma forma geral.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. HUMOR E ENSINO DE LÍNGUAS: ENQUADRAMENTO DA QUESTÃO

1. 1. CONCEITO DE HUMOR: (IN)DEFINIÇÃO E PERSPETIVAS TEÓRICAS GERAIS

Ao longo dos tempos, o humor tem suscitado o interesse de intelectuais de diversas áreas científicas, desde a filosofia à psicologia, passando pela sociologia, pela antropologia, pela literatura ou pela linguística, sendo este campo de estudos caracterizado pela interdisciplinaridade. No âmbito da nossa investigação, que segue uma perspetiva didático-pedagógica, tomamos como ponto de partida a aceção de humor contemplada na primeira edição da *Encyclopaedia Britannica*, datada de 1771, e que se relaciona, essencialmente, com o espírito (*wit*), conforme nota Robert Escarpit, citado por Évrard (1996)[1]. Segundo o autor, esta aceção remete-nos para um mecanismo racional que, no presente subcapítulo, procuramos compreender e definir com maior rigor.

Ao conceito de humor, associam-se uma certa ambiguidade e instabilidade, assim como alguma falta de consenso quanto à sua definição. Para tal, contribuem a própria interdisciplinaridade deste campo de estudos, a ancoragem sociocultural do conceito e a confusão existente entre este e outros conceitos que lhe são próximos. De facto, o conceito de humor cobre realidades diferentes, consoante o contexto sociocultural, e verifica-se uma tendência para recorrer a ele para descrever "tous les phénomènes qui relèvent de ce qu'on appelle le « risible », qu'il s'agisse de la farce, du calembour, de l'ironie, de la parodie, de la satire. » (Évrard, 1996, p. 3).

Essa confusão e dificuldade de definição podem, na verdade, ser motivadas pelo facto de o humor abranger uma grande variedade de graus, de procedimentos e de temas que, muitas vezes, não lhe são exclusivos, associando-se-lhe ainda um aspeto subtil e difuso (Évrard, 1996). Por exemplo, o humor não pode ser considerado como um género ou subgénero do cómico, com o qual é frequentemente identificado, na medida em que este último se apresenta como um género teatral[2], dotado de traços genéricos ao nível da forma e dos conteúdos. Como pontos comuns entre ambos, contam-se apenas o

[1] O humor pode ser também perspetivado numa aceção puramente fisiológica, de origem latina, que remonta à teoria dos humores de Hipócrates, segundo a qual o temperamento de uma pessoa se definia pelo humor predominante entre os quatro existentes: o sangue, a linfa, a bílis e a atrabílis.

[2] A oposição entre comédia e tragédia esteve na base de grande parte da teorização sobre humor, no âmbito da estética, até à viragem para o paradigma da poética, no século XX (Attardo, 1994).

caráter duplo, a conciliação de dois significados opostos, duas ideias contraditórias, um dito e um não-dito e o facto de se apresentarem como o contrário do que é sério. O próprio critério do riso afasta estes conceitos, uma vez que o cómico engloba o que faz rir de forma involuntária, contrariamente ao humor, que, segundo Elgozy (1979), "[a] moins pour objet de provoquer le rire que de suggérer une réflexion originale ou enjouée. L'humour fait sourire plus souvent qu'il ne fait rire" (Bouquet & Riffault, 2010, p. 16)[3]. O próprio riso é, por vezes, identificado com o humor, sendo que, para Adão (2008), esta identificação constitui um erro processual, pelo facto de o humor ser um fenómeno mental e o riso uma manifestação neurofisiológica complexa.

Admitindo a dificuldade e até a impossibilidade de tratar de forma completamente isolada conceitos como os supramencionados e atendendo aos obstáculos identificados neste campo de estudos, resta-nos fazer aproximações prudentes e não apresentar definições abruptas, conforme recomenda Évrard (1996). Como tal, importa manter presente uma visão geral dos vários contributos teóricos que foram surgindo neste domínio.

Um dos aspetos que releva das várias propostas de teorização do humor, cujo pioneiro é reconhecido unanimemente como sendo Platão (427-347 a.C.), é o seu caráter dual. Ao longo dos séculos, associaram-se-lhe o prazer, o relaxamento, mas também o ridículo, a perversão, a maldade, encarando-se, por vezes, o riso como uma reação ao feio ou ao efeito de surpresa. Reconheceu-se também ao humor a função argumentativa, sublinhando-se o propósito pedagógico da comédia.

No âmbito da didática das línguas, não podemos deixar de remontar à Antiguidade Clássica e assinalar o importante contributo de Cícero (106 - 43 a.C.), que distingue entre humor verbal e referencial, consoante envolva ou não a representação fonémica ou grafémica do elemento humorístico. Esta distinção é marcante no panorama das teorias linguísticas sobre o humor, sendo tacitamente adotada por uma grande maioria de investigadores. Quintiliano (c. 35 - c. 100 d.C.), que à semelhança de Cícero reconhece o humor como instrumento da arte de retórica, atenta ainda na importância da intencionalidade do falante, distinguindo entre humor involuntário e humor intencional, e relaciona-o com o quebrar das expetativas. Além disso, aborda questões centrais nos estu-

[3] Cf. Olbrechts-Tyteca (1974), a propósito da não-linearidade do critério do riso no âmbito dos estudos sobre o cómico.

dos linguísticos modernos sobre humor, tais como a polissemia e a ambiguidade, admitindo como possíveis fontes de humor as figuras de estilo, a ironia e a paródia (Attardo, 1994).

No quadro das abordagens modernas, mesmo as propostas de Freud (1930) e Bergson (1940), os dois autores que mais se destacam, evidenciam uma aceitação tácita da distinção introduzida por Cícero. Freud (1930) foi ainda pioneiro na atenção significativa que deu ao aspeto técnico-fenomenológico dos problemas do humor e às regras morfológicas de produção de expressões humorísticas (Manetti, 1975, citado por Attardo, 1994). Bergson (1940), além de avançar com três mecanismos válidos para ambas as categorias de humor (*répétition*, *inversion* e *interférence des séries*), centra a sua teoria na ideia de que o cómico é "du mécanique plaqué sur du vivant" (Bergson, 1940, p. 29), resultando do contraste entre o natural e o mecânico, entre a graciosidade própria da vida e a rigidez que nela se instala. O autor baseia-se ainda em três importantes pressupostos: o riso como tendo um caráter humano e também social, e o cómico como fenómeno dirigido, sobretudo, à inteligência pura e não à emoção, havendo no riso uma certa insensibilidade. Do ponto de vista social, o autor sustenta que o riso só pode ser compreendido quando contextualizado numa determinada sociedade e sublinha a sua função corretiva de uma imperfeição individual ou coletiva[4].

De facto, a função social que tem vindo a ser reconhecida ao humor merece também a nossa atenção numa perspetiva didático-pedagógica. Quintiliano havia já admitido o uso interpessoal do humor e, mais recentemente, Attardo (1994) propôs uma distinção entre funções sociais primárias e secundárias, cujos efeitos são importantes no processo comunicativo. As primeiras dizem respeito aos efeitos que o falante pretende criar de forma direta, recorrendo a segmentos ou textos humorísticos no seu discurso. Esses efeitos contemplam, além da função corretiva, o contributo do humor para facilitar a interação no seio de um grupo e reforçar a coesão, definindo os limites entre quem pertence ou não a esse grupo, ou ainda a flexibilidade comportamental proporcionada pela sua ambiguidade, que permite ao falante evitar problemas de aceitabilidade social, voltando atrás nas suas afirmações e mediando a introdução de assuntos sensíveis.

[4] Não cabendo no escopo do nosso trabalho a revisão da literatura, numa perspetiva diacrónica, mencionamos apenas os aspetos da revisão exaustiva realizada por Attardo (1994) que têm maior interesse para a nossa investigação.

Attardo (1994) atenta ainda no uso da língua com um propósito lúdico, visando o entretenimento e não a transmissão de informação, que, à partida, é a sua principal função[5]. Nas funções secundárias, incluem-se os efeitos provocados indiretamente ou sem que o falante tenha consciência ou intenção de provocá-los, associando-se-lhes a dimensão pedagógica do texto humorístico, uma vez que o facto de "the text of the joke is funny will only be significant insofar as it allows an easier, more pleasant acquisition of the contents of the text." (Attardo, 1994, p. 330).

Ora, as várias perspetivas sobre o humor são, geralmente, agrupadas em categorias de teorias, que devem ser perspetivadas numa lógica de complementaridade e cujas diferenças, segundo Smuts (s.d.), se prendem, essencialmente, com os diferentes focos de estudo adotados. A classificação proposta por Raskin (1985), citado por Attardo (1994), que apresentamos na figura 1, é a mais comummente aceite, dividindo-se em teorias da incongruência (*incongruity theories*), da hostilidade ou da depreciação (*hostility/disparagement theories*) e de escape (*release theories*).

Cognitive	Social	Psychoanalytical
Incongruity	Hostility	Release
Contrast	Aggression	Sublimation
	Superiority	Liberation
	Triumph	Economy
	Derision	
	Disparagement	

Figura 2 - As três famílias de teorias do humor de Raskin (1985). In Attardo (1994, p. 47)

As teorias da incongruência, às quais se associam nomes como os de Kant (1724-1804), Schopenhauer (1788-1860) e Bergson (1940), identificam como condição necessária para a produção do humor a perceção de uma incongruência. Kant propôs a famosa definição de riso como resultado da dissolução de uma expetativa que se transforma em nada, relevando ainda como condição necessária o contacto com algo absurdo. Schopenhauer aponta como causa do riso a perceção súbita de uma incongruência entre um conceito e os objetos reais perspetivados na relação com ele, sendo o riso simplesmente uma expressão dessa incongruência (Attardo, 1994). Também a ênfase dada por Bergson (1940) ao contraste entre o natural e o mecânico vai ao encontro desta perspetiva. Foi ainda apontada como um tipo especial de incongruência a dimensão lúdica,

[5] Para as funções primárias, Attardo (1994) propõe quatro categorias de efeitos do humor: (1) "social management", (2) "decommitment", (3) "mediation" e (4) "defunctionalization".

importante para a teoria do humor, nomeadamente para as teorias linguísticas, sendo Karl Groos, um filósofo suíço, o principal defensor das chamadas "play theories" (Attardo, 1994).

A dimensão agressiva e negativa associada ao humor, nomeadamente desde Platão e Aristóteles, é contemplada pelas teorias da hostilidade ou da depreciação, cuja versão mais conhecida é a de Thomas Hobbes (1588-1679). Segundo o autor, o riso resulta de uma "sudden glory", uma vez que deriva de um sentimento de superioridade de quem ri em relação a algum objeto. Bergson (1940) foi considerado o defensor mais influente destas teorias. Podemos assumir que, na proposta do autor, o sentimento de superioridade está ligado à função de correção social do riso e é desencadeado pela fragilidade representada pelos comportamentos mecânicos, impregnados de automatismo.

As teorias de escape, às quais se associa, sobretudo, o nome de Freud (1930), sustentam que o humor contribui para libertar tensões, energia psíquica, podendo, igualmente, libertar o indivíduo de inibições, convenções e leis. Estas teorias dão ainda conta da libertação das regras da língua, característica dos trocadilhos e outros jogos de palavras, e do desrespeito do humor pelo Princípio Cooperativo de Grice (1975), citado por Adão (2008), por infringir as máximas de quantidade, qualidade, relação e modo, envolvidas na comunicação cooperativa entre os indivíduos[6].

Partindo destes contributos teóricos, na nossa investigação, baseamo-nos no conceito de humor enquanto fenómeno intelectual que estimula a reflexão e pode ser desencadeado pela perceção de uma imperfeição, de uma fenda na ordem estabelecida, dando ou não origem a uma reação física, como o sorriso ou o riso. Colocando em contraste a realidade (imperfeita) observável e a realidade (perfeita) expectável e/ou desejável, associa-se-lhe um caráter duplo, pelo que se concretiza através do jogo com o contraditório, a um nível verbal ou referencial. Ao realçar a imperfeição, o humor é frequentemente associado a uma dimensão crítica, por vezes, conotada com um caráter agressivo. Não sendo completamente inofensivo, o humor potencia, ainda assim, a libertação de tensões não só individuais, mas também coletivas, como veremos mais adiante.

[6] Segundo o Princípio Cooperativo de Grice (1975), citado por Adão (2008), as máximas de quantidade, qualidade, relação e modo dizem respeito, respetivamente, ao fornecimento da informação necessária, à comunicação da verdade e nunca do que se supõe ser falso, à relevância do que se diz, assim como à clareza e brevidade, que evitam a ambiguidade e a obscuridade.

Nas aulas de PLM e de FLE, o trabalho em torno do humor poderá, por um lado, centrar-se em textos nos quais está presente, doravante chamados textos humorísticos[7]. Por outro lado, o humor pode ser uma importante ferramenta pedagógica de melhoria do ambiente de sala de aula. Para explorar ambas as dimensões, será importante privilegiar os contributos das teorias da incongruência e de escape.

Neste contexto, as atividades concebidas poderão centrar-se nos contrastes como forma de olhar o(s) mundo(s) que, na sala de aula, merecem análise e discussão, socorrendo-nos, não exclusivamente, mas sobretudo das realizações linguísticas do humor e estimulando o espírito crítico e o pensamento criativo dos alunos. Nos textos humorísticos, estarão também latentes importantes elementos socioculturais, pelo que o humor poderá promover uma melhor compreensão das sociedades de diferentes épocas e/ou de sociedades e culturas geograficamente distintas. Afetiva e psicologicamente, o humor será ainda benéfico para aliviar as tensões e inibições a que se presta o processo de ensino-aprendizagem, reforçar a coesão intragrupal, introduzir temas sensíveis e mediar a criação de consensos.

No próximo subcapítulo, apresentamos a teoria linguística do humor na qual se baseiam as nossas propostas de didatização.

1.2. HUMOR VERBAL: A *GENERAL THEORY OF VERBAL HUMOR*

A teoria linguística que selecionámos como instrumento de análise e planificação da didatização de textos humorísticos foi a *General Theory of Verbal Humor* (GTVH), proposta por Attardo & Raskin (1991). Esta teoria apresenta-se como uma expansão da *Semantic-Script Theory of Humor* (SSTH)[8], de Raskin (1985), citado por Attardo (2017a).

A SSTH, sublinhando o caráter duplo do humor, estabeleceu como condições necessárias e suficientes para que um texto se considere engraçado a compatibilidade,

[7] Mantemos presente que, pela ausência de formas e temas próprios, o humor não pode ser considerado um género textual, sendo transversal a textos de diferentes géneros. Note-se, contudo, que autores como Tsakona (2017) se têm detido sobre a questão dos *géneros do humor* (*genres of humor*), propondo uma taxonomia dos géneros em função da presença ou ausência do humor e analisando o modo como a mistura e a subversão de características dos géneros textuais podem produzir incongruências humorísticas.

[8] A SSTH e a GTVH são teorias centradas na competência e não na performance, o que significa que predizem se o texto de uma piada tem potencial para ser interpretado pelos falantes como humorístico, não procurando apurar a razão pela qual os falantes o consideram humorístico (Attardo, 2017a).

parcial ou total, do texto com dois *scripts* diferentes e o facto de esses *scripts* serem, de alguma forma, contrários. Na sua perspetiva semântico-pragmática, esta teoria introduz o conceito de *non-bona-fide communication*, a propósito da comunicação não cooperativa. Retomando estes princípios, a GTVH procura colmatar duas limitações que levam a SSTH a falhar potenciais generalizações (Attardo, 2017b). A primeira prende-se com a ausência de uma distinção entre humor verbal e referencial, estabelecendo-se apenas a distinção entre *puns* e *non-puns*, respetivamente, sem se dar conta do facto de as piadas verbais, contrariamente às referenciais, terem de ser caracterizadas pelo seu recurso a padrões específicos do significante (por exemplo, forma fonológica, morfológica e sintática do enunciado). A segunda limitação relaciona-se com a falta de explicação das razões pelas quais duas piadas são percecionadas como mais ou menos semelhantes.

Assim, a GTVH introduz seis parâmetros – os chamados *recursos cognitivos* ("six knowledge resources") -, organizados hierarquicamente. Esses parâmetros são a *Linguagem* ("Language"), a *Estratégia Narrativa* ("Narrative Strategy"), o *Alvo* ("Target"), a *Situação* ("Situation"), o *Mecanismo Lógico* ("Logical Mechanism") e a *Oposição de Scripts* ("Script Opposition"), correspondendo a esta ordem crescente o grau de semelhança percecionado pelos falantes[9]. Segundo Attardo & Raskin (1991), as piadas devem assemelhar-se umas às outras nos seis parâmetros, sendo que as escolhas nos níveis mais elevados e abstratos da hierarquia condicionam as escolhas nos níveis mais baixos e, consequentemente, refletem-se nos juízos de semelhança. As piadas baseadas em recursos cognitivos do topo da hierarquia são percecionadas como mais diferentes do que as que assentam nos níveis mais baixos (Attardo, 2017a).

O parâmetro da *Linguagem* contempla as escolhas realizadas livremente pelo falante nos níveis fonético, fonológico, morfofonémico, morfológico, lexical, sintático, semântico e pragmático da estrutura da língua, sabendo que o conteúdo da piada, que se relaciona com os restantes parâmetros, já está definido, não pode ser alterado e é expresso no seio deste parâmetro. Assim, os restantes parâmetros podem limitar ou eliminar algumas das escolhas realizadas ao nível da *Linguagem*.

[9] Para nos referirmos aos parâmetros da GTVH, retomamos a tradução proposta por Ermida (2003).

Segundo Attardo (2017b), este parâmetro inclui informação estatística sobre a frequência de ocorrência de unidades e conjuntos de unidades em cada nível linguístico, tais como fonemas e conjuntos de fonemas, morfemas, frases, entre outras. A nível fonológico, dada a existência de trocadilhos (*puns*), descreve-se a cadeia de fones e dá-se conta da sua correspondência a dois morfemas distintos, como acontece com as palavras homófonas, sendo ainda contemplados os chamados *paronymic puns*, isto é, trocadilhos imperfeitos e trocadilhos assentes em ambiguidades morfológicas. As piadas baseadas noutros tipos de ambiguidade, tais como as sintáticas, são também tratadas a este nível. A *Linguagem* dá ainda conta da repetição muito marcada de um som ou de uma sucessão de sons e do efeito humorístico daí decorrente, apesar de as piadas baseadas em aliterações serem raras (Attardo et al., 1994, citado por Attardo, 2017b). Alguns elementos e relações especificamente humorísticos são ainda contemplados, uma vez que as piadas fazem parte de uma forma de linguagem não casual, na qual estão contidas camadas adicionais de significado relacionadas com a sua função, que será, no limite, provocar o riso (Attardo & Raskin, 1991).

A *Estratégia Narrativa* é originalmente definida como o género ou microgénero da piada, conforme o texto seja organizado como expositivo, como adivinha, como uma sequência pergunta-resposta ou outro. Este parâmetro descreve a forma como o texto se organiza em relação à distribuição das suas partes e à disposição do humor (Tsakona, 2017, citada por Attardo, 2017b), sendo apontada como uma das estruturas mais frequentes nas piadas a de uma narrativa encerrada por uma parte dialógica, na qual se insere o *punchline*.

A posição funcional do *punchline*[10] é tratada no âmbito da *Estratégia Narrativa* e, em versões mais recentes da GTVH, nomeadamente na de Attardo (2001), citado por Attardo (2017b), esse conceito é distinguido do de *jab line*, quanto ao seu posicionamento no texto e às suas funções. Enquanto o *punchline* ocorre no final do texto e, frequentemente, obriga a uma reinterpretação do seu sentido principal, a *jab line* ocorre em qualquer outra parte do texto, não perturbando o desenvolvimento da sua interpretação principal. Neste parâmetro, dá-se ainda conta do recurso frequente à

[10] Neste parâmetro, tem-se em conta a posição funcional do *punchline* e não o seu posicionamento real, parcialmente determinado pelas peculiaridades da ordem de palavras. A sua exata formulação e o seu exato posicionamento são da responsabilidade da *Linguagem* (Attardo & Raskin, 1991).

não-redundância no desvelar da piada, o que exige do ouvinte que infira a informação implícita, reconstruindo as ligações em falta (Attardo & Raskin, 1991)[11]. A *Estratégia Narrativa* incide também sobre o papel das narrativas nas conversas, pelo facto de a sua produção enquanto tomadas de palavra únicas perturbar o fluxo da conversa baseada em turnos (Attardo, 2017b).

Por sua vez, o *Alvo* diz respeito ao indivíduo ou grupo de indivíduos aos quais são dirigidas as piadas, associando-se-lhes, em geral, o estereótipo da falta de inteligência. Esse *Alvo* poderá ser humano ou ligado à atividade humana (por exemplo, instituições, práticas, crenças, entre outros). Uma vez que nem todas as piadas selecionam um *Alvo*, este parâmetro é considerado opcional.

Quanto à *Situação*, considera-se que corresponde ao *macroscript* geral que descreve o contexto no qual se desenrolam os eventos da piada. Sendo a GTVH uma teoria da competência, o contexto de que se fala, naturalmente, nada tem que ver com aquele no qual a piada é contada, por este último pertencer ao plano da performance. Uma piada seleciona, então, uma determinada área semântica que recolhe toda a informação válida e a transforma numa "text world representation" (Attardo, 2001, citado por Attardo, 2017b), ativando um *script* ao qual procura ajustar todos os eventos do texto. O *script* da situação, funcionando como o pano de fundo, ou não está envolvido na *oposição de scripts* ou providencia o lado "normal" da oposição (Attardo, 2017b). Como tal, a piada pode resultar de uma incongruência entre o que seria expectável que acontecesse numa situação universalmente conhecida e sobejamente praticada e o que é representado no texto.

Com o advento das teorias da incongruência, a investigação sobre humor tem sublinhado a necessidade de a piada providenciar uma justificação lógica ou pseudológica do absurdo ou do irrealismo que postula. Ora, essa justificação remete-nos para o parâmetro do *Mecanismo Lógico* e concretiza-se através de mecanismos tais como a inversão figura/base, herdada da Psicologia de Gestalt, ou o paralogismo, em que a aparência de lógica é acompanhada de processos inferenciais enganadores e viciados, que não resistem a um exame mais rigoroso. Além destes, são relevados a ambiguidade ou a homonímia no trocadilho, o quiasmo, a analogia e ainda o *false priming* ou

[11] Segundo Attardo & Raskin (1991), a organização lógica que resulta do recurso aos implícitos e da consequente atividade inferencial insere-se também no âmbito do *Mecanismo Lógico*.

garden path, que conduz o ouvinte e/ou leitor a falsas suposições, através da manipulação do óbvio. Attardo (2017b) considera que, além do *Alvo*, também o *Mecanismo Lógico* é facultativo, uma vez que nem sempre é possível encontrar uma resolução para a incongruência, como acontece no humor absurdo.

A GTVH não contempla alterações às definições de *Oposição de Scripts* e de *sobreposição* ("overlap"), propostas por Raskin (1985), citado por Attardo (2017b), tratando-as no sexto parâmetro. No entanto, mais tarde, Attardo (1994) defendeu que o humor resulta da presença simultânea destas duas condições e não de apenas uma delas. À *Oposição de Scripts* associam-se diferentes níveis de generalidade[12], alguns deles mais elevados e abstratos e outros de representação concreta no texto. Cada texto humorístico representa uma *Oposição de Scripts* muito abstrata numa oposição textual específica, muito concreta que, em geral, requer de pelo menos um dos *scripts* em oposição que esteja explicitamente indicado no texto e do outro que seja direta ou facilmente extraível, de forma inferencial ou abdutiva. Entre cada um dos níveis de generalidade, devem existir níveis intermédios, ativados inferencialmente conforme as ideologias, as crenças, os sistemas morais, o conhecimento enciclopédico do leitor, entre outros fatores, pelo que esses aspetos se traduzem em mudanças nas escolhas de cada um quanto às *oposições de scripts* abstratas (Attardo, 2017b).

A proposta original da GTVH foi posteriormente atualizada, nomeadamente por Attardo (2001), citado por Attardo (2017b). Entre as alterações introduzidas pelo autor, destacamos o alargamento do escopo da GTVH a todos os tipos de texto, não se cingindo às piadas, e a atenção dada a aspetos da *Estratégia Narrativa*, tais como a distribuição do humor ao longo do vetor textual, a tipologia dos textos humorísticos, consoante a presença ou ausência da disrupção narrativa, e a presença de uma complicação central humorística, além da já referida distinção entre *punchline* e *jab line*.

Em seguida, debruçamo-nos sobre alguns dos contributos da estilística a considerar no campo de estudos do humor.

[12] Herança da SSTH, no nível mais abstrato, encontra-se a oposição *real* vs. *irreal* que, por sua vez, pode assumir, num nível mais baixo de abstração, a forma de *factual* vs. *não factual*, *normal* vs. *anormal* e *possível* vs. *impossível*. No nível mais baixo de abstração, as três formas mencionadas podem manifestar-se como *bom* vs. *mau*, *vida* vs. *morte*, *sexo* vs. *não sexo*, *dinheiro* vs. *não dinheiro*, *alta estatura* vs. *baixa estatura* (Attardo & Raskin, 1991).

1.3. PERSPETIVAS ESTILÍSTICAS SOBRE O HUMOR

Como vimos, ao longo dos tempos, foram abordados, a propósito do humor, alguns mecanismos que nos remetem para o campo da estilística. Apesar de poder ser integrado no âmbito da *Linguagem*, a GTVH não deu particular ênfase ao humor estilístico, por não terem sido analisados textos nos quais fosse significativo (Attardo, 2009, citado por Attardo, 2017b). Na esteira de Simpson & Bousfield (2017), atentamos em alguns dispositivos estilísticos que contribuem para a produção do humor.

Na didática das línguas, a perspetiva estilística justifica-se pela sua análise focada na expressão criativa do sistema da língua e pela amplitude dos seus estudos, que reconhecem a criatividade linguística como extensível a outras formas de discurso, além do literário. A uma abordagem estilística do humor subjazem dois princípios teóricos. O primeiro é o de que o humor requer alguma forma de incongruência estilística, algum *twist* conducente a um desfasamento entre o que é asserido e o que é entendido; o segundo diz respeito ao facto de essa incongruência poder ser situada em qualquer camada da estrutura linguística, ou seja, de o mecanismo do humor poder operar em qualquer nível da língua e do discurso. Numa abordagem estilística, defende-se que, apesar de as características linguísticas de um texto não constituírem por si só o humor do texto, contribuem para fundamentar a interpretação estilística e explicar a razão pela qual certos tipos de humor são possíveis para quem analisa o texto. Simpson & Bousfield (2017) destacam entre os dispositivos estilísticos usados na produção do humor os trocadilhos, o zeugma, o *high burlesque*, o *register humor*, a paródia, a sátira, a ironia e o sarcasmo.

O trocadilho, que mencionámos a propósito do parâmetro da *Linguagem* é uma forma de jogo de palavras que se encontra entre os dispositivos aos quais se recorre com mais frequência na produção do humor. Por sua vez, o zeugma, enquanto forma de elipse através da qual é suprimido um termo expresso na primeira oração de um conjunto de orações subsequentes, viabiliza a oposição de ideias, podendo ser utilizado, por exemplo, na técnica de *high burlesque*. Esta última caracteriza-se pela apresentação de um assunto trivial num estilo ornamentado e formalizado.

Contemplando, em alguns aspetos, o tropo retórico do zeugma e a técnica pastiche do *high burlesque*, encontramos também entre os recursos estilísticos do humor verbal o *register humor*. Este recurso caracteriza-se pela incongruência resultante da subversão das predições sobre a adequação de certos *registers* em contexto pelos falantes, entendendo-se por *register* um padrão fixo e reconhecível no vocabulário e na gramática.

A paródia e a sátira são consideradas formas assentes num tipo particular de ironia aquando da conceção da sua incongruência estilística (Simpson, 2003, citado por Simpson & Bousfield, 2017). Na paródia, sendo tomado como modelo um texto anterior e importadas características mais gerais de outras formas de discurso, pode assumir-se que o texto resultante faz eco do texto original, apesar de integrá-lo num novo contexto de discurso, no qual o estatuto interpretativo é, naturalmente, diferente. Neste quadro, é central a noção de *ironic echo*. A sátira distingue-se da paródia, sobretudo, pelo seu elemento agressivo ou crítico, que não está necessariamente presente na segunda. Além do elemento ecoico, o discurso satírico requer também um *twist* ou uma distorção irónica mais aprofundados do que a paródia, não permanecendo ligado à sua fonte (Simpson, 2003, citado por Simpson & Bousfield, 2017).

A propósito da ironia e do sarcasmo, importa cruzar a perspetiva estilística com algumas considerações pragmáticas, considerando os contributos da primeira área sobre a segunda, nos estudos sobre humor, conforme nota Dynel (2011). Em geral, à ironia associa-se a sua concretização linguística através da antífrase, sublinhando-se que consiste em dizer o contrário do que se pretende fazer entender. Não sendo esta definição consensual, existe, porém, alguma consistência nas características que lhe são atribuídas, entre as quais se destaca a oposição, a contradição, a contraindicação, o contraste e noções de justaposição de incompatibilidades. Os mecanismos de produção são variados e, segundo Attardo (2017a), encontra-se entre eles a violação do Princípio Cooperativo de Grice (1975). Igualmente variadas são as formas de ironia, o que se reflete na terminologia proposta por Colston (2017) para distinção de diferentes tipos de ironia, da qual retomamos apenas a distinção genérica entre *situational irony* e *verbal irony*. O primeiro tipo de ironia contempla as contradições ou coincidências encontradas em situações, enquanto o segundo nos remete para as contradições

irónicas, escritas ou faladas, que recaem tipicamente sobre um evento ou situação real e contrastam com a representação linguística que o falante tem desse evento.

Os investigadores têm-se interessado, particularmente, pela compreensão da *verbal irony*, por não ser ainda possível explicar como é que o produto final de compreensão de uma instância de *verbal irony* ocorre em relação a um tropo prevalecente como a metáfora, sendo que, em traços gerais, ironia e metáfora se distinguem por assentarem, respetivamente, na oposição e na semelhança entre o que é dito e o que está implícito. O sarcasmo é uma forma de *verbal irony* que permite transmitir a atitude negativa que o falante deseja expressar relativamente a um evento ou situação referente, sendo considerado desagradável, mesquinho ou apenas relativamente negativo (Colston, 2017).

Cruzando as perspetivas estilísticas sobre humor com os parâmetros propostos pela GTVH, no capítulo 2, apresentamos algumas propostas de didatização de textos humorísticos. Tecemos ainda algumas considerações de ordem pedagógica sobre os benefícios e os riscos da introdução do humor em sala de aula.

CAPÍTULO 2. HUMOR E ENSINO DAS LÍNGUAS: DOS TEXTOS AO AMBIENTE DE SALA DE AULA

2.1. GTVH E ESTILÍSTICA: PROPOSTAS DE DIDATIZAÇÃO DE TEXTOS HUMORÍSTICOS

As propostas de didatização de textos humorísticos que apresentamos retomam os contributos da GTVH e da estilística e têm como pano de fundo as orientações dos *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), dos *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (Buescu, Maia, Silva, & Rocha, 2014), dos *Programas de Francês* (Avelino et al., 2001; Ministério da Educação, 1991) e das *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g, 2018h, 2018i, 2018j, 2018k, 2018l, 2018m) de ambas as disciplinas[13].

O estudo de textos orais e escritos é, não surpreendentemente, central em ambas as disciplinas. Na disciplina de PLM, é dado um maior destaque ao texto literário. No entanto, é de ressalvar a perspetiva integradora do ensino de PLM, assente na interação dos domínios da Educação Literária, da Oralidade, da Leitura e da Escrita e na valorização das dimensões cultural, literária e linguística (Buescu et al., 2014). Na disciplina de FLE, são privilegiados os textos não literários e, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais*, o trabalho a desenvolver incidirá sobre conhecimentos funcionais, discursivos, linguísticos, socioculturais e processuais, que se organizam em competência comunicativa, intercultural e estratégica.

Neste quadro, os textos humorísticos podem ser objeto de estudo nas aulas de ambas as disciplinas e o professor poderá adaptar a GTVH a fins didáticos, servindo-se desta teoria para relevar, primeiramente, os conteúdos latentes em cada parâmetro de análise de textos humorísticos e conceber, a partir daí, diversos percursos didáticos[14].

[13] Nas nossas propostas, fornecemos um enquadramento geral das atividades e, por norma, não indicamos o nível de escolaridade a que se destinam. Pontualmente, apresentamos atividades mais concretas, nomeadamente de outros autores. Estas opções partem da nossa convicção de que alguns modelos de atividades são adaptáveis a vários níveis de ensino e do nosso desígnio de manter o presente trabalho aberto às infinitas possibilidades de exploração didática do humor.

[14] Apesar de os parâmetros da GTVH serem tratados separadamente, existe uma grande porosidade entre todos eles. Como tal, os percursos didáticos concebidos a partir de um texto humorístico podem

Da *Linguagem* ressaltam, sobretudo, conteúdos que se prestam a um trabalho gramatical. Conforme nota Deneire (1995), citado por Askildson (2005), o humor é uma importante ferramenta de sensibilização dos alunos para diferenças fonológicas, morfológicas, lexicais e sintáticas dentro de uma mesma língua ou entre a língua materna do aprendente e a língua-alvo, ultrapassando-se a forma rígida como habitualmente são aprendidas componentes linguísticas estruturais. Também Berwald (1992), citado por Askildson (2005), defende que o humor é relevante para ilustrar e praticar componentes sintáticas, semânticas e fonéticas da língua, tais como as presentes em trocadilhos, tornando a ambiguidade que lhes subjaz passível de ser ensinada e praticada, por exemplo, na aula de língua estrangeira.

Assim, em ambas as disciplinas, é possível perspetivar atividades em que a gramática e o texto se articulam, favorecendo a construção de sentidos e uma atitude reflexiva sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Desta forma, abre-se caminho para o desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística e para a construção de um conhecimento explícito da língua (cf. Costa, Cabral, Santiago, & Viegas, 2011; Duarte, 2008), indo-se ao encontro do disposto nos documentos orientadores de PLM, no seu desígnio de interseção de todos os domínios com o da Gramática.

A *approche communicative*, subjacente aos documentos orientadores para o ensino do FLE, espelha também a perspetiva de ensino da gramática supramencionada. Segundo Cuq & Gruca (2005), a aprendizagem da gramática é orientada pelas teorias da comunicação e as formas são, em geral, abordadas numa perspetiva nocional. No quadro do FLE, assim como do PLM, a gramática explícita e a conceptualização são de grande importância, sendo que as atividades de descoberta do funcionamento da língua, a par de atividades de assimilação das realizações linguísticas em função dos usos socioculturais, desempenham um papel significativo (Cuq & Gruca, 2005).

Como tal, podem ser concebidas atividades de *aprendizagem pela descoberta*, nomeadamente laboratórios ou oficinas gramaticais (cf. Costa et al., 2011; Duarte, 2008), partindo da observação de jogos de palavras extraídos, por exemplo, da publicidade ou de *cartoons*. Na disciplina de FLE, o professor desempenha um papel central enquanto guia que permite aos alunos desvendar e explorar o sentido desses jogos de

tirar partido dos conteúdos latentes em mais do que um dos níveis de análise e uma mesma atividade pode incidir sobre diferentes parâmetros.

palavras. Segundo Robert (2002), se há jogos de palavras que são de tipo universal e requerem simplesmente um conhecimento linguístico, outros há em que a intervenção do professor se torna mais preponderante, uma vez que a sua compreensão está dependente de uma *lexiculture* que carece de ensino e que pode ditar se o aluno acede ou não ao sentido.

Quanto à *Estratégia Narrativa*, os textos humorísticos possibilitam um trabalho profícuo acerca das sequências textuais previstas nos documentos orientadores. A partir da comparação de textos humorísticos nos quais predominam sequências textuais diferentes ou da comparação de textos sérios e de textos humorísticos cujas sequências textuais predominantes são as mesmas, pode ser perspetivada a reflexão sobre a forma como diferentes sequências textuais contribuem para produzir o efeito humorístico e sobre os diferentes sentidos que uma mesma sequência pode configurar, respetivamente.

O professor pode ainda propor aos alunos que identifiquem os mecanismos de produção do humor num texto, conduzindo-os à deteção de *jab lines* e *punchlines*, e sensibilizá-los para a diversidade de estratégias de produção desse efeito. Entre essas estratégias, destacamos a não-redundância, a que aludimos no capítulo anterior, e as estratégias narrativas pautadas pelo diálogo, pelas repetições e pelas descrições, cujo objetivo é o de adiar humoristicamente a introdução do *punchline* (Ermida, 2003). A atividade proposta por Silva, Bastos, Duarte, & Veloso (2011) a partir do poema "Epigrama", de Bocage, na qual se solicita a identificação das marcas de humor, ilustra o tipo de trabalho passível de ser realizado neste nível de análise. Uma vez que os dois últimos versos do poema obrigam à sua total reinterpretação, revelando que a causa da doença do poeta é a alimentação deficitária e, consequentemente, inviabilizando o tratamento prescrito pelo médico (comer pouco), os alunos são levados a identificar o *punchline*. No caso do FLE, jogando com a passagem de uma sequência textual predominante a outra e com os seus efeitos na produção do humor, pode propor-se a transformação de uma BD em texto narrativo, solicitando a sua transmissão a um leitor que deverá reconstituir a BD inicial, sem que a conheça, conforme sugere Tomescu (2009).

O estudo de textos com elementos ligados ao *Alvo* exige uma seleção criteriosa da parte do professor, uma vez que este parâmetro nos remete para o âmbito das teorias da hostilidade ou da depreciação, que não são particularmente bem-vindas em

sala de aula, conforme veremos adiante. A fim de evitar que sejam feridas as suscetibilidades dos alunos, o docente deverá atentar nas suas crenças, valores e/ou culturas.

Na disciplina de PLM, prevê-se o estudo de textos literários, tais como o *Auto da Barca do Inferno*, no 9º ano, e a *Farsa de Inês Pereira*, no 10º ano, ambas obras de Gil Vicente, ou as cantigas de escárnio e de maldizer, também no 10º ano, dos quais relevam conteúdos relativos a este parâmetro. Em ambas as disciplinas, entre os textos não literários, prevê-se também o estudo de textos de natureza argumentativa, ao nível da compreensão e da produção, que, em alguns casos, podem selecionar um *alvo* e criticá-lo em tom humorístico.

Para a identificação do *Alvo* do texto e do que se lhe critica, são também convocados conhecimentos socioculturais, pelo que o professor deverá atentar nos conhecimentos prévios dos alunos, a fim de assegurar que acedem ao sentido do texto. Se necessário, o professor deverá fornecer explicitações suplementares, sendo este trabalho naturalmente mais premente nas aulas de FLE, pelo confronto dos alunos com elementos socioculturais que lhes são alheios. Nas aulas de língua estrangeira, será também importante ter consciência do impacto das diferenças culturais na receção do humor. Por exemplo, o humor realizado na língua-alvo pode ser percecionado como mais ou menos agressivo consoante a cultura dos alunos, merecendo, por esse motivo, ser objeto de reflexão atenta em sala de aula. Neste caso, a reflexão será mais cultural do que linguística, uma vez que, linguisticamente, muitas vezes, não é revelada qualquer dificuldade (cf. Robert, 2002, a propósito da diferença entre *taquinerie amicale* e *ironie agressive* no contexto francês, de difícil compreensão para estudantes estrangeiros). Fazendo-se o humor, por vezes, em detrimento de estrangeiros, nas aulas de FLE, numa lógica intercultural, podem ser analisadas piadas cujos *alvos* sejam indivíduos de outras nacionalidades, nomeadamente portugueses, ou comparadas piadas portuguesas com as de países francófonos, a fim de detetar as semelhanças e as diferenças nos estereótipos de cada cultura.

As dimensões socio e intercultural são também relevantes para o trabalho centrado na *Situação*, na medida em que a incongruência de uma situação representada num texto humorístico fará emergir, por exemplo, questões relacionadas com o grau de aceitabilidade de determinadas ações, em função do contexto sociocultural, e permitirá inferir quais as ações expectáveis. Além de ações universalmente reconhecidas e

simples, cujo caráter bizarro ou absurdo da sua realização é facilmente identificável (Ermida, 2003), existem outras mais datadas e marcadas culturalmente, pelo que também a este nível poderá ser necessário um trabalho de explicitação da parte do professor.

Segundo Askildson (2005), a transmissão cultural realizada pela via do humor está estritamente relacionada com a pragmática social da língua. Assim, nas aulas de língua estrangeira e, quanto a nós, também nas de língua materna, o ensino dessas questões pragmáticas poderá basear-se nos chamados *faux pas* culturais. Correspondendo as piadas e o humor, de forma geral, a violações das normas pragmáticas da sociedade e da cultura associadas a uma língua, pode assumir-se que, ao violar essas normas, o indivíduo se familiariza com elas, aprendendo-as implicitamente (Deneire, 1995, citado por Askildson, 2005). Nas aulas de PLM e de FLE, poderá, então, ser objeto de reflexão o comportamento desviante de um indivíduo, numa determinada situação social (cf. exemplo fornecido por Askildson, 2005, de um imigrante recém-chegado aos Estados Unidos que, ignorando as regras de cortesia do contexto sociocultural de chegada, responde durante dez minutos à questão casual e de resposta curta "How are you?").

No *Mecanismo Lógico*, a pseudológica e os processos inferenciais viciados de que se socorre o humor poderão conduzir a um trabalho de explicitação da informação implícita e de reflexão sobre os objetivos da violação das leis da lógica. Na disciplina de PLM, a lógica própria do humor pode ser analisada a partir da compreensão escrita e/ou oral de textos nos quais são sustentadas teses incomuns com base em argumentos que, aparentemente, as corroboram (cf. atividade realizada no âmbito da PES, em torno da *Mixórdia de Temáticas*, de Ricardo Araújo Pereira – ANEXO 9). Também ao nível da produção escrita e/ou oral, é possível realizar atividades nos mesmos moldes, como uma das que propomos no âmbito da oficina de escrita criativa apresentada na segunda parte do relatório (ANEXO 39). Na disciplina de FLE, podem ser realizadas atividades de compreensão escrita de *sites canulars* que, aparentando ser sérios, apresentam conteúdo que visa o divertimento e, em alguns casos, viola as regras da lógica (Rémon, 2013). Articulando gramática e texto, importa também atentar em questões de coesão e a coerência textuais, nomeadamente para deslindar a forma como se es-

tabelecem e se legitimam as relações aparentemente lógicas no seio de um texto humorístico.

Por fim, as atividades concebidas em torno da *Oposição de Scripts* podem passar pela explicitação dos dois *scripts* com os quais um texto humorístico é compatível, assim como dos elementos linguísticos que contribuem para a coincidência desses *scripts* ou para a desambiguação. Sendo a desambiguação, em geral, desencadeada por *jab lines* e *punchlines*, as propostas para este parâmetro cruzam-se com as da *Estratégia Narrativa*. Na disciplina de PLM, a partir do poema "Epigrama", de Bocage, acima referido, pode solicitar-se aos alunos a identificação dos dois *scripts* coincidentes: o da "doença do poeta" e o da "cura". Também as atividades propostas para a *Linguagem* a partir de jogos de palavras podem incidir sobre aspetos que relevam deste parâmetro. O professor tem ainda a possibilidade de solicitar aos alunos que eliminem o efeito disruptivo introduzido pelo *punchline*, através da sua transformação num ou mais enunciados compatíveis com o *script* mais proeminente, ou que completem um texto, produzindo enunciados que criem esse efeito. Estas atividades suscitam a reflexão sobre o impacto das alterações realizadas no sentido do texto e na manutenção ou dissolução do efeito humorístico. Quanto a nós, a sua realização é mais profícua nas aulas de língua materna e, a integrarem-se em aulas de língua estrangeira, devem ser solicitadas a alunos com níveis de língua mais avançados.

Do ponto de vista estilístico, mecanismos como a metáfora, a ironia, a hipérbole, que Colston (2017) associa à *verbal irony*, a sátira ou a paródia, estão explicitamente previstos nos documentos orientadores de PLM, sobretudo no domínio da Educação Literária. Não se prevendo o seu estudo na disciplina de FLE, consideramo-lo pertinente por promover uma melhor compreensão dos textos, nomeadamente dos textos humorísticos, e por se enquadrar na interdisciplinaridade preconizada pelas *Aprendizagens Essenciais*. Esta pouca relevância dada aos saberes literários, às competências estéticas, ao humor e ao ludismo, no quadro das *approches actionnelles*, que regem o ensino do FLE, é relevada por Bouguerra (2007). O autor defende, porém, o trabalho em torno da *compétence esthético-ludico-référentielle* por ser favorável à compreen-

são do modo *ludico-esthético-référentiel*[15]que caracteriza a comunicação quotidiana e à inserção no corpo social estrangeiro. Bouguerra (2003), citado por Bouguerra (2007), sublinha mesmo o facto de a comunicação mediática francesa ter como peculiaridade uma predicação frequentemente enunciada no modo *esthético-ludico-satirico-référentiel*[16]. Assim, podem ser perspetivadas atividades em torno de *slogans* publicitários, de títulos de imprensa ou de expressões idiomáticas, por exemplo, a fim de identificar metáforas (Bouguerra, 2007).

Ora, das propostas didáticas apresentadas releva a possibilidade de desenvolver, a partir de textos humorísticos, uma dinâmica reflexiva sobre aspetos linguísticos, pragmáticos, discursivos e socioculturais, em PLM e FLE, permitindo aos alunos contactar com diferentes géneros textuais orais e escritos e intencionalidades comunicativas. Algumas das propostas, ao exigirem a manipulação criativa da língua, constituem um importante desafio aos limites da lógica e do pensamento padrão, potenciando o pensamento divergente e a habilidade de resolver problemas complexos (Morrison, 2008, citado por Engrácio, 2008). A nosso ver, a reflexão sobre o sistema da língua e os seus usos, aliada à reflexão sobre questões socio e interculturais, sobre o outro e sobre si próprio, contribui ainda para estimular o espírito crítico do aluno. Sendo, muitas vezes, requerida a reconstrução de informação implícita pela via inferencial, a fim de assegurar a compreensão de textos humorísticos, consideramos também que estudo destes textos pode potenciar a capacidade de realização de inferências dos alunos, cuja importância é reconhecida, desde o 3º Ciclo do Ensino Básico, no contexto de ensino de PLM, pelo seu impacto na compreensão de qualquer texto.

Desta forma, o estudo de textos humorísticos vai ao encontro do disposto no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e nas *Aprendizagens Essenciais*, favorecendo a criatividade, o espírito crítico, o pensamento lógico e autónomo, o respeito pela diversidade cultural e a consciência de si próprio e do mundo que o rodeia. Seguidamente, atentamos no impacto do humor no ambiente de sala de aula.

[15] Modo que assenta na omnipresença da metáfora na vida quotidiana, joga com a *função poética*, no sentido de Jakobson (1973), citado pelo autor, e com as dimensões referenciais do contexto sociopolítico, solicita *compétences ethnosocioculturelles* e se baseia no modo lúdico (Bouguerra, 2007).

[16] Modo para o qual convergem o tom poético e lúdico, a atenção a aspetos fonémicos, a paronímia, a perversão e a subversão da inter e intradiscursividade, os implícitos, os subentendidos e o sarcasmo.

2.2. HUMOR E AMBIENTE DE SALA DE AULA: BENEFÍCIOS E RISCOS A CONSIDERAR

As considerações que a seguir tecemos acerca do impacto do humor no ambiente de sala de aula[17] baseiam-se na sua dimensão psicológica e afetiva, mantendo igualmente presente que, do ponto de vista social, o humor desempenha importantes funções no processo comunicativo (Attardo, 1994).

Tal como nota Engrácio (2008), além das reservas dos docentes em recorrer ao humor por tenderem a associá-lo à dificuldade de controlo da disciplina e a uma certa imaturidade, o humor também não é considerado um pilar de uma pragmática pedagógica[18], não sendo evidente, numa situação pedagógica, a introdução do caráter incongruente que o caracteriza (Rémon, 2013).

Apesar desta relutância, à luz das teorias de escape, percebemos que, não sendo isento de riscos, o recurso ao humor em sala de aula merece ser objeto de reflexão. A este propósito, Engrácio (2008) sustenta que o ambiente de sala de aula, tendo um grande impacto na qualidade das aulas, pode ser melhorado graças ao humor. Ao humor têm sido associados efeitos positivos não só no ambiente de sala de aula, mas também no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo-se que contribui para estreitar a relação professor-aluno e envolver instantaneamente o aluno na aprendizagem. Além disso, considera-se que auxilia a compreensão, reduz o *stress*, melhora a autoestima, estimula a criatividade e a abertura das mentes a novas ideias (Shade, 2002, e Berk, 2002, citados por Engrácio, 2008).

Rémon (2013), centrando-se no ensino de línguas estrangeiras, defende que um humor benevolente contribui para a criação da *comunidade de confiança* ("communauté de confiance"), encorajando emoções favoráveis a *correr riscos linguísticos* ("prise de risque langagière"). Os riscos corridos são favorecidos pela proximidade na interação e pela criação de uma comunidade de confiança promovidas pelo humor, que eliminam obstáculos e encorajam os aprendentes a arriscar mais. Por *correr*

[17] Segundo Engrácio (2008), o ambiente de sala de aula é integrado por fatores tais como "o tamanho da turma, as condições ergonómicas da sala, o sexo dos alunos, as suas motivações, expectativas, convicções, conhecimentos, relação entre si, assim como o contexto e a relação com o professor" (p. 64).

[18] De acordo com Rémon (2013), por pragmática pedagógica entende-se "les règles d'action dans le contexte pédagogique, qui constituent un ensemble de comportements attendus, que ce soit de la part de l'enseignant ou de l'apprenant." (p. 80).

riscos linguísticos entenda-se o facto de o aprendente sair da sua zona de segurança, através do recurso a elementos linguísticos que ainda não domina perfeitamente, sendo esta capacidade de arriscar parte dos fatores individuais que intervêm no seu sucesso numa língua estrangeira (Arnold, 2006, citado por Rémon, 2013).

A noção de *correr riscos* não é exclusiva das aulas de língua estrangeira, sendo transversal a outras disciplinas, nomeadamente à de língua materna, como nota Charmeux (1997), citado por Rémon (2013). O autor defende que o humor parece ser particularmente importante para o domínio da língua, instalando a relação afetiva positiva subjacente à segurança linguística característica dos alunos de meios favorecidos e promovendo a vontade de aprender. Esse sentimento de segurança linguística é o primeiro fator responsável que condiciona o sucesso ou o insucesso escolar. Numa perspetiva intercultural, *correr riscos* permite ainda enriquecer-se, compreender melhor a sua própria dificuldade, através da tomada de consciência das dificuldades que o outro pode sentir, e, eventualmente, compreender melhor e aceitar o outro como um si mesmo (Cazade, 2009, citado por Rémon, 2013).

À construção da comunidade de confiança subjaz uma dimensão emocional, à qual o professor deverá ser sensível. Na verdade, a atitude do professor e a atmosfera por ele criada em sala de aula são de suma importância, uma vez que entre ele e o aluno existe uma barreira natural que "é ultrapassada quando se substitui o medo pela comunicação construtiva e relaxada" (Engrácio, 2008, p. 63).

Nesse sentido, articulando emoções, humor e aprendizagem, Rémon (2013) propõe uma visão holística do ensino, na qual os aspetos afetivos são tidos em conta. Nas aulas de línguas estrangeiras, as emoções em jogo dizem respeito ao desejo de comunicar com uma pessoa em concreto, à autoconfiança, à motivação interpessoal e grupal, à confiança nas suas possibilidades na língua-alvo, às atitudes intergrupais, ao clima intergrupal e à personalidade (Arnold, 2006, citado por Rémon, 2013). Quanto a nós, estas emoções são extensíveis às aulas de língua materna, nas quais a confiança nas suas possibilidades na língua-alvo dá lugar, naturalmente, à confiança nos usos que faz da língua materna.

Ora, algumas investigações relacionam as emoções com a eficácia da aprendizagem, uma vez que o estímulo a diferentes fatores emocionais, como a autoestima, a

empatia ou a motivação, pode facilitar de forma significativa o processo de aprendizagem de uma língua e, a nosso ver, o processo de aprendizagem, de uma forma geral (Piccardo, 2007, citada por Rémon, 2013). O humor benevolente desempenha, então, um papel crucial, ao favorecer emoções desinibidoras que estimulam o desejo de aprender do aluno. Na verdade, este é um importante fator de motivação, contribuindo para reduzir a monotonia e o aborrecimento e introduzir variedade. O humor tem o poder de despertar a curiosidade e o interesse, modificar a atitude do sujeito relativamente ao objeto de estudo, assegurar um esforço contínuo, ativar a concentração mental e incrementar a energia disponível para concluir a tarefa iniciada (Arnold, 2006; Wagner & Urios-Aparisi, 2011; Galisson, 2002, citados por Rémon, 2013). Alguns estudos comprovam ainda que o humor melhora a capacidade de compreensão e de memorização (cf. estudo de Ziv, 1982, citado por Engrácio, 2008, no qual um grupo de estudantes no seio do qual os conceitos foram ilustrados e exemplificados com recurso ao humor obteve resultados superiores aos do grupo de controlo). Ainda assim, conforme sublinha Rémon (2013), o objetivo de recorrer ao humor não é o de induzir uma aprendizagem sem esforço ou incidente, tratando-se antes de focar a atenção noutros aspetos do ponto de vista do conteúdo.

Apesar dos seus benefícios, há que ter consciência de alguns riscos da introdução do humor na sala de aula, tais como a possível intervenção do *filtro afetivo*, um mecanismo de defesa psicológica que se traduz num medo de errar, de parecer ridículo, interpondo-se entre os dados recebidos e a sua aquisição pelo aprendente (Kertesz-Vial, 2000, citada por Rémon, 2013). Além disso, há algumas formas de humor que são consensualmente reconhecidas como pouco recomendáveis em sala de aula, devendo ser evitadas ou mesmo excluídas pelo professor. Entre elas encontram-se o humor sobre experiências sensíveis, tais como tragédias individuais ou coletivas, o sexo, a ridicularização, a humilhação, o sarcasmo e a vulgaridade que, tipicamente, se situam sob o chapéu das teorias da hostilidade ou da depreciação (Berk, 2002; Webb, 2001, citados por Engrácio, 2008). A própria ironia e a derrisão são desaconselhadas por autores como Fick (1997), citado por Rémon (2013), por serem mal-entendidas pelos jovens, podendo ferir as suas suscetibilidades.

Assim, o professor deverá fazer uso do seu tato pedagógico[19], nomeadamente para contornar possíveis efeitos negativos dos riscos linguísticos corridos, que poderão fazer com que os alunos com meios linguísticos mais fracos se sintam à margem, e dos riscos corridos do ponto de vista afetivo, que poderão conduzir à perda de face dos alunos. Esse tato deverá levar o docente a evitar o julgamento e a fazer saber ao aprendente que ele será sempre aceite, mesmo que a sua resposta não o seja (Arnold, 2006, citado por Rémon, 2013). O professor deverá atentar também nas informações que detém acerca dos seus alunos, sabendo que tem vindo a ser sublinhada a influência de fatores como a idade, o tamanho da turma, o sexo predominante, as expetativas ou os valores dos alunos no impacto do recurso ao humor (cf. Ziv, 1982; Provine, 2000; Francescato, 2002, citados por Engrácio, 2008). Ao ignorar estes fatores, o professor corre maiores riscos de ferir as suscetibilidades dos discentes e de fazer um uso contraproducente do humor, provocando tensão, medo, ressentimento, distração e, eventualmente, desistência (Berk, 2002, citado por Engrácio, 2008) e comprometendo a consolidação da *comunidade de confiança*.

Apesar das precauções necessárias, sabe-se que o sentido de humor do professor é apreciado e valorizado pelos alunos, sobretudo quando revela capacidade de se rir de si próprio, de admitir e brincar com os seus erros, com as suas características e com as suas ações, sendo que, neste caso, a ironia e o sarcasmo parecem perder o seu caráter mais corrosivo (Berk, 2002, citado por Engrácio, 2008). Desta forma, o professor revela que não tem uma visão egocêntrica e perfecionista da sua forma de agir, demonstra aos alunos que não é problemático errar, que não se sente intimidado e que a sua autoestima é elevada (Morreall, 1983; Lundberg & Thurston, 2002, citados por Engrácio, 2008), estreitando também a relação com os discentes por se revelar mais empático e se revestir de um caráter mais humano. Ainda assim, para não se transformar numa figura pouco credível ou percecionada como pouco digna de respeito, o professor deve fazer uma gestão cuidada da frequência do recurso ao humor (Ziv, 1982, citado por Engrácio, 2008). De igual forma, deve procurar o equilíbrio no tipo de

[19] Segundo Prairat (2017), em traços gerais, o tato é uma disposição ética de primeiro plano para profissões com um caráter relacional, mas também uma competência pedagógica central, que funciona como um princípio de decisão e um guia para a ação. Em suma, o tato pedagógico permite ao professor decidir o que fazer e também como fazer, transformando-se, por intermédio desse tato, um "savoir-faire" em "savoir-comment-faire", uma habilidade técnica num gesto pedagógico (Pranzi, 2013, citado por Prairat, 2017).

liderança implementado, sabendo que, por contrastar com a rigidez da liderança autocrática e com o caos do *laissez faire*, a liderança democrática é a que permite uma troca mais profícua e saudável de impressões, o trabalho em grupo e o uso do humor (Engrácio, 2008).

Em suma, além do humor constitutivo dos textos estudados nas aulas de PLM e de FLE, é possível tirar partido do caráter libertador reconhecido ao humor pelas teorias de escape. Contribuindo para a melhoria do ambiente de sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem, assim como para a edificação de uma *comunidade de confiança* favorável a *correr riscos*, o humor promove o trabalho colaborativo, a consciência de si próprio e do outro ou ainda a capacidade de comunicação, indo ao encontro da visão de aluno do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

Enquadrada, do ponto de vista teórico, a questão do humor, apresentamos, na segunda parte do presente relatório, o modo como estes pressupostos teóricos foram articulados com a prática, ao longo da PES.

PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

CAPÍTULO 3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

No presente capítulo, descrevemos o contexto no qual desenvolvemos a PES, apresentando uma breve caracterização dos dois Agrupamentos e das três escolas cooperantes, localizados no concelho do Barreiro, distrito de Setúbal. Caracterizamos ainda as turmas nas quais aplicámos as sequências didáticas (SD) apresentadas no capítulo 4.

3.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA - ESCOLA BÁSICA DE 2º E 3º CICLOS PADRE ABÍLIO MENDES E ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA

O Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita (AEAC) é constituído por três jardins de infância - Jardim de Infância nº 1, Jardim de Infância nº 3, Jardim de Infância do Bairro das Palmeiras -, três escolas básicas do 1º ciclo - Escola Básica de 1º Ciclo e Jardim de Infância nº 5 -, uma escola básica de 2º e 3º ciclos - Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Padre Abílio Mendes - e uma escola secundária - Escola Secundária Augusto Cabrita. Estes estabelecimentos integram a União de Freguesias do Alto do Seixalinho, Verderena e Santo André, com exceção do Jardim de Infância Bairro das Palmeiras, localizado na freguesia de Bairro das Palmeiras, num contexto socioeconómico mais desfavorecido. O AEAC resulta da fusão do Agrupamento Padre Abílio Mendes, integrado pelos jardins de infância e pelas escolas básicas, com a Escola Secundária Augusto Cabrita, sede do atual Agrupamento.

A comunidade escolar do AEAC é constituída por dois mil e três discentes, existindo uma certa estabilidade no corpo docente e não docente, uma vez que a maioria dos docentes integram o quadro e grande parte do pessoal não docente está em serviço há dez ou mais anos. Os Pais e Encarregados de Educação dos alunos do AEAC possuem, na sua maioria, uma formação abaixo do nível secundário, sendo as atividades profissionais de nível superior e intermédio exercidas por cerca de 20% dos Pais e Encarregados de Educação dos alunos do ensino básico e do ensino secundário[20].

[20] Dados extraídos do Projeto Educativo do AEAC para o Triénio 2015-2018, que pode ser consultado em http://www.aeaugustocabrita.edu.pt/images/Documentos/projeducativoaeac.pdf.

O Projeto Educativo (PE) do AEAC propõe-se assegurar o sucesso educativo, alicerçando-se, na dimensão individual e social ou comunitária, nos valores do conhecimento, do humanismo e da cidadania. Na PES de português, realizada na Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Padre Abílio Mendes e na Escola Secundária Augusto Cabrita, que a seguir descrevemos, regemo-nos por valores do AEAC, como a liberdade, a responsabilidade, a autonomia, o espírito crítico e criativo, a participação cívica e o desenvolvimento de competências científicas, técnicas e artísticas. Concretizando a missão do AEAC, criámos ambientes de ensino-aprendizagem favoráveis à melhoria da qualidade do ensino, inovámos pedagógica e tecnologicamente e integrámos o corpo docente, realizando trabalho colaborativo.

A Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Padre Abílio Mendes (PAM) tem cerca de seiscentos e dez alunos e, pela contiguidade com a escola sede do AEAC, grande parte dos professores e alunos movimenta-se, frequentemente, entre as duas escolas. Os primeiros porque, muitas vezes, lecionam no 3º ciclo e no ensino secundário; os segundos porque usufruem de infraestruturas comuns às duas escolas, nomeadamente o refeitório, sendo-lhes também atribuídas salas de aula da escola sede.

A PAM está equipada com salas de aula e com salas específicas, tais como laboratórios, salas de EVT, ET, TIC, e uma sala de apoio à multideficiência. A escola dispõe ainda doutros espaços, como a biblioteca escolar, o campo de jogos e o bar, e de serviços como a papelaria e a reprografia.

Sede do AEAC, na Escola Secundária Augusto Cabrita (ESAC), concentra-se cerca de 40% da população discente do AEAC. Além dos cursos científico-humanísticos, são disponibilizados a esta população um curso vocacional e nove cursos profissionais de diversas áreas.

A ESAC difere da PAM por apresentar infraestruturas como uma sala do psicólogo, uma sala de robótica, uma sala de alunos, um ginásio, uma rádio, um espaço para a associação de estudantes e, como referimos, um refeitório. Na ESAC, estão também localizados os serviços administrativos, nomeadamente a secretaria, a direção do AEAC e as salas de reuniões dos vários grupos disciplinares.

Nesta escola, há ainda vários clubes e projetos, que abrangem diferentes áreas. Alguns professores e funcionários criaram uma instituição sem fins lucrativos - a Liga

dos Amigos da ESAC -, regida pelo lema "Ajudar os desfavorecidos", e cuja ação se dirige à comunidade escolar e à comunidade envolvente.

3.2. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ - ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTO ANDRÉ

Localizado na mesma freguesia que o AEAC, o Agrupamento de Escolas de Santo André (AESA) resulta da fusão do Agrupamento de Escolas da Quinta da Lomba com a Escola Secundária de Santo André. É composto por quatro estabelecimentos escolares: Jardim de Infância Bairro 25 de Abril, Escola Básica de 1º Ciclo/Jardim de Infância Telha Nova nº 1, Escola Básica de 2º e 3º Ciclos da Quinta da Lomba e Escola Secundária de Santo André, sede do atual Agrupamento.

O AESA apresenta uma população de dois mil trezentos e cinquenta e sete alunos, distribuídos pelos ensinos diurno e noturno. Tal como no AEAC, os dados revelam que a maioria dos docentes integra o quadro, ainda que o número de trabalhadores não docentes venha a ser apontado como insuficiente ao longo dos anos letivos[21].

O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) 2014-2017[22] destaca o desenvolvimento dos domínios do saber e do ser numa ótica de partilha e de trabalho conjunto, caracterizando-se o AESA pela atenção às necessidades e opiniões dos alunos. A sua missão passa por assegurar a qualidade do serviço educativo, respeitando valores como os da cidadania, da dignidade humana, do trabalho e da autoestima.

A PES de francês, realizada na Escola Secundária de Santo André (ESSA), foi balizada por princípios orientadores anunciados no PEA, tais como a noção de escola como um serviço público dirigido à comunidade, com um papel decisivo na formação de cidadãos preparados para a vida ativa, empenhados e comprometidos com valores éticos. Foram também seguidos valores do AESA como a solidariedade, a responsabilidade, a aceitação da diferença e da pluralidade, a autonomia, o espírito crítico e construtivo e a valorização do trabalho, colaborando com todos os intervenientes no processo educativo e empenhando-nos na melhoria contínua dos serviços prestados.

---

[21] Dados extraídos da atualização de 2016/2017 do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Santo André, que pode ser consultada em http://www.aesa.edu.pt/edu/aesa1617/docs/PEA_2016-2017_Out%202016.pdf.

[22] O Projeto Educativo do Agrupamento 2014-2017 pode ser consultado em http://www.aesa.edu.pt/edu/aesa1516/docs/PEA2014.pdf.

A ESSA, sede do AESA, apresenta as modalidades de ensino diurno e noturno, oferecendo cursos científico-humanísticos e profissionais. Esta escola dispõe ainda de um Centro Qualifica, especializado em qualificação de adultos.

Requalificada pela *Parque Escolar*, no ano letivo 2009/2010, a ESSA conta com um bloco central no qual se encontram a secretaria, a direção, a sala de professores e de diretores de turma, o bar e o refeitório, a loja escolar e a reprografia, a Associação de Estudantes, o auditório e o espaço de convívio dos alunos. Existe ainda um pavilhão gimnodesportivo e pavilhões nos quais se encontram salas de aula e laboratórios, gabinetes dos departamentos curriculares e as salas dos vários clubes do AESA, uma vez que, tal como no AEAC, são dinamizados clubes e projetos em diversas áreas, a fim de favorecer o desenvolvimento intelectual e social dos alunos.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DE PORTUGUÊS E FRANCÊS

Na disciplina de português, interviemos numa turma de 8º ano, na PAM, e numa de 10º ano, na ESAC, sendo o nosso projeto de investigação-ação desenvolvido apenas na segunda.

A turma de 8º ano tinha vinte e seis alunos, registando-se, antes do início das aulas, a transferência de dois alunos para outros estabelecimentos escolares. A maioria dos alunos integrava a turma desde o 1º Ciclo do Ensino Básico, e, no ano letivo 2018/2019, assinalou-se a entrada de três novos alunos. Em geral, os discentes tinham resultados escolares satisfatórios (no segundo período, a média da turma situava-se no nível quatro), existindo apenas uma aluna a receber o acompanhamento da equipa de educação especial. Fortemente motivados e empenhados no trabalho das aulas de português, os alunos eram muito competitivos, apesar da grande cumplicidade que existia entre si.

Da turma de 10º ano do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, faziam parte, inicialmente, vinte e oito alunos. Após várias alterações à sua composição, a turma passou a integrar apenas vinte e seis alunos. Entre o primeiro e o segundo períodos, três alunas foram transferidas para outros cursos e uma aluna foi transferida para outro estabelecimento. No primeiro e no terceiro períodos, integraram a turma uma aluna recém-chegada de Angola e um aluno vindo de Cabo Verde. Ainda assim, a maioria dos alunos fazia parte da turma desde o 3º Ciclo do Ensino Básico, pelo que

havia uma grande proximidade entre si. Atendendo ao desejo de grande parte dos alunos de ingressar em licenciaturas com médias de acesso elevadas, eram notórias a preocupação com os resultados escolares obtidos e uma certa competitividade.

Por sua vez, a turma de francês na qual desenvolvemos o projeto de investigação-ação era uma turma de 10º ano do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, cuja diretora de turma era a nossa professora cooperante. Apenas catorze dos trinta alunos desta turma estavam inscritos na turma de francês da formação específica.

No primeiro período, foi transferido um aluno para outro estabelecimento e uma aluna anulou a sua inscrição na disciplina, chegando, em outubro, uma nova aluna à turma. Após estas mudanças, a turma passou a integrar treze alunos que, na sua maioria, tinham frequentado o AESA no ensino básico e sublinhavam o reduzido número de aulas de francês tidas durante o 8º ano de escolaridade. Ainda assim, os seus resultados eram satisfatórios, havendo apenas uma aluna com dificuldades cognitivas, que era acompanhada pela equipa de ensino especial.

No segundo período, surgiram alguns conflitos na turma, dos quais os alunos se alhearam, revelando-se diligentes e cooperantes na prossecução de objetivos comuns e na realização de trabalho colaborativo.

Caracterizados os diferentes contextos e públicos com os quais trabalhámos ao longo da PES, apresentamos, no próximo capítulo, uma descrição geral das práticas letivas e não letivas.

CAPÍTULO 4. DESCRIÇÃO GERAL DAS PRÁTICAS LETIVAS E NÃO LETIVAS

O presente capítulo divide-se em quatro subcapítulos, nos quais damos conta, respetivamente, do trabalho de orientação pedagógica desenvolvido, dos dados de observação recolhidos, do trabalho realizado nas SD concebidas e da nossa integração e participação na comunidade escolar.

4.1. ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

No âmbito da PES, contámos com a orientação pedagógica das professoras Alexandra Ruivo, de português, e Cristina das Neves, de francês, no cumprimento do art.º 5 das Normas internas de funcionamento dos mestrados em ensino da NOVA-FCSH.

Ambas as professoras cooperantes organizaram seminários de orientação, semanal ou quinzenalmente, conforme comprovam os nossos registos (ANEXOS 1, 2 E 3)[23]. Em traços gerais, o trabalho realizado nesses seminários consistiu na preparação conjunta de atividades e/ou aulas, na construção de matrizes de testes, na apresentação e discussão das planificações de SD, dos planos de aula e dos materiais didáticos por nós concebidos. Durante a fase de aplicação das SD, estes seminários possibilitaram a monitorização das nossas dificuldades e dos nossos progressos, permitindo-nos rever as nossas opções didático-pedagógicas. Em alguns casos, particularmente com a professora Alexandra Ruivo, houve a possibilidade de comparar e discutir as correções realizadas por ambas a produções escritas e testes dos alunos. No final de cada período, discutimos ainda com as professoras cooperantes as notas finais atribuídas aos alunos.

As professoras cooperantes permitiram-nos realizar algum trabalho de assessoria de direção de turma, colaborando na justificação de faltas dos alunos, na redação de atas de reuniões de conselho de turma e, no caso de francês, acompanhando a organização de dois projetos que abordaremos no subcapítulo 4.4.

4.2. OBSERVAÇÃO DE AULAS

Na formação inicial de professores, a observação de aulas desempenha um papel importante "no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na me-

[23] Além dos registos dos seminários por nós realizados (Anexo 1), a professora Alexandra Ruivo cedeu-nos gentilmente os sumários que elaborou (Anexo 2).

lhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens." (Reis, 2011, p. 11), conduzindo a um processo reflexivo que envolve observador e observado. No âmbito da PES, não obstante o facto de termos desempenhado, sobretudo, o papel de observados, ao abrigo da alínea f do art.º 3 das Normas internas de funcionamento dos mestrados em ensino da NOVA-FCSH, cumprimos também a componente de observação de aulas, durante o primeiro período. Nesse período, observámos aulas de português de 8º e 9º anos, na PAM, e de 10º ano na ESAC, ministradas pela professora cooperante de português. Observámos ainda as aulas de 10º ano ministradas pela professora cooperante de francês, na ESSA, tendo observado uma aula de francês de 7º ano, ministrada por uma professora da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos da Quinta da Lomba do AESA.

Para recolher os dados de observação, recorremos a instrumentos tais como grelhas de observação de fim aberto (ANEXO 4), de observação focada na interação entre professoras e alunos (ANEXO 5) e no número de perguntas dirigidas a cada aluno (ANEXO 6), e ainda a mapas de registo da movimentação das professoras na sala de aula (ANEXO 7)[24].

Relativamente à interação entre as professoras e os alunos, constatámos que todos os comportamentos positivos por nós analisados (ANEXO 5) estavam presentes, praticamente a 100%, nas aulas de ambas as professoras cooperantes. Em geral, esses comportamentos relacionavam-se com a forma como as professoras se dirigiam aos alunos, como valorizavam e corrigiam as suas intervenções, como promoviam as interações entre eles e se adaptavam aos seus níveis cognitivos. Além disso, diziam respeito à clareza na apresentação dos objetivos e das tarefas a realizar, à gestão do tempo concedido aos alunos para participar e realizar as tarefas da aula e à promoção da construção conjunta de conhecimento.

Em ambas as disciplinas, os comportamentos registados com menor consistência prendiam-se com a solicitação direta da participação dos alunos e a promoção da interação entre eles. Na disciplina de português, foram também menos frequentes o tratamento dos alunos pelos nomes, a promoção da valorização das intervenções dos colegas e a recetividade da professora a pontos de vista diferentes dos seus. Quanto à

[24] Por solicitação da professora cooperante de português, foram realizados, durante o primeiro período, dois relatórios de observação nos quais apresentamos uma análise e interpretação dos dados mais exaustiva e rigorosa. Esses relatórios integram o nosso portefólio de estágio.

disciplina de francês, essa menor consistência registou-se também ao nível da clareza na definição de regras para participação por iniciativa própria e numa certa dificuldade em evitar longos períodos de silêncio. A nosso ver, estes padrões de interação são justificáveis, em parte, pelo desconhecimento prévio, pelas professoras, das turmas nas quais estes padrões se registaram, o que dificultou, pelo menos nas primeiras semanas de aulas, o tratamento dos alunos pelos seus nomes e a sua interpelação direta. Além disso, as contingências próprias de uma aula, tais como dificuldades de gestão do tempo ou a natureza das tarefas propostas aos alunos (trabalhos individuais ou aulas expositivas), nem sempre foram favoráveis à promoção da interação entre os discentes ou à sua intervenção em aula. Como tal, existia também uma menor margem para a expressão e discussão de pontos de vista diferentes dos propostos pelas docentes ou para a promoção da valorização das intervenções dos alunos pelos seus colegas. Nas aulas de francês, os períodos mais longos de silêncio que se registaram deveram-se não só ao facto de os alunos nem sempre serem interpelados diretamente, mas também ao caráter pouco participativo dos alunos de 10º ano. Assim, no período de observação, antecipámos algumas das dificuldades que poderíamos vir a sentir nas atividades de interação oral, refletindo sobre as estratégias mais adequadas a aplicar neste contexto.

Com base nos dados recolhidos acerca do número de perguntas dirigidas a cada aluno, concluímos que a distribuição da palavra pelos alunos era equitativa. Tendo sido recolhidos mais tarde do que os acima apresentados, estes dados vieram revelar alguns progressos da parte das professoras cooperantes relativamente à interpelação direta dos alunos, uma vez que grande parte das interações entre docentes e discentes partia da interpelação dos últimos pelas primeiras. Na verdade, esta é apenas uma das evidências da atenção das docentes observadas aos seus padrões de interação, sabendo que sempre se revelaram zelosas na solicitação da participação a alunos com maiores dificuldades e com problemas de autoestima ou de timidez mais acentuados. Os seus padrões de movimentação na sala de aula confirmam, igualmente, este seu cuidado. Circulando por toda a sala, as professoras disponibilizaram-se para conceder aos alunos um acompanhamento adequado às suas necessidades específicas, sendo esta atitude igualmente benéfica para manter a disciplina e evitar a dispersão dos alunos durante a realização das tarefas pedidas.

Para Reis (2011), a observação de aulas tem "o objectivo de promover, por exemplo, o contacto com uma diversidade de abordagens, metodologias, actividades e comportamentos específicos" (p. 12), constituindo um momento privilegiado do processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Nesse sentido, a observação da conduta das professoras cooperantes permitiu-nos refletir sobre os efeitos positivos da manutenção de uma relação de cordialidade com os alunos, baseada no recurso ao bom humor e na valorização do trabalho dos discentes, para a construção de uma relação pedagógica saudável.

Essa relação, alicerçada no respeito e num clima de sala de aula tranquilo, favoreceu a realização do trabalho da aula, motivando os alunos para a concretização das tarefas e para a prossecução dos objetivos estabelecidos pelas docentes. Para tal, contribuiu também a clareza com que as professoras comunicavam aos alunos os objetivos e as regras da aula e de cada uma das tarefas, assim como o seu esforço para envolverem os discentes na construção do conhecimento, em interação com os colegas. Esta experiência permitiu-nos ainda perceber quais os constrangimentos que afetam a interação entre professores e alunos, nomeadamente a escassez de tempo e a inexistência de uma relação pedagógica previamente estabelecida, e como podemos contorná-los sem comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Simultaneamente, proporcionou-nos a recolha de importantes dados que tivemos em conta aquando da conceção do projeto de investigação-ação apresentado no capítulo 5.

4.3. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

4.3.1. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE PORTUGUÊS (8º E 10º ANOS)

No âmbito da PES de português, lecionámos um total de vinte e cinco aulas de cinquenta minutos de 8º e 10º anos, entre o primeiro e o segundo períodos.

Durante o primeiro período, na fase de avaliação diagnóstica, as quatro aulas dadas na turma de 8º ano incidiram sobre as características do *cartoon*, sendo que duas dessas aulas foram aulas de turno, nas quais apenas estava presente metade da turma[25]. No domínio da Escrita, introduzimos um género textual novo para os alunos: a apreciação crítica. Na turma de 10º ano, as aulas lecionadas inseriram-se na unidade

[25] Por este motivo, as atividades previstas no plano da segunda aula foram aplicadas em dois momentos diferentes.

destinada ao estudo da poesia trovadoresca, incidindo sobre as cantigas de escárnio e de maldizer. Além do estudo de uma dessas cantigas, solicitámos aos alunos o estabelecimento de um paralelo entre as suas características e as de um vídeo humorístico contemporâneo, assim como a produção de uma cantiga de escárnio e de maldizer adaptada às angústias dos jovens do século XXI. Nesta etapa da nossa formação, apresentámos à professora cooperante todos os planos de aula, os materiais didáticos e respetivos descritores de desempenho de 8º ano (ANEXO 8) e de 10º ano (ANEXO 9).

No segundo período, na fase de avaliação formativa, além das quinze aulas sobre a obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, que lecionámos na turma de 10º ano no âmbito do projeto de investigação-ação (ANEXO 11), aplicámos ainda uma SD de três aulas sobre o modificador do nome (restritivo e apositivo), na turma de 8º ano (ANEXO 24). Para cada uma destas SD, elaborámos e entregámos à professora cooperante a fundamentação das opções didático-metodológicas adotadas, a planificação da SD, os planos de aula, os materiais didáticos e respetivos descritores de desempenho, assim como uma reflexão sobre a aplicação das SD[26].

4.3.2. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE FRANCÊS (10º ANO)

Na turma de 10º ano de francês, lecionámos um total de trinta e duas aulas de cinquenta minutos, das quais quatro fizeram parte da fase de diagnóstico, no primeiro período, vinte e quatro integraram a SD aplicada para efeitos de avaliação formativa, no segundo período, e quatro foram lecionadas no decorrer do terceiro período.

As aulas dadas na fase de avaliação diagnóstica inseriram-se na unidade didática *En groupe*, cuja temática central era a amizade. As principais competências trabalhadas foram a *interaction orale*, a *réception écrite* e a *interaction écrite*. Entre as atividades realizadas contam-se a análise de um desenho humorístico para construção do sentido da expressão idiomática *Être un mouton de Panurge*, a leitura e interpretação de um texto subordinado ao tema da amizade entre os jovens e a simulação da redação de comentários a publicar numa rede social. Nesta fase de avaliação, entregámos à professora cooperante os planos de aula e os materiais didáticos que produzimos (ANEXO 10).

[26] A fundamentação das opções didático-metodológicas adotadas e as reflexões sobre a aplicação das SD de português estão contempladas no nosso portefólio de estágio.

No segundo período, a SD que integrou o nosso projeto de investigação-ação incidiu sobre a quarta unidade prevista na planificação anual da disciplina, *Trouver sa place*, orientada para questões ligadas à participação cívica dos jovens, às desigualdades sociais em meio escolar e à problemática da orientação profissional (ANEXO 25). Nesta etapa, produzimos e entregámos à professora cooperante uma planificação da SD, os planos de aula e os respetivos materiais, entre os quais se encontrava um teste de avaliação e os critérios de correção correspondentes. Concluída cada uma das fases de avaliação, entregámos, igualmente, uma autoavaliação, a fim de refletir sobre a nossa prática pedagógica e a nossa integração na (e relação com) a comunidade educativa.

Por fim, as aulas lecionadas no terceiro período integraram a unidade *Construire son avenir*, centrada na temática das novas profissões. Nas duas primeiras aulas, abordámos o conceito de *nomades numériques* ou *digital nomads* e, nas duas últimas, lecionadas por ocasião da observação realizada pela Professora Doutora Christina Dechamps, o tema central foi o das profissões recentes como a de *Youtuber* (ANEXO 38).

4.4. INTEGRAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

No decorrer da PES, foi essencial compreender a(s) comunidade(s) educativa(s) nas quais estávamos inseridos, sendo parte da sua dinâmica de diferentes formas.

Desde que nos apresentámos no AEAC e no AESA, nos dias quatro e cinco de setembro, respetivamente, participámos na Reunião Geral de Professores de ambos os Agrupamentos, em reuniões de diretores de turma, de Departamento, de conselho de turma e de Pais e Encarregados de Educação, ao longo do primeiro e do segundo períodos.

No AEAC, participámos em atividades extracurriculares como o Corta-Mato Escolar, em novembro, e o Dia do Patrono da PAM, em fevereiro, e acompanhámos todas as turmas da professora Alexandra em idas ao teatro, no segundo e terceiro períodos. No dia quinze de maio, dinamizámos ainda uma oficina de escrita criativa, na biblioteca escolar da ESAC, sob o mote “Que seja isto ou exatamente o contrário”, dirigida aos alunos de 10º ano. Apesar ter tido pouca adesão dos alunos, a realização desta oficina permitiu-nos verificar como reagem os jovens entre os quinze e os dezasseis anos, quando se lhes solicita a produção de textos humorísticos (ANEXO 39).

No AESA, tivemos ainda a oportunidade de participar em sessões de formação, nomeadamente sobre avaliação, no dia seis de setembro, sobre o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, no dia treze de setembro, e sobre *Coaching* Educativo, no dia seis de fevereiro. Como referimos, coorganizámos dois projetos subordinados ao tema dos *Direitos e Deveres dos Jovens*, no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e da Cidadania e Desenvolvimento (CD), previstos no Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. O primeiro consistia na elaboração de um folheto nas disciplinas de português, francês e inglês, tendo ficado a nosso cargo a operacionalização da tradução do folheto para francês. O segundo dizia respeito à organização de uma palestra com uma advogada especialista em criminalidade jovem. No âmbito da *Francofête* anual do grupo de francês, realizada no dia vinte e nove de abril, organizámos ainda um *Escape Game* (*Jeu d'Évasion*), em colaboração com a assistente de francês do AESA. Esta atividade permitiu-nos aprofundar e testar os conhecimentos linguísticos e socioculturais de alunos de 10º e 11º anos, motivando-os para a aprendizagem da língua francesa através da resolução de enigmas (ANEXO 40).

Descritas as atividades letivas e não letivas realizadas no âmbito da PES, apresentamos, no próximo capítulo, o nosso projeto de investigação-ação.

CAPÍTULO 5. O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

No presente capítulo, apresentamos os aspetos metodológicos que norteiam o projeto de investigação-ação desenvolvido, em três subcapítulos distintos: no primeiro e no segundo, expomos, respetivamente, as questões de investigação e os objetivos do projeto e, no último, apresentamos, em traços gerais, a metodologia da Investigação-Ação.

5.1. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O projeto de investigação-ação desenvolvido procura colmatar algumas das lacunas dos estudos sobre o humor em contexto educativo. Entre elas, destacamos a escassez e pouca diversidade de propostas de didatização do humor para as disciplinas contempladas, em especial para PLM. Além disso, pretendemos contornar a relutância que persiste entre os docentes em introduzir o humor na sala de aula não só através do estudo de textos humorísticos, mas também como instrumento de melhoria do ambiente de sala de aula.

Assim, o nosso projeto rege-se por dois eixos principais. O primeiro, assente no estudo de textos humorísticos didatizados à luz da GTVH e da estilística, remete-nos para a dimensão intelectual e reflexiva do humor, promotora da reflexividade linguística, do espírito crítico e do pensamento criativo. O segundo relaciona-se com o caráter marcadamente social do humor e com a sua dimensão psicológica e afetiva, contemplados nas teorias de escape. Considerando estes dois eixos, o projeto procura responder às seguintes questões:

1. O humor presente num texto permite estimular a prática reflexiva sobre aspetos linguísticos, pragmáticos, discursivos e socioculturais e, consequentemente, o espírito crítico e o pensamento criativo?

2. Os alunos reconhecem o humor num texto, compreendendo e, se solicitado, produzindo o jogo entre explícito e implícito em que, muitas vezes, se baseia?

3. A introdução do humor na relação professor-alunos contribui para a construção de uma *comunidade de confiança*, no seio da qual se incentiva os alunos a *correr riscos*, nomeadamente do ponto de vista linguístico, como defende Rémon (2013)?

Confirmando-se estas hipóteses, abrir-se-á caminho para novas e mais diversificadas possibilidades de realização de trabalho consequente em torno do humor, do ponto de vista didático-pedagógico.

5.2. OBJETIVOS

O objetivo geral do presente projeto de investigação-ação é o de produzir investigação mais aprofundada sobre as potencialidades didáticas dos textos humorísticos, nas aulas de PLM e de FLE, propondo diferentes possibilidades de didatização desses textos. Além disso, pretendemos promover a melhoria do ambiente de sala de aula, nomeadamente da relação estabelecida entre nós e os alunos e entre os alunos e os seus pares, recorrendo ao humor.

O nosso projeto tem como objetivos específicos promover uma atitude reflexiva baseada no estudo de textos humorísticos, no sentido de estimular a reflexividade sobre o sistema da língua e os seus usos e de desenvolver o olhar crítico, nomeadamente sobre questões socioculturais, e o pensamento criativo. De igual forma, procuramos favorecer a capacidade de realização de inferências dos alunos. Do ponto de vista psicológico e afetivo, pretendemos recorrer ao humor como instrumento de reforço da confiança e do à-vontade dos alunos aquando das suas intervenções em aula.

5.3. METODOLOGIA: A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O nosso projeto segue a metodologia da Investigação-Ação, que se encontra entre as mais prezadas na investigação em ciências da educação. Esta metodologia assenta na atribuição do papel de investigador ao professor, na valorização da prática e na reflexão sobre essa prática, sabendo que, em contexto educativo, prática e reflexão estabelecem uma estreita relação.

Existindo uma grande diversidade de definições de Investigação-Ação na literatura, retomamos a proposta de Coutinho et al. (2009). De acordo com as autoras, encontramo-nos perante uma família de metodologias de investigação na qual se integram, simultaneamente, ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), inscritas num processo cíclico ou em espiral, em que ação e reflexão crítica surgem alternadas. Nesse processo, pretende-se que haja, a cada ciclo, um aperfeiçoamento contínuo de métodos, de dados e da interpretação realizada a partir da experiência (ou conhecimento) que emergiu do ciclo anterior (Dick, 1999, citado por Coutinho et al., 2009). A

atitude reflexiva do professor/investigador sobre a sua prática é crucial para planificar e mudar as suas práticas e promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Partindo dos pressupostos apresentados, o nosso projeto organiza-se em quatro fases principais: a planificação, a ação, a observação (avaliação) e a reflexão (teorização).

A primeira fase consistiu na delimitação do plano de intervenção didático-pedagógica, ou seja, na conceção das SD apresentadas no capítulo 6. Para a elaboração do plano de ação, revelaram-se cruciais os dados recolhidos, durante o período de observação e aquando da lecionação das primeiras aulas, acerca da dinâmica da turma, da relação professor-alunos e das principais dificuldades dos alunos, através de observação sistemática, dos resultados de fichas de trabalho realizadas e dos testes que precederam a nossa intervenção.

Na segunda fase, procedeu-se à aplicação das SD, altura em que nos assumimos como moderadores da reflexão suscitada pelos textos humorísticos em estudo. Foi também o momento de atentarmos na nossa atitude, a fim de introduzir o humor benevolente em sala de aula, enquanto instrumento de melhoria geral do ambiente e de libertação de tensões que surgissem no processo de ensino-aprendizagem. Durante a aplicação das SD, recolhemos dados através de observação sistemática, das fichas de trabalho realizadas, de testes de avaliação sumativa e ainda, no caso de francês, da *tâche finale*, que possibilitaram a monitorização dos progressos dos alunos, concretizando-se assim a fase de observação. A reflexão sobre o impacto da nossa intervenção didático-pedagógica, que corresponde à quarta fase, parte destes dados, sendo também o momento de avançar com propostas de aperfeiçoamento para práticas futuras.

Apresentadas as questões metodológicas nas quais assenta o nosso projeto, debruçamo-nos, no capítulo 6, sobre a intervenção didático-pedagógica.

CAPÍTULO 6. INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

No presente capítulo, centramo-nos na nossa intervenção didático-pedagógica, apresentando, primeiramente, o plano de ação para ambas as disciplinas, em seguida, a descrição crítica e reflexiva das aulas dadas e, por fim, procedendo à análise e discussão dos resultados obtidos.

6.1. PLANO DE AÇÃO[27]

6.1.1. FUNDAMENTAÇÃO DA SD DE PORTUGUÊS

Na disciplina de português, o plano de ação materializa-se, como referimos no subcapítulo 4.3.1., numa SD sobre a *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, aplicada na turma de 10º ano apresentada (ANEXO 11)[28].

A SD concebida teve em vista a resolução de alguns problemas identificados na fase de diagnóstico, aquando da aplicação da SD sobre as cantigas de escárnio e de maldizer (ANEXO 9). Nessa SD, centrada em questões ligadas à paródia, à sátira e à ironia, os alunos revelaram algumas dificuldades ao nível da compreensão de textos humorísticos que se prendiam com a identificação e distinção entre informação explícita e implícita e, consequentemente, com a inferência das críticas tecidas no texto. Nas suas respostas a questões de compreensão escrita de leitura, os discentes evidenciaram ainda alguma dificuldade em assumir um posicionamento crítico em relação ao conteúdo do texto, reproduzindo apenas o conteúdo de quadros-síntese do manual. Pelo contrário, revelaram um grande à-vontade e interesse em atividades que requeriam o recurso ao pensamento criativo, como a produção escrita de uma cantiga de escárnio e de maldizer dos tempos modernos.

Não obstante o interesse da maioria dos alunos pelas atividades propostas e a relação de cumplicidade existente entre eles, a dinâmica da turma pautava-se pela participação muito ativa de um grupo de alunos que dominava quase por completo as interações orais e ao qual se opunha um outro grupo que intervinha apenas mediante a solicitação das docentes. Como tal, a consolidação da *comunidade de confiança* a

[27] Nas fundamentações das SD, quanto à didatização de textos humorísticos, apenas mencionamos os parâmetros da GTVH que consideramos mais privilegiados nas atividades concebidas, mesmo que seja possível relevar elementos de outros parâmetros.

[28] A planificação da SD integra as adaptações que foram realizadas, durante a intervenção, relativamente à planificação original.

que alude Rémon (2013), a fim de incitar os discentes a *correr riscos*, foi prioritária no nosso plano de ação.

Neste quadro, pareceu-nos pertinente adotar o método de ensino recíproco de Palincsar & Brown (1984) como estratégia de leitura da *Farsa de Inês Pereira*. À luz deste método, o aluno deve desempenhar um papel ativo na análise do texto literário, encarregando-se de algumas das tarefas tradicionalmente atribuídas ao professor. Essas tarefas passam por debater o texto lido, colocando sucessivas questões sobre o mesmo, levantando dúvidas suscitadas pela sua leitura, prestando esclarecimentos, resumindo o seu conteúdo e também antecipando o conteúdo que se segue (Sousa, 2014).

Palincsar & Brown (1984) propõem que os alunos sejam divididos em grupos e que, em cada grupo, todos tenham a oportunidade de liderar a análise, aplicando as tarefas em quatro etapas: *questionamento* ("questioning"), *resumo* ("summarizing"), *esclarecimento* ("clarifying") e *previsão* ("predicting"). Na primeira etapa, após a leitura do excerto em análise, são colocadas questões sobre o seu conteúdo, pedindo-se ao aluno que imagine as perguntas que um professor poderia fazer sobre o texto ou as que poderiam ser colocadas num teste sobre aquele excerto. A segunda etapa consiste em resumir o conteúdo do texto em análise, permitindo que o professor e o aluno assinalem problemas de compreensão. Na etapa de *esclarecimento*, prevê-se que, se necessário, sejam discutidas e esclarecidas algumas dificuldades suscitadas pela leitura do texto. Por fim, na última etapa, os alunos antecipam o conteúdo futuro do texto. Segundo os autores, da aplicação destas tarefas deverá resultar um diálogo entre professores e alunos tão natural quanto possível, havendo um retorno constante de ambas as partes.

Na aplicação deste método, o professor desempenha o papel de modelo, exemplificando, primeiramente, as estratégias a aplicar pelos alunos. O professor deve também assegurar que os discentes complexificam, progressivamente, o seu contacto com o texto, tornando-se menos passivos, dar retorno quanto ao que fazem de positivo ou aplicar variadas estratégias para que melhorem as suas intervenções. Por exemplo, o docente pode incitar o aluno a participar, colocando-lhe uma questão que o oriente, pode dar-lhe uma instrução, incentivando-o a aprimorar a sua participação, ou

modificar a tarefa, se perceber que o aluno está a ter dificuldades numa determinada etapa da análise (Palincsar & Brown, 1984).

Além de este método contribuir para que os alunos tomem consciência das estratégias de leitura que podem aplicar, tornando-os, progressivamente, mais autónomos na análise literária, selecionámo-lo por acreditarmos que nos daria a possibilidade de introduzir o humor como ferramenta de melhoria do ambiente de sala de aula. De facto, a dinâmica criada por este método associa um certo caráter lúdico à análise literária, por exemplo, ao requerer do aluno que assuma um papel semelhante ao do professor. Estimulando as interações entre os alunos, este método potencia também o reforço da coesão intragrupal e, por atribuir aos discentes um papel mais ativo e de maior exposição, dá a possibilidade ao professor, no seu papel de moderador, de fazer uso do seu bom humor como estratégia para evitar ou contornar algumas inibições dos alunos.

No âmbito do nosso projeto, optámos por adaptar a proposta de Palincsar & Brown (1984), nomeadamente a fim de enaltecer o potencial lúdico do método, introduzindo alterações ao nível da organização do grupo de trabalho, do conhecimento prévio do texto e, consequentemente, das tarefas a realizar na etapa de *previsão*.

Uma vez que o elevado número de alunos da turma não nos permitiria dar um apoio tão personalizado quanto necessário a todos os grupos formados, no número de aulas de que dispúnhamos, decidimos aplicar o método em grande grupo, seguindo a proposta original apenas a partir da aula 14 (ANEXO 21), para avaliar os progressos dos alunos quanto ao domínio das diferentes estratégias de leitura e à sua autonomização.

Ao invés de passarem por todas as etapas de análise a cada intervenção sua, como se prevê no método original, optámos por distribuir cartões pelos alunos com a indicação da etapa em que deveriam intervir. Para assegurar a rotatividade das diferentes etapas pelos alunos, previmos a redistribuição dos cartões no início de cada aula. Desta forma, pretendíamos assegurar a intervenção de todos os alunos na análise da obra e a execução das tarefas respeitantes a, pelo menos, duas etapas por cada um dos alunos, ao longo de toda a SD, evitando, igualmente, alguma relutância dos discentes em participar oralmente. O nosso papel seria o de proceder às transições entre as

intervenções de cada aluno e entre as diferentes etapas, evitando uma participação desordenada e/ou quebras no ritmo da aula.

Considerando que a obra se poderia afigurar complexa pela distância temporal que a separava dos alunos, solicitámos a sua leitura prévia, o que, quanto a nós, agilizaria a análise em aula, por permitir que os alunos conhecessem previamente o enredo e refletissem sobre ele. Para que os discentes se comprometessem com a leitura prévia da obra, previmos a realização de uma ficha de verificação de leitura, na primeira aula da SD (ANEXOS 12).

A partir desta opção, modificámos as tarefas da etapa de *previsão*, solicitando aos alunos que imaginassem os diferentes desfechos possíveis da obra, em função da introdução de alterações nos excertos analisados, que propusessem alterações que não interferissem no desfecho da obra ou que estabelecessem relações com o conteúdo dos excertos seguintes. Com estas tarefas, pretendíamos preservar o estímulo ao pensamento criativo dos alunos, inerente a esta etapa no método original, possibilitando-lhes ainda um posicionamento crítico, se optassem por estabelecer relações entre diferentes excertos da obra.

No respeitante ao estudo de textos humorísticos, não esquecendo que a sua compreensão carece, muitas vezes, do enquadramento de questões socioculturais, previmos a realização de um trabalho de contextualização histórico-literária da obra a estudar, nas aulas 2 e 3 da SD (ANEXO 13) [29]. Esse trabalho passou pela análise e discussão oral de textos expositivos sobre o teatro vicentino, o género *farsa* e a sátira na obra de Gil Vicente, assim como pela realização de uma ficha de compreensão de leitura e de uma tarefa de análise textual em torno do género *texto expositivo*. Note-se que este era um dos géneros textuais a avaliar em teste, no segundo período, de acordo com a planificação anual de português da ESAC.

A fim de sensibilizar os alunos para a dimensão humorística da obra a estudar, na fase de contextualização, contemplámos ainda uma atividade de compreensão oral de *sketches* humorísticos contemporâneos, para verificar se os alunos compreendiam

[29] A partir das aulas 2 e 3, os planos de aula contemplam as reformulações realizadas, ao longo da aplicação da SD, em função de constrangimentos, tais como a falta de tempo. Todas as alterações introduzidas relativamente ao plano original estão devidamente identificadas nas observações de cada plano de aula.

as diferenças entre os vários tipos de cómico e, eventualmente, torná-las mais claras a partir de situações que lhes eram contemporâneas. Nesta atividade, os parâmetros da GTVH mais proeminentes eram a *Linguagem*, a *Situação*, o *Mecanismo Lógico* e a *Oposição de Scripts*.

A partir da aula 5 (ANEXO 15), todas as aulas foram concebidas em torno da análise da obra de Gil Vicente, prevendo-se, primeiramente, um momento de explicitação das regras do método de Palincsar & Brown (1984). Atendendo à liberdade conferida por este método aos alunos, antes da análise de cada quadro da obra, fornecemos aos discentes um tema orientador e alguns tópicos a considerar, que convergiam para os objetivos da SD.

Os temas orientadores propostos eram "O Universo Feminino na *Farsa de Inês Pereira*", das aulas 5 a 7 (ANEXO 15), e "Interação entre o Universo Masculino e o Universo Feminino na *Farsa de Inês Pereira*", das aulas 9 a 14 (ANEXO 18). Entre os tópicos fornecidos, destacamos as características das personagens femininas e masculinas, os seus pontos de vista e as relações que entre elas se estabelecem, a condição feminina na época a que remonta a obra, os valores éticos, sociais e culturais em jogo, a dimensão satírica e a relação com outros textos estudados anteriormente.

Dada a prevalência do trabalho oral no âmbito do método de ensino recíproco, previmos como estratégias para registo escrito e consolidação dos conteúdos abordados oralmente o preenchimento de uma grelha de caracterização de personagens, ao longo da SD (ANEXO 15), a criação de esquemas de consolidação dos conteúdos em colaboração com os alunos (ANEXOS 13 E 16) e a realização de fichas de compreensão escrita de leitura (ANEXOS 16 E 20). A primeira dessas fichas incidia, essencialmente, sobre questões estilísticas ligadas à sátira, à interrogação retórica e à metonímia, presentes nos quadros do monólogo de Inês Pereira, do diálogo com a Mãe e de entrada de Lianor Vaz. A segunda, realizada a propósito dos quadros de entrada de Pêro Marques, do Escudeiro e de desencanto de Inês Pereira com o casamento com o Escudeiro, privilegiava os tipos de cómico, questões socioculturais relacionadas, sobretudo, com a condição feminina e a caracterização de personagens.

Nas aulas de aplicação do método de Palincsar & Brown (1984) em pequeno grupo, pretendíamos que metade dos grupos formados procedesse à análise do qua-

dro de desencanto de Inês com o casamento com o Escudeiro e os restantes grupos à análise do quadro de casamento de Inês com Pêro Marques e de concretização do seu desejo de libertação.

Nesta fase, os tópicos a considerar foram integrados em grelhas de análise, nas quais os grupos deveriam registar as conclusões retiradas durante a análise do quadro que lhes havia sido atribuído (ANEXO 21). Os tópicos previstos eram as características das personagens, as relações de poder entre as personagens femininas e masculinas, os tipos de cómico, os aspetos satirizados, assim como a relação com o mote da farsa. No quadro de desencanto de Inês com o casamento com o Escudeiro, os alunos deveriam atentar ainda nos ideais masculino e feminino defendidos pelo Escudeiro, enquanto, nos quadros de casamento de Inês com Pêro Marques e de concretização do desejo de Inês, se lhes pedia que identificassem a figura de estilo predominante no diálogo entre Inês e Pêro Marques. Na etapa *prevejo*, para o primeiro quadro, os alunos deveriam imaginar o desfecho da farsa, caso Inês Pereira correspondesse ao ideal feminino da sua época, enquanto, nos dois últimos, se lhes solicitava que imaginassem a vida de Inês e Pêro Marques, depois da ida até à ermida.

Para concluir este trabalho, perspetivámos um momento de partilha das reflexões de todos os grupos, na aula 15 (ANEXO 22), fomentando-se a interação ativa entre os grupos, a fim de complementar as análises dos colegas, de expor dúvidas e questões, e solicitando o registo das conclusões retiradas pelos grupos que analisaram quadros diferentes dos seus. Para concluir, pedimos a todos os grupos que redigissem um breve comentário sobre a interação entre o Universo Masculino e Feminino na *Farsa de Inês Pereira*.

No âmbito da avaliação, concebemos um teste de avaliação sumativa sobre o quadro de entrada de Lianor Vaz e a sátira na obra vicentina, que foi realizado sensivelmente a meio do período de aplicação da SD (ANEXO 23)[30]. Na última aula da SD, previmos ainda o preenchimento de uma ficha de avaliação da unidade didática e de uma ficha de autoavaliação pelos alunos, assim como um momento em que daríamos o nosso retorno quanto à sua participação na análise da obra (ANEXO 22).

[30] Por motivos que não nos são imputáveis, o teste foi aplicado numa aula lecionada pela professora cooperante.

Não sendo possível antecipar com exatidão o teor das intervenções dos alunos aquando da conceção da SD, previámos que delas relevariam, sobretudo, questões ligadas à *Linguagem*, pelo recurso frequente a expressões provenientes da sabedoria popular, ao longo da obra, assim como a trocadilhos, que nos remetem, igualmente, para a *Oposição de Scripts*. Este último parâmetro seria também privilegiado quando se atentasse nas relações entre diferentes quadros, aliando-se à *Estratégia Narrativa*, por exemplo, nos quadros nos quais o efeito disruptivo resultasse da quebra das expetativas de Inês relativamente ao casamento. Por fim, as críticas tecidas contra determinados grupos sociais e a inadequação de personagens como Pêro Marques a determinadas situações sociais tornavam expectável que se assinalassem elementos ligados ao *Alvo* e à *Situação*. Uma vez que a dimensão crítica da obra se associa à sátira, previámos ainda que as questões estilísticas assumissem particular relevância. Da articulação entre a jocosidade da obra em estudo e a dinâmica do método de Palincsar & Brown (1984), esperávamos o reforço da coesão intragrupal, encorajando-se os alunos a participar em aula.

6.1.2. FUNDAMENTAÇÃO DA SD DE FRANCÊS

Como referimos no capítulo 4., na disciplina de francês, a nossa intervenção foi concretizada através de uma SD subordinada ao tema *Trouver sa place* (ANEXO 25). Centrando-se em questões ligadas à vida escolar, pretendíamos com esta SD que os alunos conseguissem falar, nomeadamente em interação com outros, de aspetos como as desigualdades escolares, as diferentes formas de participação na vida do liceu ou a orientação escolar. A *tâche finale* proposta consistia na criação de um jornal de turma satírico, pelo que, no fim da SD, os alunos deveriam conseguir falar da estrutura do jornal e falar também de forma irónica.

O plano de ação traçado teve como ponto de partida as dificuldades evidenciadas pelos alunos na fase de diagnóstico. Essas dificuldades registaram-se ao nível da *interaction orale*, sendo muito reduzido o número de intervenções dos discentes por iniciativa própria, fruto das suas inseguranças linguísticas, e também em atividades de *interaction* e *production écrites*, nas quais os alunos necessitavam de um acompanhamento constante da parte das professoras, revelando-se estas tarefas morosas e complexas. Além disso, tivemos em conta aqueles que considerámos os pontos fortes do grupo, a saber a sua disponibilidade e motivação aquando da realização de trabalho

colaborativo, e a sua recetividade à introdução do humor em sala de aula não só na relação que com eles estabelecíamos, mas também através dos textos estudados. Veja-se que, na SD de diagnóstico, apesar de necessitarem de explicitações sobre questões socioculturais e da apresentação de várias hipóteses de definição para acederem por completo à mensagem implícita do *dessin humoristique* analisado, os alunos implicaram-se na construção do sentido da expressão idiomática *Être un mouton de Panurge* (ANEXO 10).

Assim, na fase de intervenção, privilegiámos operações de comunicação como a *interaction orale*, a *réception écrite* e a *interaction* e *production écrites*. Do ponto de vista do humor, contemplámos não só o humor constitutivo dos textos, mas também o humor constitutivo das atividades, além de termos procurado recorrer a ele na relação com os alunos. Ao nível da compreensão e/ou da produção, os textos humorísticos estudados inserem-se nos géneros *dessin de presse*, *slogan* e *article de presse satirique.*

Nas primeiras quatro aulas da SD, optámos por não introduzir nenhum texto humorístico, realizando antes atividades de sensibilização para o tema e subtemas da SD e de diagnóstico e consolidação de conteúdos socioculturais e lexicais imprescindíveis à compreensão dos textos humorísticos a estudar. Assim, nas aulas 1 e 2 (ANEXO 26), propusemos atividades de *interaction* e *réception orales* focadas, essencialmente, na temática do funcionamento dos liceus franceses, na sequência das quais foi realizado um *jeu de rôle* sobre as semelhanças e as diferenças entre um liceu francês e um português. A fim de preparar os alunos para uma crescente exposição e para a realização de trabalhos em pequeno grupo, previmos a apresentação do *jeu de rôle*, na aula 3, seguindo-se-lhe, na aula 4, a realização de atividades de *réception écrite* sobre as desigualdades sociais refletidas no sistema escolar francês, assim como a revisão e sistematização da *expression de la cause et de la conséquence* (ANEXO 27).

Retomando a temática das desigualdades sociais, planeámos a introdução de textos humorísticos na aula 5 (ANEXO 28), através da análise de três *dessins de presse* a pares. Com esta atividade, pretendíamos que cada par analisasse um dos *dessins de presse*, identificando o seu objetivo, a sua ideia principal, assim como uma causa e uma consequência do problema representado, que deveriam ser ligadas numa frase, através do reinvestimento do conteúdo da *expression de la cause et de la conséquen-*

ce. Seguidamente, cada par deveria apresentar a sua análise aos colegas, proporcionando-se um momento de interação entre diferentes grupos, nomeadamente pelo confronto das diferentes análises realizadas a partir de um mesmo *dessin de presse*. Nesta fase da SD, apesar de começarmos a apelar ao posicionamento crítico dos alunos, optámos por fornecer instruções que orientavam muito a análise, por exemplo, apresentando-lhes várias opções de resposta, a fim de contornar as dificuldades e inseguranças linguísticas evidenciadas na participação oral. Nesta atividade, privilegiavam-se aspetos relacionados com os parâmetros *Linguagem*, *Estratégia Narrativa*, *Alvo* e *Oposição de Scripts* da GTVH.

Sob o subtema da participação cívica, nas aulas 6, 7 e 8 (ANEXOS 28 E 29) foram desenvolvidos percursos de retirada de conclusões acerca das palavras homógrafas e homófonas e de reinvestimento desses conteúdos. Partindo da realização de atividades de *réception écrite* sobre as razões pelas quais os alunos se devem envolver na vida do liceu, na aula 6, previmos a reflexão sobre as palavras homógrafas apresentadas, nomeadamente quanto à sua representação gráfica, às classes a que pertenciam e à sua pronunciação. Na aula 7, em pequeno grupo, os alunos deveriam escrever frases nas quais apresentassem uma boa razão para os jovens participarem na vida do liceu e nas quais contemplassem duas palavras homógrafas previamente atribuídas. A fim de motivar os discentes, adicionámos à atividade um caráter lúdico, através da partilha das suas produções numa das aplicações do site *Learningapps*, aproveitando assim as potencialidades do Web 2.0.

Quanto à homofonia, as atividades previstas para a aula 8 seguiam os mesmos moldes, no entanto, baseavam-se na realização de exercícios de *réception orale* sobre a participação de estudantes de liceu nos protestos dos *Gilets Jaunes*. Retiradas conclusões sobre a fonia e a pertença ou não destas palavras à mesma classe, os alunos deveriam produzir *slogans* a envergar em manifestações de *Gilets Jaunes*, sendo-lhes novamente imposto o recurso a um par de palavras homófonas previamente fornecido (ANEXO 29).

Atendendo ao potencial humorístico das atividades de *production écrite* propostas, considerámos que delas poderiam emergir aspetos ligados aos parâmetros da *Linguagem* e da *Oposição de Scripts* da GTVH, sendo ainda possível contemplar mecanismos estilísticos, tais como a metáfora ou a ironia. Além da manipulação criativa da

língua, estas atividades requeriam reflexão e posicionamento sobre questões socioculturais, constituindo, assim, um estímulo ao espírito crítico dos alunos.

Para as aulas 9 e 10 (ANEXO 30), previmos um trabalho de sistematização dos conteúdos da homofonia e da *expression de la cause et de la conséquence*, conteúdos esses a reinvestir na *tâche finale*. Entre as atividades propostas, destacamos a de *production écrite* com recurso a palavras homófonas, na qual eram privilegiados os mesmos parâmetros da GTVH e mecanismos estilísticos das atividades das duas aulas anteriores. Neste caso, diferia o facto de se exigir que cada grupo de alunos escrevesse uma frase em que recorresse a uma das palavras de um par de palavras homófonas, substituindo-a pela outra palavra do par aquando da reescrita da frase e refletindo sobre o efeito dessa substituição. Assinalamos ainda a realização de um questionário de sistematização da *expression de la cause et de la conséquence*, na aplicação *Kahoot*, através do qual pretendíamos tirar proveito das *Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação* (TICE) e motivar os alunos não só pela introdução do ludismo em aula, mas também pela promoção de um espírito de competição saudável que contribuísse para o reforço da coesão intragrupal. Nesta atividade, tivemos em conta a possibilidade de perda de face dos alunos perante resultados menos positivos, razão pela qual solicitámos a sua organização em equipas.

A propósito do subtema da orientação escolar, para as aulas 11 e 12 (ANEXO 31), planeámos a partilha oral de experiências dos alunos neste domínio, a realização de atividades de *réception écrite* a partir da leitura de uma entrevista a uma *conseillère d'orientation*, assim como a realização de uma atividade de *aprendizagem pela descoberta* acerca dos *connecteurs explicatifs*. Atentendo às exigências da *tâche finale*, previmos ainda a redação de textos mais longos do que os das aulas anteriores, no âmbito da atividade de *interaction écrite,* a realizar em pequeno grupo, que consistia na simulação de um comentário da caixa de comentários de um fórum de estudantes sobre os benefícios de procurar um *conseiller d'orientation*.

A partir deste ponto da SD, o trabalho realizado foi orientado para a *tâche finale*, desenhada à luz da *approche actionnelle*[31]. Na sua conceção, adotámos as seguintes

[31] Neste quadro, a noção de *apprentissage par les tâches* pressupõe que os alunos sejam implicados em atividades cuja tónica é colocada no sentido, preparando-os para os desafios da comunicação no mundo

etapas propostas por Pluskwa et al. (2009): **(1)** *tâche préliminaire - amorce* e *préparation*; **(2)** *phase de réalisation - tâche, planification, restitution*; e **(3)** *retour sur la forme - analyse* e *pratique*.

A etapa **(1)** corresponde às aulas 13 e 14 (ANEXO 32), dedicadas à realização de atividades de *réception écrite* sobre um *article de presse satirique* extraído do jornal satírico *Le Gorafi*. Essas atividades centravam-se no léxico considerado pertinente para a *tâche* e na explicitação desse objetivo junto dos alunos, conforme previsto no trabalho relativo à *amorce* (Pluskwa et al., 2009). Nestas aulas, foi também contemplado o estudo de características do género textual em estudo, tais como a intencionalidade comunicativa, o recurso a elementos de credibilização da informação, a presença da sátira, do sarcasmo e da ironia, assim como a realização de exercícios de sistematização sobre os *connecteurs explicatifs*.

O trabalho de organização inerente à *préparation* da etapa **(1)** foi parcialmente integrado na aula 14, aquando da apresentação da *tâche finale* aos alunos, da organização dos grupos e da escolha das secções sobre as quais deveriam trabalhar, entre as secções *évènements scolaires, orientation scolaire*, *participation civique des lycéens*. Este trabalho foi continuado em casa, solicitando-se aos alunos que escolhessem os temas dos seus artigos e pensassem numa proposta de título para o jornal, a apresentar após a realização do teste de avaliação sumativa das aulas 15 e 16 (ANEXO 33). Esse teste centrou-se na *réception écrite*, na *production* e na *interaction écrites* e na avaliação dos conteúdos socioculturais, morfossintáticos e lexicais abordados até esse momento da SD.

Com a tónica no sentido, tal como se pressupõe no trabalho inerente à *tâche* da etapa **(2)** (Pluskwa et al., 2009), as aulas 17 e 18 foram projetadas não só para verificar os temas de cada grupo e escolher o título do jornal, mas também para a redação do texto da secção *À propos*, em grande grupo, partindo do modelo da secção análoga do jornal *Le Gorafi* (ANEXO 34). Com esta atividade, pretendíamos que os alunos entendessem como obter o tom satírico nos seus textos e que atentassem em questões de coerência e coesão textual, sabendo que o texto final seria o resultado da organização aleatória de frases de apresentação do jornal redigidas por cada grupo e das alte-

exterior. Neste âmbito, priorizam-se a fluidez e a confiança, enquanto à gramática é reservado um papel subsidiário, apesar de se lhe reconhecer importância (Pluskwa, D. Willis & J. Willis, 2009).

rações que sugerissem, no sentido de tornar o texto mais coerente e coeso, sem perder o tom satírico.

Explicitados alguns aspetos ligados à superestrutura e à macroestrutura do género em estudo, procurámos que os alunos passassem pelas etapas de planificação e textualização da primeira versão dos *articles de presse satiriques* em autonomia, sendo a nossa intervenção minimizada ao esclarecimento das suas dúvidas mais prementes. Atendendo ao elemento agressivo frequentemente associado à sátira, a nossa função seria a de supervisão dos *alvos* selecionados pelos alunos, a fim de evitar *alvos* individuais, especialmente, se fossem alunos e/ou professores da escola.

A revisão de texto foi remetida para as aulas 19 e 20 (ANEXO 35), correspondentes à fase de *planification* da etapa **(2)**, que Pluskwa et al. (2009) reservam, essencialmente, para o aprimoramento linguístico, com incidência sobre a fluidez e exatidão das escolhas lexicais, das formas gramaticais, assim como da ortografia e da pronunciação, embora esta última não seja privilegiada no âmbito da *tâche* apresentada. Nesta etapa, optámos por conceber as atividades de revisão e melhoramento de texto a partir das principais violações às características do género textual relevadas das produções dos alunos, que diziam respeito, sobretudo, à macroestrutura textual, à sátira e à ironia. As atividades centraram-se, primeiramente, num texto por nós produzido, no qual estavam contempladas essas violações, e foram realizadas em grande grupo, pretendendo-se que, em seguida, cada grupo de alunos transpusesse esse percurso de revisão para os seus textos e os reescrevesse, atentando também nos comentários personalizados que havíamos acrescentado a cada texto.

As aulas 21 e 22 (ANEXO 36) corresponderam à *restitution*, momento da segunda etapa previsto para apresentação dos resultados da *tâche* aos restantes aprendentes, com um discurso claro e preciso (Pluskwa et al., 2009). Como tal, previmos que cada grupo lesse o seu artigo perante a turma, interagindo connosco e com um grupo por nós selecionado, no sentido de responder a questões e reagir a sugestões de melhoria. Para que os discentes se sentissem mais confiantes e tranquilos, foram avaliados não exclusivamente por nós, mas também pelos seus pares, prevendo-se ainda que cada grupo se autoavaliasse, à luz dos critérios propostos. Postas em comum estas avaliações, optámos por pedir aos alunos que se autoavaliassem e avaliassem a SD

nesta altura, uma vez que só poderíamos retomar a organização do jornal cerca de um mês mais tarde[32].

Nas aulas 23 e 24 (ANEXO 37), devolveríamos aos alunos os seus textos com as devidas correções. Realizadas na biblioteca escolar, estas aulas permitiriam que os alunos utilizassem o *Googledocs*, para registo de todos os textos, o *Googlesites*, para criação da versão em linha do jornal, e o *Canva*, para criação da versão em papel, contornando, assim, constrangimentos do trabalho em biblioteca, tais como a exigência de silêncio. Recorrendo a estas aplicações, pretendíamos que fosse possível continuar a organização do jornal a partir de casa, mantendo os alunos em interação, e, em especial no respeitante à criação de uma versão em linha do jornal, que se possibilitasse a interação com indivíduos exteriores à turma. Além de constituir um fator de motivação, a utilização do Web 2.0. convergiria para uma *approche interactionnelle* (Ollivier & Puren, 2011)[33]. Para estas aulas, foram ainda previstas a redação do texto de divulgação do jornal, a publicar na *newsletter* do Agrupamento, e a criação da primeira e da última páginas.

Contrariamente à proposta de Pluskwa et al. (2009), não concretizámos a etapa **(3)**, que contempla a identificação e o estudo dos pontos linguísticos bem ilustrados no texto (*analyse*) e a consolidação das estruturas úteis, de elementos lexicais, da pronunciação ou a realização de exercícios, por exemplo, do manual (*pratique*). Esta opção prendeu-se com os constrangimentos temporais impostos e com a nossa decisão de priorizar a organização do jornal de turma, por si só, complexa. Assim, o trabalho mais consistente sobre a "forma" materializou-se, ao longo da SD, nas atividades de *aprendizagem pela descoberta* e de sistematização gramatical supramencionadas.

Pela proeminência da sátira, a estilística assumiu uma grande relevância na *tâche finale*, tendo sido potenciando o desenvolvimento da *compétence esthético-ludico-référentielle*, preconizada por Bouguerra (2007). Aliás, podemos mesmo afirmar que foi colocada a tónica no modo de enunciação *esthético-ludico-satirico-référentiel* a

[32] Este interregno deveu-se à participação dos alunos noutros projetos, a interrupções letivas e à realização de avaliações previamente agendadas pela professora cooperante.

[33] A *approche interactionnelle* é a *approche actionnelle* do processo de ensino-aprendizagem das línguas que tem em conta as interações sociais nas quais se inscrevem as *tâches*, permitindo que o aprendente aplique em situações reais, com indivíduos reais, as competências que desenvolveu em tarefas de treino e repetição (Ollivier & Puren, 2011).

que alude o autor. Ao concebermos esta *tâche finale*, esperávamos ainda que das produções dos alunos emergissem aspetos ligados a todos os parâmetros da GTVH. Na fase de preparação, nomeadamente aquando do estudo do texto das aulas 13 e 14 (ANEXO 32) e da redação da secção *À propos*, seriam privilegiadas as questões estilísticas e, sobretudo, a *Linguagem*, a *Estratégia Narrativa*, o *Alvo* e a *Oposição de Scripts* da GTVH, no primeiro caso, e o *Mecanismo Lógico*, no segundo caso. A *Linguagem*, além de estar na base da construção desta forma de linguagem não casual, poderia articular-se com a *Oposição de Scripts*, em especial, se os discentes tirassem partido da homofonia, conforme sugeríamos. Da construção da crítica inerente ao discurso satírico emergiriam, previsivelmente, aspetos ligados ao *Alvo*, à *Situação* e ao *Mecanismo Lógico*, sendo também expectável a introdução de elementos disruptivos indiciadores da jocosidade dos artigos, sob a forma de *jab lines* e/ou *punchlines*, que nos remeteriam para a *Estratégia Narrativa* e para a *Oposição de Scripts*.

Ao nível afetivo e psicológico, pretendíamos reforçar a coesão intragrupal e, por conseguinte, atuar ao nível das dificuldades evidenciadas pelos alunos na interação oral, transformando o humor em elemento constitutivo de atividades como o *Kahoot* e optando pela realização de diversas atividades em pequeno grupo. A nosso ver, as atividades em pequeno grupo motivam os alunos, reduzem a sua tensão e incentivam-nos a correr riscos, por evitarem a perda de face e contribuírem para a construção de uma *comunidade de confiança*. Em ambas as disciplinas, procurámos ainda introduzir o humor na nossa relação com os alunos, sobretudo, no sentido de desconstruir o medo de errar e demonstrar que a sala de aula é um espaço de aceitação, no qual o erro é bem-vindo e, mais do que fator de exclusão, é fator de união.

Enquadradas as SD de português e francês, refletimos, em seguida, sobre o modo como decorreram as aulas em que foram aplicadas.

6.2. DESCRIÇÃO CRÍTICA E REFLEXIVA DAS AULAS LECIONADAS

6.2.1. AULAS DE PORTUGUÊS

No presente subcapítulo, descrevemos crítica e reflexivamente o desenrolar das aulas de português, atentando, particularmente, nas que foram dedicadas ao estudo da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente.

Na primeira aula da SD, foi-nos necessário aplicar estratégias de remediação, perante a constatação de que a grande maioria dos alunos não tinha lido a obra, transformando a ficha de verificação de leitura, concebida como instrumento de avaliação sumativa, em instrumento de avaliação diagnóstica. Nas aulas seguintes, os alunos revelaram conhecimentos sólidos relativamente ao contexto histórico-literário da obra a estudar, graças ao trabalho realizado no 9º ano, assim como a capacidade de estabelecer relações com os conteúdos abordados na SD da fase de diagnóstico, no que à sátira dizia respeito.

Nestas primeiras aulas da SD, os alunos evidenciaram também um grande empenho nas atividades, ainda que os padrões de participação oral continuassem a refletir os problemas identificados na fase de diagnóstico. Assim, por esta altura, começámos a estimular uma participação mais ativa dos alunos, solicitando-lhes, por exemplo, que registassem as suas respostas e os contributos dos colegas no quadro, aquando da correção das fichas de trabalho realizadas. Nesta fase, há apenas a lamentar o facto de não nos ter sido possível concretizar a atividade de compreensão oral sobre os tipos de cómico, por dificuldades de gestão de tempo e por falta de condições materiais (ANEXO 13).

Ao apresentarmos o método de Palincsar & Brown (1984), na aula 5 (ANEXO 15), os alunos mostraram-se muito entusiasmados com a nossa escolha, uma vez que alterava a dinâmica de análise literária habitualmente seguida e se assemelhava a um jogo. Alguns dos discentes brincaram com o facto de, por instantes, usufruírem do estatuto de professores, dirigindo-se aos seus colegas como “caros alunos”.

Nas aulas seguintes, registámos um empenho generalizado na análise oral da obra, sendo de assinalar o crescente à-vontade de alguns dos alunos menos participativos para intervir por iniciativa própria, assim como o reforço da cumplicidade entre os discentes. Os alunos foram ainda evidenciando uma maior autonomia na moderação da análise, tornando-se menos necessária a nossa intervenção.

Contudo, a partir das aulas 9 e 10 (ANEXO 18), os discentes revelaram um menor envolvimento na análise da obra, tornando-a, naturalmente, menos dinâmica. Esta alteração pode não só ter-se devido à perda do caráter de novidade do método, mas

também à exigência de intervenções cada vez mais complexas e ao sistema de rotatividade seguido para distribuição de tarefas.

Note-se que, aquando da distribuição das tarefas nas aulas 9 e 10, a maioria dos alunos a quem foi atribuída a etapa *questiono* pertencia ao grupo de alunos menos participativos da turma, acrescendo ainda o facto de serem alunos com dificuldades ao nível da compreensão escrita. Para assegurar a realização das tarefas desta etapa e evitar a perda de face dos alunos a quem foi atribuída, permitimos que outros alunos interviessem, auxiliando os colegas.

Apesar das dificuldades supramencionadas, ao longo da SD, a etapa *questiono* foi aquela que mais despertou o interesse dos alunos e à qual dedicaram mais tempo. Pelo contrário, nas restantes etapas, as suas intervenções pautaram-se pela brevidade. Na etapa *esclareço*, ainda que os alunos revelassem um maior à-vontade na exposição das suas dificuldades, as suas intervenções tendiam a ser breves e reduzidas em número, uma vez que algumas das suas dúvidas iam sendo esclarecidas ao longo da etapa *questiono*. A etapa *prevejo* foi aquela em que assinalámos uma maior relutância dos alunos em participar, nomeadamente por se sentirem condicionados pela leitura prévia da obra.

Para voltar a motivar os alunos e evitar que o método de ensino recíproco se tornasse contraproducente, a partir da aula 11 (ANEXO 19), concedemos aos alunos um momento de reflexão individual, antes da análise oral e da distribuição de tarefas, permitindo-lhes que anotassem tópicos de análise para cada uma das etapas. Ainda que tenhamos exercido uma função, sobretudo, de supervisão, este momento de preparação permitiu-nos acompanhar de forma mais personalizada os alunos com maiores dificuldades ao nível da análise literária, incentivando-os a complexificar os processos inferenciais e as suas intervenções. Na sequência deste trabalho, os alunos revelaram-se mais confiantes aquando da tomada de palavra, recuperando o entusiasmo que caracterizou as primeiras aulas de aplicação do método de Palincsar & Brown (1984) e fazendo intervenções mais pertinentes e reveladoras de uma maior capacidade de correr riscos. Esta estratégia tornou também a análise literária mais dinâmica, favorecendo uma gestão de tempo mais eficaz do que nas primeiras aulas da SD.

Exigindo dos alunos que refletissem sobre possibilidades de intervenção para todas as etapas de análise, a referida estratégia foi igualmente importante para preparar o trabalho realizado em pequeno grupo, nas aulas 14 e 15 (ANEXOS 21 E 22). Nestas aulas, verificámos que os alunos debatiam entre si o conteúdo dos quadros em análise e, sempre que se apercebiam que não estavam a seguir com rigor as etapas do método ou após uma chamada de atenção da nossa parte, procuravam corrigir os moldes em que realizavam a análise. Além disso, os discentes mostraram-se completamente envolvidos na atividade.

No momento de partilha oral das análises, constatámos que, em geral, os vários grupos tinham analisado de forma consistente os quadros que lhes tinham sido atribuídos, apresentando reflexões muito completas para cada tópico de análise como resultado do seu trabalho em autonomia. Tal como era nosso desígnio, nesta altura, os elementos dos diferentes grupos sentiram-se impelidos a interagir entre si, de forma muito espontânea, propondo novos pontos de vista sobre o texto, complementando as análises dos colegas ou posicionando-se criticamente sobre o conteúdo dos quadros em análise.

Ao longo das aulas de análise da obra de Gil Vicente, o conteúdo das intervenções dos alunos refletiu os tópicos de análise por nós fornecidos. Como tal, os discentes atentaram, sobretudo, nas características das personagens e na condição feminina na época retratada na obra em estudo. Os alunos também compararam, frequentemente, as características das personagens femininas com as das personagens masculinas, refletindo acerca dos comportamentos esperados de homens e mulheres na época retratada e tecendo considerações sobre a conformidade da conduta das diferentes personagens com os valores vigentes. Alguns discentes estabeleceram ainda relações com a atualidade, refletindo sobre as semelhanças e as diferenças entre os estereótipos de género difundidos na época retratada na obra e na sociedade contemporânea.

Atendendo à contextualização histórico-literária realizada no início da SD e ao trabalho encetado na fase de diagnóstico, os alunos relevaram, com frequência, o elemento crítico e o tom jocoso com que a crítica era tecida ao longo da obra, associando-os à dimensão satírica. Os discentes apelaram ainda à noção de personagens-tipo, abordada no 9º ano, e identificaram os diferentes tipos de cómico presentes na

obra, sublinhando a forma como contribuíam para a caracterização das personagens e para a construção da sátira.

Do ponto de vista estilístico, apesar da sua atenção à sátira, os alunos evidenciaram dificuldades na identificação de recursos expressivos que, na obra em estudo, estabeleciam relações com a dimensão satírica e contribuíam para a produção do efeito humorístico, tais como a ironia ou a metáfora. Esses problemas podem ter ficado a dever-se ao facto de os recursos expressivos não estarem contemplados nos tópicos de análise fornecidos, mas também à dificuldade de os alunos fazerem incidir as suas questões sobre elementos textuais específicos, no caso da etapa *questiono*, e de ilustrarem e justificarem as suas análises com base em elementos textuais.

Globalmente, das intervenções dos alunos relevam aspetos relacionados com os parâmetros da GTVH aos quais aludimos no subcapítulo 6.1.1. como sendo previsivelmente os mais privilegiados. Por terem recaído, essencialmente, sobre questões estilísticas ligadas à sátira e aos grupos sociais por ela visados, os elementos do *Alvo* foram os mais contemplados. Pelo contrário, os discentes foram pouco sensíveis às questões relacionadas com a *Linguagem*, tendo sido necessária a explicitação do significado de alguns arcaísmos, para que compreendessem os trocadilhos e detetassem os registos populares da língua.

Concluímos ainda que, ao longo da SD, o caráter lúdico associado ao método de Palincsar & Brown (1984) contribuiu para o reforço da coesão intragrupal, para o alívio das tensões dos alunos aquando da tomada de palavra e para a promoção da sua participação, apesar de se ter registado um momento de maior retração. Para contornar esse e outros momentos de maior inibição da parte dos alunos, foi crucial valorizar todos os seus esforços e recorrer ao nosso bom humor como forma de desconstruir as dificuldades que emergiram e de reduzir a ansiedade provocada pelo medo dos discentes de fazer intervenções incorretas ou pouco pertinentes.

6.2.2. AULAS DE FRANCÊS

Nas primeiras aulas da SD de francês, os alunos continuavam a evidenciar algum constrangimento aquando da participação oral, apesar de se assinalarem melhorias em relação à fase de diagnóstico. Por exemplo, os alunos participavam mais es-

pontaneamente em momentos de interação oral e mostravam-se mais solícitos aquando da correção oral de fichas de trabalho.

Na aula 2 (ANEXO 26), a visualização de uma reportagem sobre o funcionamento de um liceu francês suscitou um grande interesse e curiosidade da parte dos alunos, por se tratar de um documento audiovisual autêntico, levando-os a colocar diversas questões sobre o sistema educativo francês. Ainda que, nesta altura, tendessem a recorrer à língua materna, para evitar algum tipo de inibição, aceitámos os seus contributos, incentivando-os e auxiliando-os na tarefa de reformulação das questões em francês. No *jeu de rôle* realizado a partir do estudo da reportagem (ANEXOS 26 E 27), foram evidentes a motivação e a atitude cooperante dos alunos nas atividades em pequeno grupo, sendo igualmente percetível um maior à-vontade para se exporem, não só por terem o apoio do grupo, mas também por se apresentarem à turma enquanto personagem.

Esse espírito de cooperação manteve-se na aula 5 (ANEXO 28), altura em que os vários grupos de alunos se revelaram diligentes na construção conjunta do sentido dos *dessins de presse* que lhes haviam sido atribuídos. Do debate de ideias gerado no seio de cada grupo, emergiram dúvidas acerca do significado de algumas palavras e referências. Algumas delas eram previsíveis, razão pela qual introduzimos informações adicionais, como nota de rodapé, nas fichas de trabalho. Outras exigiram que prestássemos esclarecimentos suplementares, corroborando, assim, a ideia de que a compreensão do humor torna, por vezes, necessário que o professor explicite alguns aspetos, nomeadamente relativos à *Linguagem*, ao *Alvo* e à *Situação* da GTVH, conforme mencionámos no capítulo 2. Nesta aula, os discentes revelaram também grandes dificuldades na identificação de uma causa e de uma consequência dos problemas retratados, por se lhes exigir uma atitude mais reflexiva e não lhes serem fornecidas instruções tão orientadas. Aquando da partilha oral, os alunos evidenciaram ainda uma grande relutância em interagir com os seus pares na língua-alvo, fornecendo e recebendo pouco retorno.

Na verdade, a atividade de pré-leitura da aula 6 (ANEXO 28) foi a primeira atividade de interação oral na qual a maioria dos alunos participou ativa e espontaneamente, indicando, a partir das suas experiências pessoais, pelo menos uma forma de participação na vida do liceu. Porém, após a leitura do texto, num breve momento de análi-

se oral em que dirigimos algumas questões aos alunos, constatámos que tinham muita dificuldade em localizar no texto a informação requerida. Ainda assim, os discentes realizaram diligentemente os exercícios de *réception écrite*, nomeadamente os relativos à homografia.

Assim, na aula 7 (ANEXO 29), os alunos cumpriram todas as instruções da atividade de *production écrite* com recurso a palavras homógrafas, tendo necessitado de alguns esclarecimentos quanto às classes das palavras fornecidas. Apesar de terem recorrido a mecanismos estilísticos nas suas produções, como a metáfora, os discentes não tiraram partido do potencial humorístico das palavras homógrafas. A partilha dessas produções na aplicação *Learningapps* foi notoriamente um fator de motivação para os alunos, tendo encorajado uma interação oral mais espontânea entre os vários grupos, que sugeriram correções e melhorias para o trabalho dos colegas.

Esta motivação dos alunos parece ter prevalecido durante a realização das atividades de *pré-écoute* da reportagem estudada na aula 8 (ANEXO 29), particularmente, aquando da realização de um curto teste de cultura geral sobre as manifestações dos *Gilets Jaunes*, no qual todos os alunos participaram espontânea e ativamente. Realizados os exercícios de *réception orale* e introduzida a questão da homofonia, os alunos produziram os *slogans* com recurso a palavras homófonas. Nesta atividade, não só privilegiaram o tom humorístico como também se revelaram mais autónomos e empenhados. Para esse facto, contribuiu a simulação de um contexto real de comunicação, ao qual os alunos foram fiéis também no momento de partilha oral dos *slogans*, entoando-os como se estivessem, de facto, numa manifestação.

Pelo contrário, a atividade de *production écrite* realizada a propósito da homofonia, na aula 9 (ANEXO 30), revelou-se mais difícil para os alunos, uma vez que a substituição de uma palavra pela sua homófona dava origem, na maioria dos casos, a textos incongruentes. Depois de modelizarmos a tarefa, validando a incongruência e a criação do efeito humorístico, os discentes desbloquearam a sua escrita e, ao refletirem sobre o efeito produzido pela substituição de uma palavra pela sua homófona, mencionaram, sobretudo, o absurdo e o duplo sentido.

Na aula 10 (ANEXO 30), como previramos, o *Kahoot* realizado acerca da *expression de la cause et de la conséquence* constituiu um importante fator de motivação e

empenho para os alunos. De igual forma, mostraram-se muito descontraídos e cooperantes com os colegas, nomeadamente com os de outros grupos, incentivando-os a continuar o bom trabalho ou a melhorar as suas prestações.

Nas aulas 11 e 12 (ANEXO 31), a antecipação do conteúdo do texto a estudar a partir da partilha de experiências pessoais sobre a orientação escolar constituiu, tal como na aula 6, um importante estímulo à participação voluntária dos alunos. Desta feita, a análise oral do texto revelou-se também mais fácil e profícua, sendo a atividade de *aprendizagem pela descoberta* de introdução dos *connecteurs explicatifs* a mais desafiante. Contudo, este desafio estimulou a concentração e o empenho dos discentes na tarefa, sendo de sublinhar como uma das suas maiores dificuldades a distinção entre o valor dos *connecteurs explicatifs* e o das *expressions de la cause*. Fruto do esforço empreendido na atividade de *aprendizagem pela descoberta* e da exigência de redação de um texto mais longo do que os até então produzidos, os alunos criaram alguma resistência à atividade de *interaction écrite* da aula 12. Assim sendo, num primeiro momento, acompanhámo-los, incentivando-os a registar algumas ideias, e, logo que desbloquearam a sua escrita, os discentes realizaram a tarefa em autonomia, socorrendo-se de todos os materiais que tinham à sua disposição para esclarecerem dúvidas e procederem à textualização.

Iniciada a etapa **(1)** da *tâche finale*, nas aulas 13 e 14 (ANEXO 32), omitimos o facto de o texto em estudo, extraído de *Le Gorafi*, ter sido escrito em tom satírico. Apesar de na atividade de pré-leitura os alunos terem antecipado, a partir do título, que o ponto de vista apresentado acerca dos *conseillers d'orientation* seria desfavorável, contrariamente ao do texto estudado nas duas aulas anteriores, após a sua leitura, não se mostraram sensíveis ao tom satírico que o pautava. Para que essa hipótese emergisse, foi necessário pedir-lhes que atentassem em passagens textuais nas quais a jocosidade e até a incongruência eram mais marcadas. Quanto aos exercícios de *réception écrite*, os alunos apenas tiveram algumas dúvidas em relação às diferenças entre ironia, sarcasmo e sátira, que procurámos esclarecer a partir da ligação aos conteúdos que estariam a abordar na disciplina de português.

Tomando como exemplo o jornal *Le Gorafi*, explicámos aos alunos em que consistia um jornal satírico, apresentando-lhes a *tâche finale*. Os discentes reagiram com grande entusiamo, sobretudo, por lhes ser dada a possibilidade de partilhar o jornal de

turma satírico com a comunidade escolar e, mesmo antes de lho solicitarmos, começaram diligentemente a organizar-se em grupos e a trocar algumas ideias sobre as secções nas quais pretendiam colaborar.

O empenho dos alunos na criação do jornal revelou-se também na aula 17 (ANEXO 34), quando foi iniciada a etapa **(2)** da *tâche finale*. Em casa, os alunos já tinham escolhido os temas dos seus artigos e tinham decidido, consensualmente, qual seria o título do jornal, relevando dessas propostas um grande potencial humorístico. Assim, iniciou-se a redação da secção *À propos*, atividade na qual todos os grupos contribuíram com frases escritas em tom irónico e participaram ativamente no trabalho de melhoramento de texto. Nas melhorias propostas, os alunos mostraram-se particularmente sensíveis à necessidade de evitar repetições, recorrendo a pronomes, e de adicionar conectores, nomeadamente *connecteurs explicatifs*, a fim de tornar o texto mais coerente e coeso.

Quando iniciaram a planificação e textualização dos *articles de presse satiriques*, na aula 18 (ANEXO 34), os vários grupos mostraram ter ideias bem definidas quanto ao conteúdo dos seus artigos e, além de se debaterem hipóteses criativas de desenvolvimento dos textos no seio de cada grupo, os alunos planeavam a realização de tarefas paralelas, tais como fazer montagens ou tirar fotografias para ilustrar os artigos. Apesar disso, ao planificarem os textos, os alunos interpelaram-nos frequentemente, para que os esclarecêssemos quanto ao tipo de informações a integrar nos artigos como resposta às questões *comment?* e *pourquoi?*.

Nas aulas 19 e 20 (ANEXO 35), aquando da realização das atividades de revisão e reescrita de texto, verificámos que, ao preencherem a grelha de revisão do texto por nós produzido, os alunos não conseguiam detetar o incumprimento da macroestrutura do género em estudo. Como tal, a explicitação de questões ligadas à superestrutura e à macroestrutura, ao recurso à terceira pessoa e a enunciados irónicos para expressão da opinião foram cruciais para esclarecer as dúvidas dos alunos, assim como o foi a realização do trabalho de melhoramento de texto em grande grupo. Desta forma, os alunos conseguiram aplicar autonomamente o percurso de revisão e reescrita de texto proposto às suas produções, evidenciando apenas algumas inseguranças quanto à construção do discurso satírico. Por essa razão, foi-nos frequentemente solicitada a validação da presença da sátira nos seus textos.

Nas apresentações dos *articles de presse satiriques*, realizadas nas aulas 21 e 22 (ANEXO 36), depois de um primeiro momento de algum acanhamento na interação oral, os discentes começaram a intervir espontaneamente, muito motivados pelo conteúdo humorístico dos artigos. Por vezes, as suas questões eram também elas colocadas em tom humorístico; outras vezes, os alunos intervinham para propor melhorias aos artigos dos colegas, chegando a pedir a palavra alunos aos quais não tinha sido atribuída a função de interagir com os colegas. Na partilha das auto e heteroavaliações das apresentações, os discentes mostraram-se muito recetivos ao nosso julgamento e ao dos colegas e procuraram ser ponderados nas suas avaliações, tecendo críticas construtivas. A nosso ver, a atitude dos alunos nestas aulas foi o resultado do crescente à-vontade que revelaram na interação oral e do reforço da coesão intragrupal, aos quais não foram alheios os nossos incentivos para que corressem mais riscos na utilização da língua-alvo e a realização de mais trabalhos em pequeno grupo. Note-se que, nesta fase da SD, os alunos recorriam cada vez menos à língua materna, facto para o qual contribuiu a nossa disponibilidade para os ajudar a reformular as suas intervenções em francês, a valorização dos seus esforços e a desconstrução dos seus erros de forma bem-humorada.

Por fim, nas aulas 23 e 24 (ANEXO 37), os alunos procederam à organização do jornal de turma satírico, revelando-se diligentes na distribuição de tarefas em função das suas preferências e competências. Como previramos, o recurso ao Web 2.0., além de ter motivado os alunos e ter permitido a partilha do jornal com a comunidade, foi particularmente importante para assegurar a conclusão das tarefas relativas ao *layout* das versões em papel e em linha do jornal a partir de casa. Analisando o produto final[34], conforme se esperava, além das questões estilísticas ligadas à sátira, dos vários artigos ressaltam aspetos que nos remetem para todos os aspetos da GTVH, pelas razões enunciadas no subcapítulo 6.1.2.. Contudo, nenhum grupo recorreu à homofonia, a fim de criar jogos de palavras nos seus artigos.

Descrito o desenrolar das aulas de português e francês, procedemos, em seguida, à análise e discussão dos resultados obtidos em ambas as disciplinas.

[34] No nosso portefólio de estágio, está contemplada a versão em papel do jornal de turma satírico a que aludimos. A versão em linha pode ser consultada no seguinte endereço: https://sites.google.com/view/lhospice/accueil.

6.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

6.3.1. COMPARAÇÃO DE RESULTADOS DAS FASES DE DIAGNÓSTICO E DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Primeiramente, analisamos e discutimos os resultados obtidos nas fases de diagnóstico e de intervenção, a fim de monitorizar os progressos dos alunos. Os dados apresentados foram recolhidos a partir das fichas de compreensão escrita de leitura e da atividade de produção escrita de cantigas de escárnio e de maldizer, realizadas na disciplina de português, assim como da tarefa de *interaction écrite* e da primeira e segunda versões dos *articles de presse satiriques*, para o caso de francês. Consideramos também os resultados dos testes de avaliação sumativa realizados antes e durante a nossa intervenção, em ambas as disciplinas.

Na disciplina de português[35], no primeiro questionário de interpretação realizado na fase de diagnóstico, as duas questões incidiam sobre o tom irónico da cantiga e sobre a explicitação da sua dimensão satírica, obtendo-se, para cada uma delas, as classificações totais médias de 47,14 pontos e de 42,86 pontos[36] (ANEXO 41), respetivamente. No segundo questionário desta fase, centrado no modo como a argumentação contribuía para a produção do efeito cómico na *Mixórdia de Temáticas* estudada e na síntese das características das cantigas de escárnio e maldizer e identificação de semelhanças entre as cantigas e a rubrica radiofónica mencionada, as classificações totais médias para cada uma das questões foram, respetivamente, de 55,71 pontos e de 51,43 pontos (ANEXO 42). Assim, registámos um incremento nas classificações do segundo questionário, que passaram a situar-se num patamar positivo. Na fase de diagnóstico, as classificações totais médias mais elevadas assinalaram-se na atividade de produção escrita de cantigas de escárnio e de maldizer e foram de 89,29 pontos[37] (ANEXO 43). Por esta razão, não considerámos prioritário, na fase de intervenção, atuar ao nível da produção escrita nem retomar esta tipologia de atividades.

[35] Para a disciplina de português, serão considerados apenas os resultados dos sete alunos que realizaram e obtiveram classificação em todos os momentos de avaliação contemplados no nosso projeto.

[36] A fim de comparar os resultados obtidos pelos alunos de português nos vários momentos, todas as classificações obtidas foram convertidas para uma escala de 0 (zero) a 100 pontos, com exceção das dos testes de avaliação sumativa.

[37] Esta atividade foi realizada em pequeno grupo, porém apenas consideramos os resultados dos sete alunos que compõem a nossa amostra.

Na fase de intervenção, como vimos no subcapítulo 6.1.1., a primeira ficha de compreensão escrita de leitura versou, essencialmente, sobre questões estilísticas e as classificações totais médias foram de 62,57 pontos, para a questão 1.1., de 92,86 pontos, para a questão 2., e de 8,29 pontos para a questão 2.1. (ANEXO 44). Na segunda ficha de compreensão escrita de leitura, apenas foi realizada a questão 3[38], na qual se solicitava a explicação do motivo da desilusão de Inês com o casamento com o Escudeiro e cuja classificação total média foi de 76,12 pontos (ANEXO 45).

Comparando os resultados de ambas as fases, concluímos que melhoraram na segunda fase, sendo todas as classificações médias positivas, com exceção da classificação da questão 2.1. da ficha de compreensão escrita nº 1, que incidia sobre o valor da metonímia. Ao analisarmos os resultados de cada aluno, verificamos também que as classificações obtidas no último elemento de avaliação da fase de intervenção são, em todos os casos, superiores à média das duas questões do primeiro elemento de avaliação da fase de diagnóstico.

Nos elementos de avaliação supramencionados, as classificações médias por parâmetro registaram também um incremento na fase de intervenção. No questionário de interpretação nº 1, as classificações médias para os parâmetros do *Conteúdo* (C), da *Estruturação Temática e Discursiva* (ETD) e da *Correção Linguística* (CL) foram, respetivamente, de 28,57 pontos, de 10 pontos e de 8,57 pontos, para a questão 1, e de 22,86 pontos, de 14,29 pontos e de 5,71 pontos, para a questão 2 (ANEXO 41). Na questão 3 da ficha de compreensão escrita de leitura nº 2, a classificação do parâmetro C foi de 43,93 pontos, a do parâmetro ETD foi de 15,62 pontos e a do parâmetro CL foi de 14,48 pontos (ANEXO 45). Em geral, as classificações por parâmetro de cada aluno evidenciam, igualmente, uma melhoria. No entanto, o aluno número dois manteve o seu resultado de ETD, diminuindo o do parâmetro CL, o aluno dezassete obteve uma classificação mais baixa nos parâmetros C e ETD, o aluno dezoito sofreu um decréscimo no resultado de CL e o aluno vinte e oito registou resultados mais baixos nos parâmetros ETD e CL.

[38] Por falta de tempo para a sua realização em sala de aula, solicitámos aos alunos que realizassem apenas a questão 3 da ficha como trabalho de casa, no sentido de avaliar a compreensão do conteúdo mais recentemente abordado em aula e de evitar a sobrecarga dos alunos, numa altura em que estavam a decorrer as avaliações de várias disciplinas.

Quanto à disciplina de francês, atentamos, em primeiro lugar, nos resultados da tarefa de *interaction écrite*, cuja avaliação foi qualitativa e incidiu sobre competências como a *compétence pragmatique*, a *compétence lexicale*, a *compétence grammaticale* e a *compétence orthographique* (ANEXO 46).

Nesta tarefa, a maioria dos alunos que a realizou obteve o resultado *moyen*, não se assinalando nenhuma avaliação negativa[39] (ANEXO 47). De igual forma, para a *compétence lexicale*, a *compétence grammaticale* e a *compétence orthographique*, houve uma maioria de resultados *moyen*, sendo a *compétence pragmatique* a única na qual a maior parte dos alunos obteve o resultado *bien*. Em nenhuma destas competências se registaram resultados negativos.

Na fase de intervenção, a avaliação das primeiras versões dos *articles de presse satiriques* foi também qualitativa e incidiu sobre os parâmetros da *structure* e da *tonalité ironique*, nos quais foram avaliadas, essencialmente, as questões abrangidas pela *compétence pragmatique* (ANEXO 48). Na média de ambos os parâmetros, a maioria dos alunos da amostra obteve a avaliação *très bien*, registando-se apenas duas avaliações *suffisant*. Na avaliação por parâmetro, assinalando-se também uma maioria de avaliações *très bien*, importa registar que, para a *structure*, houve uma avaliação negativa, o que poderá indiciar que, mesmo após o trabalho da etapa de revisão, as questões ligadas à superestrutura do género textual continuaram a suscitar dúvidas.

Nas versões finais, a classificação total média foi de 88,57 pontos, situando-se as classificações dos alunos entre os 64 e os 98 pontos (ANEXO 50). Nesta etapa, os parâmetros considerados, foram (1) *respect de la consigne, présentation des faits, expression de son point de vue (ironie), cohérence et cohésion*, (2) *compétence lexicale/ortographe lexicale* e (3) *compétence grammaticale/ortographe grammaticale* (ANEXO 49)[40]. As classificações médias para cada um dos parâmetros foram, respetivamente, de 92,31 pontos, 85,72 pontos e 83,33 pontos, situando-se as classificações

[39] Apesar de esta tarefa ter sido realizada em pequeno grupo, doravante consideramos os resultados individuais dos sete alunos que realizaram as atividades de todas as etapas tidas em conta no nosso projeto. Esta opção prende-se também com o facto de a constituição dos grupos ter sido alterada na fase de intervenção.

[40] O parâmetro (1) tem uma ponderação de 52 pontos, enquanto cada um dos restantes parâmetros tem uma ponderação de 24 pontos. Para efeitos de comparação dos resultados das diferentes etapas, os valores apresentados de ora em diante foram convertidos para uma escala de 0 (zero) a 100 pontos.

dos alunos entre 73,08 e 100 pontos, para o parâmetro (1), entre 50 e 100 pontos, para o (2), e entre 58,33 pontos e 91,67 pontos, para o (3) (ANEXO 50).

Entre a tarefa de *interaction écrite* da fase de diagnóstico e as versões finais dos *articles de presse satiriques* da fase de intervenção, os resultados dos alunos melhoraram. Como vimos, na fase de diagnóstico, a maioria dos alunos obteve uma apreciação *moyen*, correspondente a uma classificação entre 50 e 79 pontos[41]. Na fase de intervenção, não só a classificação total média é superior a 80 pontos, como apenas um aluno obteve uma classificação abaixo deste valor (ANEXO 50). Os alunos cujos resultados melhoraram foram os alunos números seis, nove e dez, que passaram de classificações compreendidas entre 50 e 79 pontos para classificações acima dos 80 pontos.

As avaliações por parâmetro[42] registaram também uma evolução positiva entre as duas fases, sendo as médias da segunda fase, em todos os casos, superiores a 80 pontos (ANEXO 50). Na *compétence pragmatique*, passou-se de três classificações inferiores a 80 pontos para apenas uma, registando-se uma melhoria nos resultados dos alunos números quatro e seis. Nas *compétences lexicale*, *grammaticale* e *orthographique*, passou-se de quatro classificações inferiores a 80 pontos, na fase de diagnóstico, para apenas duas, na *compétence lexicale/orthographe lexicale*, e uma, na *compétence grammaticale/orthographe grammaticale*. Os alunos que melhoraram os seus resultados nestas competências foram os números seis e dez. Na *compétence grammaticale/orthographe grammaticale*, o aluno número nove obteve também uma classificação superior à da fase de diagnóstico.

Relativamente à *tâche finale*, atentando nos progressos dos alunos entre as primeiras versões e as versões finais dos *articles de presse satiriques*, concluímos que a maioria dos discentes obteve apreciações acima de 90 pontos[43] (ANEXOS 48 E 50) na média de ambos os parâmetros de avaliação da primeira versão dos artigos e no pa-

[41] Cf. Tabelas de equivalências entre as apreciações qualitativas e quantitativas das diferentes fases (ANEXO 51, SECÇÃO I).

[42] Comparamos a *compétence pragmatique* da fase de diagnóstico com o parâmetro (1) das versões finais dos *articles de presse satiriques*, quanto às questões pragmáticas. A nível linguístico, a *compétence lexicale* e a *compétence grammaticale* da primeira fase são consideradas na sua média com a *compétence orthographique*, sendo comparadas, respetivamente, com a *compétence lexicale/orthographe lexicale* e com a *compétence grammaticale/orthographe grammaticale* das versões finais dos artigos.

[43] Cf. Tabela de equivalências entre as apreciações qualitativas e quantitativas das diferentes fases (ANEXO 51, SECÇÃO II).

râmetro (1) das versões finais[44]. Os alunos cujos resultados melhoraram entre as duas versões foram os números cinco e nove, que passaram de classificações compreendidas entre 50 e 69 pontos para classificações de 73,08 e 80,77 pontos, respetivamente.

Quanto aos testes de avaliação sumativa, na disciplina de português, verificamos que, no teste de Educação Literária por nós concebido, os resultados dos alunos números um e vinte melhoraram em relação ao teste que precedeu a nossa intervenção, o aluno número vinte e oito manteve a sua classificação, enquanto as classificações dos restantes alunos sofreram um decréscimo. Apesar de os testes de Gramática, de Leitura e de Escrita não terem sido concebidos por nós[45], assinalamos a melhoria dos resultados dos alunos nestas competências, excetuando-se apenas o declínio das classificações dos alunos números um, três e vinte, na Leitura, e do aluno número dezassete, na Escrita (ANEXO 52). Na disciplina de francês, com exceção dos alunos números quatro, cinco e dez, todos os alunos melhoraram os seus resultados no teste realizado durante a nossa intervenção (ANEXO 53).

Concluindo, registou-se uma melhoria geral dos resultados dos alunos entre a fase de diagnóstico e a de intervenção, pelo que podemos considerar que a nossa intervenção didático-pedagógica foi bem-sucedida, quanto ao domínio dos conteúdos e das competências contemplados na avaliação. Contudo, o decréscimo sofrido pela maioria dos alunos de português no teste de Educação Literária aplicado durante a nossa intervenção poderá revelar que teria sido necessário investir em mais atividades de compreensão escrita de leitura, a fim de preparar melhor os alunos para as exigências do teste. Em seguida, analisamos os resultados das autoavaliações dos alunos e das avaliações das unidades didáticas.

[44] Como os parâmetros avaliados na primeira versão incidiam, sobretudo, sobre questões pragmáticas, comparamo-los apenas com as classificações do parâmetro (1) das versões finais.

[45] Por decisão dos docentes do grupo de português do AEAC, foi adotada a avaliação por competências, razão pela qual apresentamos os resultados obtidos pelos alunos em cada uma das competências, nos dois momentos de avaliação considerados.

6.3.2. RESULTADOS DAS AUTOAVALIAÇÕES DOS ALUNOS E DAS AVALIAÇÕES DAS UNIDADES DIDÁTICAS

Atentando nas avaliações que os alunos[46] de ambas as disciplinas fizeram das unidades didáticas, em geral, e do nosso desempenho, em particular, concluímos que o seu retorno foi muito positivo.

Globalmente, os alunos reconheceram a clareza com que apresentámos os objetivos e regras de realização das tarefas e/ou da aula, a nossa disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas e para a adaptação das questões às suas dificuldades, a nossa capacidade de valorizar as suas intervenções, dando retorno positivo e fazendo críticas construtivas, assim como a nossa tendência para evitar longos períodos de silêncio (ANEXOS 54 E 56). Na disciplina de francês, mais de 90% dos alunos reconheceram ainda o nosso dinamismo e expressividade e o facto de comunicarmos sempre em língua francesa, sublinhando a nossa disponibilidade para falar em débito mais lento ou recorrer a frases mais simples perante as suas dificuldades de compreensão (ANEXOS 56).

Contudo, alguns comportamentos foram reconhecidos como ocorrendo *sempre* por percentagens mais baixas de alunos, o que pode indiciar que são comportamentos menos consistentes. Na disciplina de português, a percentagem mais reduzida registou-se quanto à concessão de tempo suficiente para a realização das tarefas (79%). Na disciplina de francês, essas menores percentagens relacionaram-se com a manutenção de um ambiente de sala de aula agradável, tranquilo e favorável à aprendizagem (77%), a utilização satisfatória das TIC (62%) e o caráter apelativo dos materiais (31%).

Nas suas avaliações, os alunos de francês indicaram como características mais apreciadas em nós o facto de explicarmos bem os conteúdos (13%), a preparação de aulas diferentes das habituais (9%), a simpatia (9%), a expressividade (8%), o dinamismo (8%) e a disponibilidade para ajudar os alunos (8%). Os discentes relevaram ainda a nossa capacidade de captar a sua atenção (4%), a relação positiva que com eles estabelecemos (4%), o bom humor (4%), a alegria (4%), o facto de sermos divertidos (4%), motivadores (4%) e de falarmos sobretudo em francês (4%). Ao nível das estratégias e

[46] Neste subcapítulo, temos em conta as avaliações de todos os alunos de ambas as turmas e não só dos alunos da amostra a que aludimos no subcapítulo anterior.

das atividades, sugeriram-nos como possíveis melhorias a realização de mais atividades em pares e/ou pequenos grupos (8%) e de mais jogos (7%) e destacaram como atividades da sua preferência a criação do jornal de turma satírico (33%), a produção escrita de textos (7%), o *Kahoot* (7%) e a realização de atividades dinâmicas, de uma forma geral (7%) (ANEXO 56).

Os alunos de português avaliaram também o método de ensino recíproco de Palincsar & Brown (1984) e, a partir do seu retorno, concluímos que consideraram esse método uma mais-valia, contribuindo para aulas mais dinâmicas e permitindo a participação de um maior número de alunos na análise literária. Para os discentes, o método foi mais eficaz quando aplicado em grande grupo e, em geral, foi adequado à análise da obra, permitindo a compreensão do seu conteúdo (ANEXO 54).

Com base nas autoavaliações dos alunos, verificamos que a etapa *questiono* do método de Palincsar & Brown (1984) foi a etapa atribuída a um maior número de alunos, contrastando com a etapa *prevejo*, que foi atribuída a um menor número de discentes (ANEXO 55). Apesar de nas avaliações da unidade didática os alunos terem apontado como um dos pontos fracos da unidade a dificuldade em colocar questões sobre a obra, nos dados das autoavaliações, a etapa *questiono* surgiu como a preferida da maioria dos discentes, seguindo-se-lhe a etapa *prevejo*. Pelo contrário, a etapa que menos alunos preferiram foi a *esclareço*, em relação à qual também relevaram dificuldades aquando da identificação dos pontos fracos da unidade didática (ANEXOS 54 E 55).

Nas autoavaliações de português, as principais dificuldades mencionadas foram a compreensão de arcaísmos (40%) e de alguns excertos da obra (16%), colocar questões sobre a obra (12%), recorrer a elementos textuais como justificação de interpretações e/ou argumentos (8%), apresentar respostas completas (8%) e, em menor número, foram apontados problemas de clareza da expressão oral (4%). Porém, os discentes sublinharam os seus progressos ao nível da compreensão de textos (41%), da autonomia (13%), da expressão oral (10%), do enriquecimento vocabular (6%), do conhecimento do contexto sociocultural em estudo (6%), da participação (6%) e da interação orais (3%), da capacidade de resumir (3%), do maior interesse pela obra (3%), da liberdade (3%), da expressão da sua opinião (3%) e da argumentação (3%). Apesar das dificuldades relevadas, os alunos autoavaliaram-se positivamente quanto à pertinência

das suas intervenções e à participação na discussão suscitada pelas intervenções dos colegas aquando da análise da obra, sendo as médias das suas avaliações para cada um dos parâmetros de 16,21 valores e de 15,38 valores, respetivamente (ANEXO 55).

Estes dados cruzam-se com os pontos fortes e fracos da unidade didática sublinhados pelos alunos (ANEXO 54). Entre os pontos fortes encontram-se o incremento na participação (19%) e na interação orais (19%), a aplicação de um método interessante e facilitador da compreensão (17%), as características gerais desse método (8%) e o estudo de um texto cómico (8%). Os alunos destacaram ainda o recurso a cartões para indicação das etapas de participação (6%), o conhecimento do contexto histórico-literário (5%), a expansão da cultura geral (3%) e dos conhecimentos linguísticos (3%), o conhecimento da biografia do autor (3%) e a promoção do empenho e motivação (3%). Quanto aos pontos fracos, além das dificuldades nas etapas *questiono* e *esclareço* do método de Palincsar & Brown (1984), foram assinaladas as dificuldades de compreensão, nomeadamente as dificuldades linguísticas (19%), a redundância dos assuntos da obra (15%), a análise, por vezes, pouco produtiva (4%) e o facto de o texto ser curto (4%).

Nas autoavaliações de francês, para a maioria dos conteúdos abordados, mais de 70% dos alunos considerou que os dominava completamente (ANEXO 57). As únicas percentagens inferiores a 70% assinalaram-se em relação a falar dos problemas e das vantagens da orientação escolar (46%), à compreensão de textos escritos em diferentes suportes sobre a integração dos jovens no liceu e na sociedade (38%) e à redação de frases com recurso a palavras homófonas (67%). Os progressos registados pelos alunos prenderam-se com as melhorias na compreensão e na produção escritas de *articles de presse satiriques* (8%), o aprofundamento dos conhecimentos sobre as desigualdades escolares (8%), o domínio da homofonia (8%) e a aquisição de muitos conteúdos novos (7%). Entre as dificuldades sentidas, os discentes sublinharam as questões de pronunciação (15%), o medo de arriscar falar francês (8%), a conjugação verbal (8%), a pouca diversificação vocabular (8%) e a dificuldades ao nível da interação e produção escritas (7%).

Os dados apresentados revelam que os alunos reconheceram que as estratégias por nós aplicadas conduziram a um maior domínio dos conteúdos abordados. Os discentes assinalaram ainda melhorias na competência de compreensão escrita, em

ambas as disciplinas. Os alunos de português destacaram também os progressos na participação e na interação orais, enquanto os alunos de francês sublinharam as melhorias na produção escrita, nomeadamente de *articles de presse satiriques*. Em ambas as disciplinas, os discentes valorizaram o caráter lúdico das atividades e, sobretudo os alunos de francês, fizeram uma apreciação particularmente positiva das nossas características pessoais mais ligadas à dimensão afetiva. Assim, os alunos parecem reconhecer a importância de uma visão holística do ensino, como a defendida por Rémon (2013), na qual emoções, humor e aprendizagem se cruzam e têm um impacto importante no desejo de comunicar, na motivação e no clima intra e intergrupal.

Partindo da descrição crítica das aulas realizada no subcapítulo 6.2. e dos dados apresentados e discutidos no subcapítulo 6.3., refletimos, no capítulo 7, sobre a nossa intervenção didático-pedagógica.

7. REFLEXÃO SOBRE A INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Neste ponto do nosso trabalho, importa refletir sobre o impacto da intervenção didático-pedagógica, procurando responder, sobretudo, às questões de investigação expostas no capítulo 5.

Primeiramente, atentamos na possibilidade de **1)** *O humor presente num texto permitir estimular a prática reflexiva sobre aspetos linguísticos, pragmáticos, discursivos e socioculturais e, consequentemente, o espírito crítico e o pensamento criativo.* Neste âmbito, baseamo-nos, sobretudo, no trabalho desenvolvido em torno de textos humorísticos, à luz da GTVH e dos contributos da estilística.

Em ambas as SD, a sátira assumiu um grande relevo, pelo que muito do trabalho realizado foi orientado para a identificação do(s) "alvo(s)" da(s) crítica(s) tecida(s) nos textos e das características que se lhe(s) criticavam, ou seja, esse trabalho incidiu particularmente sobre elementos do *Alvo* da GTVH. Podendo inserir-se a sátira na categoria das formas de linguagem não casuais a que aludem Attardo & Raskin (1991), que visam a concretização de uma função específica, como provocar o riso, naturalmente, o seu estudo passa, em algum momento, por elementos ligados à *Linguagem*. Note-se que, para a concretização da função da sátira, convergem, por exemplo, os trocadilhos, o jogo entre o dito e o não-dito, os casos de inadequação de formas linguísticas, condutas e discursos a determinados contextos, remetendo-nos alguns destes aspetos também para a *Estratégia Narrativa*, a *Situação*, o *Mecanismo Lógico* e a *Oposição de Scripts*. Assim, o estudo de textos humorísticos nos quais prevalece a sátira, tais como os contemplados nas SD do nosso projeto, não só estimula como também exige a atenção a aspetos linguísticos, pragmáticos e discursivos.

Na fase de intervenção, confirmámos ainda a importância do conhecimento do contexto sociocultural representado para a compreensão de textos humorísticos. Esse conhecimento, muitas vezes, permite compreender casos de inadequação como os supramencionados, embora, em alguns casos, seja essa representação da inadequação a possibilitar a retirada de ilações sobre as regras do contexto sociocultural em estudo, como vimos no subcapítulo 2.1., a propósito do trabalho sobre a pragmática social (Askildson, 2005). Nas SD aplicadas, esta dimensão foi privilegiada, por exemplo, aquando da análise de passagens da *Farsa de Inês Pereira* das quais relevavam aspetos

ligados ao chamado *cómico de situação* ou da análise da conduta inadequada dos *conseillers d'orientation* retratada no artigo do jornal satírico *Le Gorafi*.

Contudo, no âmbito das SD aplicadas, os alunos mostraram-se pouco sensíveis a questões linguísticas ligadas ao parâmetro da *Linguagem* da GTVH, sendo necessário algum acompanhamento da nossa parte para que atentassem no potencial humorístico de certas formas linguísticas. Esclarecidas as suas dúvidas quanto a estes aspetos, os alunos acederam mais facilmente a questões pragmáticas, discursivas e também socioculturais, complexificando as suas reflexões. Com esta observação, confirmámos a necessidade de o professor realizar um trabalho de explicitação linguística quer nas aulas de língua estrangeira, quer nas de língua materna, assim como a existência de uma estreita relação entre a *Linguagem* e os restantes parâmetros da GTVH, conforme sublinham Attardo & Raskin (1991).

Ora, a emissão de juízos sobre a adequação ou inadequação de formas linguísticas, condutas e discursos a determinados contextos, privilegiada em ambas as SD, pode ser encarada como uma manifestação de espírito crítico dos alunos e representa um progresso relativamente à fase de diagnóstico, sobretudo, para os alunos de português. Na fase de intervenção, apesar de ainda evidenciarem algumas dificuldades em fundamentar as suas opiniões, os alunos desta disciplina mostraram-se mais capazes de assumir uma posição em relação ao conteúdo da obra estudada. Note-se que, em alguns momentos, estabeleceram pontes com a sociedade contemporânea, revelando uma consciência da universalidade de problemas retratados na obra, como os relativos à condição feminina, e expressando as suas opiniões sobre eles. Inicialmente, também para os alunos de francês a expressão dos seus pontos de vista a partir de textos humorísticos se afigurava complexa, tendo igualmente realizado progressos a este nível, ao longo da SD. Estes progressos foram evidentes, por exemplo, aquando do estudo do texto de *Le Gorafi*, altura em que os alunos não hesitaram em expressar as suas opiniões sobre a orientação escolar, baseando-se nas suas experiências.

Quanto ao pensamento criativo, na disciplina de português, esta foi uma dimensão subaproveitada, uma vez que, como mencionámos no capítulo 6, além de não ter sido definida como uma das questões prioritárias, na sequência da adaptação do método de Palincsar & Brown (1984), os alunos revelaram algumas dificuldades em pensar criativa e divergentemente sobre o texto, na etapa *prevejo*. Pelo contrário, na

disciplina de francês, acreditamos que o contacto com formas divergentes de pensar a realidade, expressas nos textos humorísticos estudados, inspirou os alunos e incentivou-os a libertar a sua criatividade na *tâche finale*, expressão máxima do pensamento criativo dos discentes e também do seu olhar crítico sobre o mundo. Ao longo da SD, os discentes já se haviam mostrado hábeis na manipulação criativa da língua, nomeadamente nas atividades sobre a homografia e a homofonia. Ainda assim, há que sublinhar uma certa relutância dos alunos em recorrer à incongruência e à violação das regras da lógica nas suas produções sem uma validação prévia da nossa parte, por esse trabalho não ser comum em sala de aula.

Assim, as conclusões apresentadas parecem corroborar a ideia de que o humor dos textos estimula a reflexão sobre questões linguísticas, pragmáticas, discursivas e socioculturais, assim como o espírito crítico e o pensamento criativo. Quanto ao estudo de textos humorísticos, importa ainda verificar se **2)** *Os alunos reconhecem o humor num texto, compreendendo e, se solicitado, produzindo o jogo entre explícito e implícito em que, muitas vezes, se baseia.*

Globalmente, os alunos de ambas as disciplinas reconheceram o humor presente nos textos estudados, registando-se apenas a dificuldade dos alunos de francês em detetar a presença de humor no artigo extraído do jornal *Le Gorafi*. Além disso, algumas das questões pragmáticas, discursivas e também socioculturais sobre as quais os alunos refletiram, não sendo explicitamente veiculadas, foram extraídas dos textos inferencialmente. Como tal, ao nível da compreensão, os discentes conseguiram não só reconhecer o humor presente nos textos, mas também compreender o jogo entre informação explícita e implícita. Em muitos dos textos estudados, a contextualização histórico-literária realizada em português e a contextualização das questões socioculturais abordadas na SD de francês revelaram-se cruciais para que os alunos acedessem às informações implícitas e, consequentemente, ao sentido global desses textos.

Sendo que o acesso à informação implícita nos textos humorísticos requer a realização de inferências, acreditamos que esta capacidade dos alunos pode ter sido desenvolvida, ao longo da nossa intervenção. Articulando-se com o estímulo à prática reflexiva a que aludimos anteriormente, o desenvolvimento da capacidade de realização de inferências dos alunos pode explicar as melhorias nas avaliações da compreensão escrita, evidenciadas pelos resultados que apresentámos no subcapítulo 6.3.1. e

assinaladas também pelos alunos nas autoavaliações e nas avaliações das unidades didáticas.

Como vimos, na fase de intervenção, a competência de produção apenas foi objeto de um trabalho consistente na disciplina de francês, pelo que as nossas conclusões se baseiam nos resultados da produção escrita dos *articles de presse satiriques*. Conforme mencionámos no capítulo 6., nas primeiras versões dos artigos, os alunos evidenciaram algumas dificuldades em jogar com a informação explícita e implícita, nomeadamente no que dizia respeito a exprimir implicitamente as suas opiniões, com recurso à ironia. Sendo esta uma das questões trabalhadas na etapa de revisão dos artigos, ao analisarmos os textos do pós-revisão, verificámos que este problema ficou resolvido na maioria dos textos, ainda que os alunos tivessem continuado a revelar pouca segurança na aplicação de mecanismos estilísticos como a sátira e a ironia. Com base nesta atividade, consideramos que, ao nível da produção, a aplicação do jogo entre informação explícita e implícita carece de um trabalho de explicitação e modelização da parte do professor, sobretudo, nas aulas de língua estrangeira.

Por fim, resta-nos perceber se **3)** *a introdução do humor na relação professor-alunos contribui para a construção de uma comunidade de confiança, no seio da qual se incita os alunos a correr riscos, nomeadamente do ponto de vista linguístico, como defende Rémon* (2013).

A propósito desta questão, devemos atentar em duas dimensões da introdução do humor na relação professor-alunos. A primeira diz respeito à atitude do professor em relação aos alunos. A segunda prende-se com o humor inerente às atividades por ele concebidas.

Como referimos no capítulo 6, perante algumas inibições dos alunos, por exemplo, durante a aplicação do método de Palincsar & Brown (1984), na disciplina de português, foi necessário recorrer ao nosso sentido de humor, a fim de desconstruir o medo de errar dos discentes e favorecer a sua participação em aula. É certo que o sentido de humor surgiu aliado a outras estratégias, porém estamos cientes de que este foi crucial para estreitar a nossa relação com os alunos, reforçar a sua confiança e reduzir a intervenção do *filtro afetivo*.

Encarando as falhas dos alunos e as nossas próprias falhas com boa-disposição e como parte natural do processo de ensino-aprendizagem, sentimos que os alunos passaram a considerar-nos como verdadeiros aliados no seu processo de aprendizagem, capazes de valorizar os seus esforços, e não exclusivamente como avaliadores, com funções meramente prescritivas. Para tal, terá contribuído também o facto de termos atribuído aos alunos, em alguns momentos, o papel de avaliadores, tradicionalmente desempenhado pelo docente.

Além deste humor benevolente, privilegiámos ainda o caráter lúdico das atividades e o reforço do trabalho em grupo, sobretudo na disciplina de francês, apostando no estreitamento das relações entre os próprios alunos. Como vimos, na fase de intervenção, a adoção dessas estratégias reforçou a cumplicidade entre os alunos e o seu à-vontade para participar oralmente, levando-os a correr riscos, mesmo quando não estavam seguros da correção e pertinência das suas intervenções.

Em geral, nas autoavaliações dos alunos e nas avaliações das unidades didáticas, foi sublinhado o aumento da motivação dos discentes, o que, a nosso ver, se associa ao dinamismo que reconhecem às atividades realizadas, à valorização do ludismo, à originalidade das estratégias e ao reforço do trabalho em grupo. Os alunos de francês reconheceram ainda a nossa capacidade para estabelecer uma relação de proximidade com os discentes, valorizando um conjunto de características pessoais nossas associadas à dimensão afetiva do humor.

Apesar dos benefícios assinalados, a introdução do humor na sala de aula também exigiu que fôssemos mais claros na definição de regras e apurássemos o nosso tato pedagógico, a fim de perceber e dar a conhecer aos alunos quais os limites que não poderiam ser transpostos, sob pena de se comprometer a ordem necessária a um trabalho profícuo. Globalmente, os discentes adequaram o seu comportamento à dinâmica das atividades, distinguindo os momentos de maior descontração e em que era permitido um diálogo mais divertido com os colegas e a professora daqueles em que eram exigidos silêncio, seriedade e mais concentração.

Da articulação das duas dimensões do humor introduzido pelo professor na sua relação com os alunos resultou um reforço da coesão intragrupal, consolidando-se a *comunidade de confiança*. Naturalmente, os alunos sentiram-se mais impelidos a cor-

rer riscos, o que se refletiu, em ambas as disciplinas, na participação e na interação orais. Note-se ainda que, na disciplina de francês, o recurso à língua materna se tornou cada vez menos frequente, evidenciando-se uma saída progressiva dos alunos da sua zona de segurança.

Com base na reflexão realizada sobre cada uma das questões de investigação, concluímos que, na fase de intervenção, parecem ter sido corroboradas as hipóteses de investigação apresentadas, sendo particularmente enaltecidos os aspetos que relevam das teorias de escape e das funções sociais do humor. Apesar de tratarmos isoladamente cada uma das questões de investigação, importa sublinhar que existe uma grande porosidade entre os aspetos abordados em cada uma delas. Se é verdade que o humor introduzido em sala de aula pelo professor motiva os alunos para o trabalho a realizar, o humor presente nos textos pode também ser um fator de motivação, promovendo o interesse e a concentração dos alunos e, consequentemente, a manutenção de um ambiente de sala de aula mais favorável à aprendizagem.

Ainda que o balanço do nosso trabalho seja positivo, em alguns momentos, teria sido importante introduzir melhorias em relação às planificações originais, nomeadamente para diversificar os materiais e as estratégias aplicadas, tornando-os mais apelativos e fazendo-os incidir sobre diferentes formas de humor.

Na disciplina de português, o trabalho em torno do humor assentou, sobretudo, no humor presente na obra estudada e no caráter lúdico do método de Palincsar & Brown (1984). Nessa SD, teria sido importante, por exemplo, realizar mais atividades sobre questões linguísticas, nomeadamente laboratórios gramaticais acerca de diferentes mecanismos de produção do cómico de linguagem, e desenvolver um trabalho mais consistente sobre o contributo de diferentes recursos expressivos para a produção do efeito humorístico. Consideramos também que estratégia de preparação individual das intervenções na análise oral da obra devia ter sido adotada nas primeiras aulas dedicadas ao seu estudo, para evitar a quebra registada na participação dos alunos. Os resultados do teste de avaliação sumativa de Educação Literária realizado durante a intervenção evidenciaram ainda a necessidade de um trabalho mais consistente em torno da compreensão escrita de leitura. Na verdade, a pouca atenção dada a alguns destes aspetos ficou a dever-se às dificuldades sentidas ao nível da gestão de

tempo, nas primeiras aulas da SD, quanto a nós, uma consequência natural do facto de ser a primeira vez que lecionávamos a disciplina.

Na disciplina de francês, a gestão do tempo não nos condicionou tanto, pelo que o trabalho realizado foi mais equilibrado e correspondeu àquilo que havíamos previsto. Ainda assim, teria sido proveitoso dedicar, pelo menos, mais uma aula à organização do jornal de turma satírico, uma vez que se tratava da atividade de maior fôlego da SD. No entanto, para que tal fosse exequível, não poderíamos ter contextualizado com tanto cuidado os conteúdos socioculturais e lexicais necessários à compreensão dos textos humorísticos e à expressão oral e por escrito sobre os temas e subtemas da SD. Quanto ao humor, teria sido pertinente fornecer textos extraídos, por exemplo, da publicidade como modelo para as atividades de produção escrita com recurso a palavras homógrafas e homófonas.

Partindo destas conclusões, retemos, para as nossas práticas futuras, a importância do fator surpresa na motivação dos alunos. Como tal, devemos evitar a banalização do humor constitutivo das atividades, equilibrando-as com tarefas nas quais o caráter lúdico não é tão marcado. Reconhecemos, igualmente, a importância de acrescentar esse ludismo a atividades que, à partida, os alunos consideram monótonas, tais como a análise literária e a produção escrita de textos, captando a sua atenção e promovendo o seu empenho. Atendendo à valorização do trabalho em grupo pelos alunos e ao impacto observável dessa estratégia na sua motivação e nos seus resultados, nas nossas práticas futuras, pretendemos adotar a metodologia do trabalho de projeto.

Quanto ao estudo de textos humorísticos, como já referimos, estamos convictos do seu impacto na melhoria da capacidade de realização de inferências dos alunos e, consequentemente, na compreensão de textos, razão pela qual os retomaremos no futuro. Pela reflexão que estimulam em torno de questões linguísticas, pragmáticas e discursivas, pretendemos recorrer a eles para ilustrar conteúdos gramaticais abordados em ambas as disciplinas, mas também como base para a realização de laboratórios gramaticais, atividades essas que não foram particularmente desenvolvidas no âmbito do nosso projeto.

Em suma, a reflexão realizada permite-nos concluir que a nossa intervenção didático-pedagógica foi bem-sucedida.

7.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A propósito do trabalho desenvolvido durante a PES, devemos ainda tecer algumas considerações sobre os desafios e os riscos de desenvolver trabalho sobre o humor, numa ótica didático-pedagógica, e também sobre o impacto desta experiência na nossa formação enquanto professores.

De facto, a complexidade e a indefinição que pautam o humor, assim como a incongruência que se lhe associa, além de o tornarem pouco evidente em contexto educativo, colocam-nos como desafio a definição de fronteiras entre o que está ou não dentro do seu escopo, aquando da didatização. Como vimos, a literatura não é conclusiva quanto às fronteiras que separam o humor de outros conceitos que lhe são próximos, tais como os de cómico, sátira, paródia ou ironia. Na verdade, estamos convictos de que, pelo que têm de comum, é impossível desenvolver investigação sobre humor sem deixar que, em alguns momentos, se esbatam os (indefinidos) limites entre ele e conceitos como os supramencionados.

Assim, sabemos que o nosso trabalho sobre didatização do humor, por vezes, pode assemelhar-se a um trabalho sobre didatização da sátira. No entanto, corremos este risco com o objetivo de, por um lado, aproximar e tornar mais comparável o trabalho realizado em ambas as disciplinas e, por outro lado, de mostrar que a diversificação de propostas didáticas em torno do humor pode também passar por formas habitualmente abrangidas pelas teorias da hostilidade ou da depreciação, desde que sejam tomadas algumas precauções.

Em geral, o estudo de textos humorísticos não está explicitamente previsto nos documentos orientadores de PLM e de FLE, advindo também desse facto o seu caráter desafiador, na medida em que é exigida uma maior flexibilidade da parte do professor para articular esses textos com os conteúdos previstos e o tempo disponível para a sua lecionação.

Com base no trabalho desenvolvido, consideramos que a investigação nesta área poderá retomar os contributos da GTVH, adaptando-os com a finalidade de produzir um instrumento que auxilie os docentes na didatização de textos humorísticos. Além disso, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999), poderão ser criados ou melhorados modelos didáticos de género (Dolz & Schneuwly, 2007) para

alguns dos géneros textuais nos quais, habitualmente, o humor está presente. Este investimento em investigação, traduzir-se-ia, certamente, numa maior diversidade de propostas didáticas a contemplar, por exemplo, em manuais escolares de PLM e FLE. No sentido de avaliar o impacto do humor ao nível da compreensão e da capacidade de memorização, seria também justificável a realização de estudos como o de Ziv (1982), citado por Engrácio (2008), ao qual aludimos no capítulo 2, junto de alunos dos ensinos básico e secundário portugueses. Sabendo que o humor nem sempre é inocente, a sua introdução em contexto educativo carece ainda de mais aprofundadas reflexões éticas.

Além da investigação em torno do humor, a PES proporcionou-nos uma experiência muito rica de formação, desde logo, pela peculiaridade de ter sido desenvolvida em três escolas de dois Agrupamentos diferentes. Como tal, nesta nossa primeira experiência de ensino no sistema educativo português, pudemos observar diferentes estratégias, práticas e modos de gestão da escola, integrando-nos em e dialogando com duas comunidades educativas que, apesar da sua proximidade, tinham dinâmicas consideravelmente diferentes. Nesta etapa da nossa formação, foram cruciais os diálogos com as duas professoras cooperantes sobre o que é e/ou deverá ser a educação e o ensino de PLM e de FLE, mas também as partilhas com os restantes docentes, que compreenderam e enalteceram a nossa condição de estagiários, partilhando connosco experiências, estratégias, anseios, desafios e diferentes visões sobre educação. Destes diálogos, resultaram reflexões sobre formas de responder à indisciplina, às dificuldades de gestão de tempo e cumprimento dos programas, assim como à crescente burocratização do sistema de ensino.

Em suma, esta experiência de formação inicial consolidou em nós a visão da profissão docente como uma profissão que exige formação contínua, desconstrução e reconstrução constantes de saberes e de práticas e uma grande abertura para trabalhar colaborativamente e dialogar com todos os intervenientes no processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adão, T. (2008). *O lado sério do humor: uma perspectiva sociolinguística do discurso humorístico*. Penafiel: Editorial Novembro.

Askildson, L. (2005). Effects of humour in the language classroom: Humour as a pedagogical tool in theory and practice. *Arizona Working Papers in SLAT*, *12*, 45–61. Disponível em https://journals.uair.arizona.edu/index.php/AZSLAT/article/view/21286/20865

Attardo, S. & Raskin, V. (1991). Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model. *Humor - International Journal of Humor Research, 4*(3-4), 293–348. Disponível em https://www.degruyter.com/abstract/j/humr.1991.4.issue-3-4/humr.1991.4.3-4.293/humr.1991.4.3-4.293.xml

Attardo, S. (1994). *Linguistic theories of humor*. Berlim: Mouton de Gruyter.

Attardo, S. (2017a). Humor in language. In E. Granata (Ed.) *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. Disponível em https://web.stanford.edu/class/linguist197a/attardehumorinlanguage.pdf

Attardo, S. (2017b). The General Theory of Verbal Humor. In S. Attardo (Ed.), *The Routledge handbook of language and humor* (pp. 126-142). Nova Iorque: Routledge.

Bergson, H. (1940). *Le rire : essai sur la signification du comique*. Paris : PUF.

Bouguerra, T. (2007). Humour et didactique des langues : pour le développement d'une compétence esthético-ludico-référentielle. *Ela. Études de linguistique appliquée*, *147*, 365-382. Disponível em https://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-365.htm

Bouquet, B., & Riffault, J. (2010). L'humour dans les diverses formes du rire. *Vie sociale*, 2(2), 13-22. Disponível em https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2010-2-page-13.htm

Bronckart, J. P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.

Colston, H. L. (2017). Irony and Sarcasm. In S. Attardo (Ed.), *The Routledge handbook of language and humor* (pp. 234-249). Nova Iorque: Routledge.

Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Conhecimento Explícito da Língua.* Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação : Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII*(2), 455-479. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF

Cuq, J.P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (2007). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística.* Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação. Disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf

Dynel, M. (2011). *The pragmatics of humor across discourse domains*. Amesterdão: John Benjamins Publishing Company.

Engrácio, H. A. (2008). *O Humor na Educação* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aberta). Disponível em http://hdl.handle.net/10400.2/745

Ermida, I. (2003). *Humor, Linguagem e Narrativa: para uma análise do discurso literário cómico*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos Humanísticos.

Évrard, F. (1996). *L'humour* [ePub]. Disponível em https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48050646/f12.image

Freud, S. (1930). *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*. Paris: Gallimard.

Olbrechts-Tyteca, L. (1974). *Le comique du discours*. Bruxelas : Université de Bruxelles.

Ollivier, C., & Puren, L. (2011). Pour une approche interactionnelle dépassant les tâches cibles et pédagogiques. In C. Ollivier & L. Puren (Eds.), *Le web 2.0 en classe de*

langue: une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point (pp. 57-74). Paris: Éditions Maison des Langues.

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. In *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175. Disponível em http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.648.8749&rep=rep1&type=pdf

Pluskwa, D., Willis, D., & Willis, J. (2009). L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite! In M. L. Lions-Olivieri & P. Liria (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: douze articles pour mieux comprendre et fair ele point* (pp. 205-231). Paris: Éditions Maison des Langues.

Prairat, E. (2017). Reconsidérer le tact. *Recherches & éducation*, 17. Disponível em http://journals.openedition.org/rechercheseducations/3394

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf.

Rémon, J. (2013). Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques. *Lidil - Revue de linguistique et de didactique des langues*, *48*, 77-95. Disponível em http://lidil.revues.org/3317

Robert, J. M. (2002). Compréhensible mais pas risible. *Le français dans le monde : recherches et applications,* numéro spécial, 112-117.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Simpson, P. & Bousfield, D. (2017). Humor and Stylistics. In S. Attardo (Ed.), *The Routledge handbook of language and humor* (pp. 158-173). Nova Iorque: Routledge.

Smuts, A. (s.d.). Internet Encyclopedia of Philosophy. Disponível em https://www.iep.utm.edu/humor/

Sousa, M. V. (2014). Leitura e Educação Literária: Saber para aprender e ensinar a ler. In APP (Ed.), *Texto, gramática e ensino do português*. Disponível em https://appform.pt/tgep/Files/tgep_files/Manual-Leitura01.pdf.

Tomescu, Ana-Marina (2009). La BD en classe de FLE ? Pourquoi pas ! *Studii si Cercetari Filologice: Seria Limbi Straine Aplicate,* 8, 78-82. Disponível em https://doaj.org/article/1c2d24272fe54e5abf4c9e1b52baffe6

Tsakona, V. (2017). Genres of Humor. In S. Attardo (Ed.), *The Routledge handbook of language and humor* (pp. 489-503). Nova Iorque: Routledge.

- **DOCUMENTOS ORIENTADORES**

Avelino, C., Capucho, F., Arroyo, F., Oliveira, J. A., Tavares, M. S., Valente, M. T. C. & Santos, Z. S. (2001). *Programa de Francês – Níveis de Continuação e de Iniciação: 10º, 11º e 12º Anos*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.

Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Conselho da Europa (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Paris : Didier.

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 7º ano. 3º Ciclo do Ensino Básico. Francês*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 8º ano. 3º Ciclo do Ensino Básico. Francês*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 9º ano. 3º Ciclo do Ensino Básico. Francês*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Direção-Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 10º ano. Ensino Secundário. Formação Geral - Continuação. Francês*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Direção-Geral da Educação (2018e). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 11º ano. Ensino Secundário. Formação Geral - Continuação. Francês*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Direção-Geral da Educação (2018f). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 10º ano. Ensino Secundário. Formação Específica - Continuação. Francês.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Direção-Geral da Educação (2018g). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 11º ano. Ensino Secundário. Formação Específica - Continuação. Francês.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Direção-Geral da Educação (2018h). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 7º ano. 3º Ciclo do Ensino Básico. Português*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Direção-Geral da Educação (2018i). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 8º ano. 3º Ciclo do Ensino Básico. Português*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Direção-Geral da Educação (2018j). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 9º ano. 3º Ciclo do Ensino Básico. Português*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Direção-Geral da Educação (2018k). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 10º ano. Ensino Secundário. Português*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Direção-Geral da Educação (2018l). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 11º ano. Ensino Secundário. Português*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Direção-Geral da Educação (2018m). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 12º ano. Ensino Secundário. Português*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., … Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Ministério da Educação (1991). *Programas de Francês. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico. 3º Ciclo*. *Vol. I.* Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (DEB).

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 1 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO TOTAL MÉDIA POR QUESTÃO.....360

GRÁFICO 2 - QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 1 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO TOTAL DE CADA QUESTÃO POR ALUNO 360

GRÁFICO 3 - QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 1 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | MÉDIA DAS CLASSIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS A CADA PARÂMETRO POR QUESTÃO.....361

GRÁFICO 4 - QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 1 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA PARÂMETRO POR ALUNO NA QUESTÃO 1.....361

GRÁFICO 5 - QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 1 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA PARÂMETRO POR ALUNO NA QUESTÃO 2.....362

GRÁFICO 6 – QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 2 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO TOTAL MÉDIA POR QUESTÃO.....363

GRÁFICO 7 - QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 2 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO TOTAL DE CADA QUESTÃO POR ALUNO363

GRÁFICO 8 - QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 2 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | MÉDIA DAS CLASSIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS A CADA PARÂMETRO POR QUESTÃO.....364

GRÁFICO 9 - QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 2 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA PARÂMETRO POR ALUNO NA QUESTÃO 1.....364

GRÁFICO 10 - QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 2 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA PARÂMETRO POR ALUNO NA QUESTÃO 2.....365

GRÁFICO 11 – PRODUÇÃO ESCRITA DE CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO TOTAL MÉDIA DA ATIVIDADE 366

GRÁFICO 12 - PRODUÇÃO ESCRITA DE CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO TOTAL DA ATIVIDADE POR ALUNO.....366

GRÁFICO 13 - PRODUÇÃO ESCRITA DE CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO MÉDIA POR PARÂMETRO 367

GRÁFICO 14 - PRODUÇÃO ESCRITA DE CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO POR PARÂMETRO POR ALUNO.....367

GRÁFICO 15 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 1 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | CLASSIFICAÇÃO TOTAL MÉDIA POR QUESTÃO 368

GRÁFICO 16 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 1 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | CLASSIFICAÇÃO TOTAL DE CADA QUESTÃO POR ALUNO.....368

GRÁFICO 17 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 1 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | MÉDIA DAS CLASSIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS A CADA PARÂMETRO POR QUESTÃO 369

GRÁFICO 18 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 1 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA PARÂMETRO POR ALUNO NA QUESTÃO 1.1. 369

GRÁFICO 19 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 1 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA PARÂMETRO POR ALUNO NA QUESTÃO 2.1. 370

GRÁFICO 20 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 2 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | CLASSIFICAÇÃO TOTAL MÉDIA POR QUESTÃO 371

GRÁFICO 21 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 2 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | CLASSIFICAÇÃO TOTAL DE CADA QUESTÃO POR ALUNO.....371

GRÁFICO 22 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 2 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | MÉDIA DAS CLASSIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS A CADA PARÂMETRO POR QUESTÃO 372

GRÁFICO 23 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 2 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA PARÂMETRO POR ALUNO NA QUESTÃO 3 372

GRÁFICO 24 – TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE* | *ÉVALUATION GLOBALE DE LA TÂCHE D'INTERACTION ÉCRITE* 374

GRÁFICO 25 – TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE* | *ÉVALUATION GLOBALE DE LA TÂCHE D'INTERACTION ÉCRITE PAR ÉLÈVE* 374

GRÁFICO 26 – TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE* | *ÉVALUATION DE LA TÂCHE D'INTERACTION ÉCRITE PAR COMPÉTENCE* 375

GRÁFICO 27 – TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE* | *ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE PRAGMATIQUE DE LA TÂCHE D'INTERACTION ÉCRITE PAR ÉLÈVE*.....375

GRÁFICO 28 – TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE* | *ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE LEXICALE DE LA TÂCHE D'INTERACTION ÉCRITE PAR ÉLÈVE*.....376

GRÁFICO 29 – TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE* | *ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE GRAMMATICALE DE LA TÂCHE D'INTERACTION ÉCRITE PAR ÉLÈVE* 376

GRÁFICO 30 – TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE* | *ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ORTHOGRAPHIQUE DE LA TÂCHE D'INTERACTION ÉCRITE PAR ÉLÈVE* 377

GRÁFICO 31 – PRIMEIRA VERSÃO DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES* | *ÉVALUATION GLOBALE DE LA PREMIÈRE VERSION DES ARTICLES DE PRESSE PAR PARAMÈTRE* 378

GRÁFICO 32 – PRIMEIRA VERSÃO DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES* | *ÉVALUATION DE LA STRUCTURE (PAR ELÈVE)* 378

GRÁFICO 33 – PRIMEIRA VERSÃO DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES* | *ÉVALUATION DE LA TONALITÉ IRONIQUE (PAR ÉLÈVE)* 379

GRÁFICO 34 – VERSÃO FINAL DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES* | *ÉVALUATION FINALE MOYENNE* 381

GRÁFICO 35 – VERSÃO FINAL DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES* | *ÉVALUATION FINALE GLOBALE PAR ÉLÈVE* 381

GRÁFICO 36 – VERSÃO FINAL DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES* | *ÉVALUATION FINALE MOYENNE PAR COMPÉTENCE* 382

GRÁFICO 37 – VERSÃO FINAL DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES* | *ÉVALUATION FINALE DE CHAQUE ÉLÈVE PAR COMPÉTENCE* 382

GRÁFICO 38 – TESTES DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE PORTUGUÊS (PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA) | RESULTADOS DOS TESTES DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA POR ALUNO 384

GRÁFICO 39 – TESTES DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE PORTUGUÊS (PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA) | RESULTADOS DOS TESTES DE ESCRITA POR ALUNO 384

GRÁFICO 40 – TESTES DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE PORTUGUÊS (PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA) | RESULTADOS DOS TESTES DE LEITURA POR ALUNO 385

GRÁFICO 41 – TESTES DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE PORTUGUÊS (PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA) | RESULTADOS DOS TESTES DE GRAMÁTICA POR ALUNO.....385

GRÁFICO 42 – RESULTADOS DOS TESTES DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE FRANCÊS PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA POR ALUNO 386

GRÁFICO 43 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS PELOS ALUNOS | DESEMPENHO DA PROFESSORA 388

GRÁFICO 44 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS PELOS ALUNOS | MÉTODO DE ENSINO RECÍPROCO DE PALINCSAR & BROWN (1984) 389

GRÁFICO 45 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS PELOS ALUNOS | PONTOS FORTES DA UNIDADE 390

GRÁFICO 46 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS PELOS ALUNOS | PONTOS FRACOS DA UNIDADE 390

GRÁFICO 47 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS | ATITUDES E VALORES.....391

GRÁFICO 48 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS | ETAPAS DO MÉTODO DE PALINCSAR & BROWN (1984) ATRIBUÍDAS AQUANDO DA ANÁLISE ORAL DA OBRA 391

GRÁFICO 49 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS | ETAPAS DO MÉTODO DE PALINCSAR & BROWN (1984) EM QUE OS ALUNOS MAIS GOSTARAM DE PARTICIPAR.....392

GRÁFICO 50 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS | PERTINÊNCIA DAS INTERVENÇÕES E PARTICIPAÇÃO NA DISCUSSÃO.....392

GRÁFICO 51 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS | PRINCIPAIS PROGRESSOS REGISTADOS.....393

GRÁFICO 52 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS | PRINCIPAIS DIFICULDADES SENTIDAS.....393

GRÁFICO 53 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE FRANCÊS PELOS ALUNOS | GERAL 395

GRÁFICO 54 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE FRANCÊS PELOS ALUNOS | *SUGGESTIONS*.....396

GRÁFICO 55 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE FRANCÊS PELOS ALUNOS | *LES ACTIVITÉS QU'ON A LE PLUS AIMÉES*.....396

GRÁFICO 56 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE FRANCÊS PELOS ALUNOS | *LES ACTIVITÉS QU'ON N'A PAS AIMÉES*.....397

GRÁFICO 57 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE FRANCÊS PELOS ALUNOS | *LES CARACTÉRISTIQUES DE LA PROFESSEURE LES PLUS APPRÉCIÉES* 397

GRÁFICO 58 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE FRANCÊS PELOS ALUNOS | *LES CARACTÉRISTIQUES DE LA PROFESSEURE LES MOINS APPRÉCIÉES*.....398

GRÁFICO 59 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE FRANCÊS | GERAL400

GRÁFICO 60 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE FRANCÊS | *PROGRÈS*.....401

GRÁFICO 61 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE FRANCÊS | *DIFFICULTÉS RESSENTIES* 401

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - REGISTO DAS ATIVIDADES E CONTEÚDOS ABORDADOS (PORTUGUÊS) 98

ANEXO 2 - SUMÁRIOS DOS SEMINÁRIOS DE ORIENTAÇÃO DE PORTUGUÊS 101

ANEXO 3 - REGISTO DAS ATIVIDADES E CONTEÚDOS ABORDADOS (FRANCÊS) 121

ANEXO 4 - INSTRUMENTO DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO (GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE FIM ABERTO) 124

ANEXO 5 - INSTRUMENTO DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO (GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA NA INTERAÇÃO PROFESSORA-ALUNOS) 125

ANEXO 6 - INSTRUMENTO DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO (GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA NO NÚMERO DE PERGUNTAS DIRIGIDAS A CADA ALUNO) 126

ANEXO 7 - INSTRUMENTO DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO (MAPA DE REGISTO DA MOVIMENTAÇÃO DAS PROFESSORAS NA SALA DE AULA) 127

ANEXO 8 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE 8º ANO SOBRE O *CARTOON* (AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE PORTUGUÊS) 128

ANEXO 9 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE 10º ANO SOBRE CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER (AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE PORTUGUÊS) 145

ANEXO 10 - AULAS DE 10º ANO INSERIDAS NA UNIDADE "EN GROUPE" (AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE FRANCÊS) 163

ANEXO 11 – PLANIFICAÇÃO DA SD DE PORTUGUÊS DE 10º ANO SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE (FASE DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA) 174

ANEXO 12 – PLANO E MATERIAIS DA AULA 1 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE 178

ANEXO 13 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 2 E 3 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE 184

ANEXO 14 – PLANO DA AULA 4 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE.....194

ANEXO 15 – PLANO E MATERIAIS DA AULA 5 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE 196

ANEXO 16 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 6 E 7 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE 202

ANEXO 17 – PLANO DA AULA 8 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE.....207

ANEXO 18 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 9 E 10 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE 208

ANEXO 19 – PLANO DA AULA 11 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE 211

ANEXO 20 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 12 E 13 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE 213

ANEXO 21 – PLANO E MATERIAIS DA AULA 14 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE.....219

ANEXO 22 – PLANO E MATERIAIS DA AULA 15 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE.....223

ANEXO 23 – TESTE DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE, E RESPETIVOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 227

ANEXO 24 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE 8º ANO SOBRE O MODIFICADOR DO NOME RESTRITIVO E APOSITIVO (AVALIAÇÃO FORMATIVA DE PORTUGUÊS) 235

ANEXO 25 – PLANIFICAÇÃO DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE" (FASE DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA) 253

ANEXO 26 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 1 E 2 SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE" 260

ANEXO 27 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 3 E 4 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE" 265

ANEXO 28 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 5 E 6 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE" 270

ANEXO 29 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 7 E 8 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE" 282

ANEXO 30 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 9 E 10 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE" 288

ANEXO 31 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 11 E 12 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE" 292

ANEXO 32 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 13 E 14 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE" 297

ANEXO 33 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 15 E 16 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE" 304

ANEXO 34 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 17 E 18 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE" 312

ANEXO 35 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 19 E 20 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE" 318

ANEXO 36 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 21 E 22 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE" 323

ANEXO 37 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 23 E 24 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE" 330

ANEXO 38 – AULAS DE 10º ANO INSERIDAS NA UNIDADE "CONSTRUIRE SON AVENIR" (AVALIAÇÃO FORMATIVA DE FRANCÊS) 333

ANEXO 39 - PROJETO DE PORTUGUÊS - OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA "QUE SEJA ISTO OU EXATAMENTE O CONTRÁRIO" 349

ANEXO 40 - PROJETO DE FRANCÊS - *ESCAPE GAME* "QUI A VOLÉ LA JOCONDE ?" 354

ANEXO 41 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 1 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER.....360

ANEXO 42 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 2 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER.....363

ANEXO 43 – RESULTADOS DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA DE CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER.....366

ANEXO 44 – RESULTADOS DA FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 1 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE 368

ANEXO 45 – RESULTADOS DA FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 2 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE 371

ANEXO 46 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DA TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE*.....373

ANEXO 47 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE* 374

ANEXO 48 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES* 378

ANEXO 49 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DA *PRODUCTION ÉCRITE* (*ARTICLE DE PRESSE SATIRIQUE*) 380

ANEXO 50 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA VERSÃO FINAL DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES* 381

ANEXO 51 - TABELAS DE EQUIVALÊNCIAS ENTRE AS APRECIAÇÕES QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS DE FRANCÊS DAS DIFERENTES FASES 383

ANEXO 52 – RESULTADOS DO SEGUNDO E TERCEIRO TESTES DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE PORTUGUÊS (PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA) 384

ANEXO 53 – RESULTADOS DO SEGUNDO E TERCEIRO TESTES DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE FRANCÊS (PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA) 386

ANEXO 54 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS PELOS ALUNOS 387

ANEXO 55 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS 391

ANEXO 56 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE FRANCÊS PELOS ALUNOS.....394

ANEXO 57 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE FRANCÊS.....399

ANEXO 1 - REGISTO DAS ATIVIDADES E CONTEÚDOS ABORDADOS (PORTUGUÊS)

PES - PORTUGUÊS - REGISTO DE ATIVIDADES E CONTEÚDOS ABORDADOS (2018/2019)

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

DATA	CONTEÚDOS /ATIVIDADES
4 de setembro de 2018	**Seminário de orientação 00:** apresentação da estagiária no Agrupamento – primeiro contacto com a orientadora, planificação do trabalho a realizar durante o ano de estágio e visita à Escola Básica 2, 3 Padre Abílio Mendes e à Escola Secundária Augusto Cabrita.
5 de setembro de 2018	Participação na **reunião de Diretores de Turma** do Ensino Básico.
10 de setembro de 2018	Participação na **reunião de Conselho de Turma** da turma A do 10º ano.
11 de setembro de 2018	Participação na **reunião de Conselho de Turma** da turma C do 9º ano e da turma E do 8º ano.
12 de setembro de 2018	Participação na **Reunião Geral de Professores** do Agrupamento e na reunião do grupo 300.
13 de setembro de 2018	Participação nas **reuniões de planificação anual do 8º e do 9º anos** de português.
14 de setembro de 2018	- Participação na **reunião de planificação anual do 10º ano** de português. - Participação na **reunião de Pais e Encarregados de Educação** do 9º C.
21 de setembro de 2018	**Seminário de orientação 01:** balanço da primeira semana de observação; retorno da estagiária quanto às práticas observadas na aula da orientadora; indicações da orientadora sobre como proceder à orientação focada.
28 de setembro de 2018	**Seminário de orientação 02:** definição das datas de aplicação da primeira sequência didática de 8º ano. Orientações relativamente à forma como devem ser concebidos e corrigidos os exercícios de escrita: análise do texto "Um decálogo para ensinar a escrever", de Pasquier & Dolz.
8 de outubro de 2018	**Seminário de orientação 03:** revisão das planificações e materiais das aulas de diagnóstico de 8º e 10º anos – indicação das reformulações a efetuar.
9 de outubro de 2018	**Assessoria de Direção de Turma:** justificação de faltas dos alunos no programa GIAE e gestão das faltas disciplinares na plataforma interna GPC.
12 de outubro de 2018	**Seminário de orientação 04:** retorno da reunião do conselho de professores orientadores com a Prof.ª Doutora Helena Valentim (FCSH). Definição do prazo de entrega do Plano Anual de Atividades. Revisão e reformulação dos critérios de correção da apreciação crítica de 8º ano.
15 de outubro de 2018	**Seminário de orientação 05:** retorno da orientadora quanto ao primeiro relatório de observação realizado pela estagiária. Análise das diferentes tipologias de itens propostas pelo IAVE para a realização de instrumentos de avaliação externa.
22 de outubro de 2018	**Seminário de orientação 06:** análise conjunta e reformulação das planificações e dos materiais de 10º ano (sequência sobre as cantigas de escárnio e de maldizer).
26 de outubro de 2018	**Seminário de orientação 07:** correção conjunta de apreciações críticas dos alunos de 8º ano. Análise das Aprendizagens Essenciais de português para o Ensino Básico e para o Ensino Secundário. Planificação de uma atividade de escrita de texto dramático para o 9º ano.
30 de outubro de 2018	**Assessoria de Direção de Turma:** atendimento a Encarregados de Educação.

5 de novembro de 2018	**Seminário de orientação 08:** preparação das sequências didáticas para avaliação formativa (8º e 10º anos) – indicação das datas de entrega da fundamentação, da planificação da sequência didática, dos planos de aula, dos materiais e da reflexão crítica sobre a aplicação das sequências; definição das datas de aplicação da sequência de 10º ano.
12 de novembro de 2018	**Seminário de orientação 09:** planeamento das atividades para o 2º período (continuação).
23 de novembro de 2018	Acompanhamento dos alunos no **Corta-Mato Escolar**.
26 de novembro de 2018	**Seminário de orientação 10:** verificação das correções de exercícios de compreensão escrita de leitura (10º ano) realizadas pela estagiária. Como fazer uma matriz? – realização de uma matriz de um momento de avaliação de exposição oral. Revisão do Plano Anual de Atividades proposto pela estagiária.
30 de novembro de 2018	**Seminário de orientação 11:** Avaliações do 1º período: atribuição de notas às turmas da professora orientadora.
10 de dezembro de 2018	**Seminário de orientação 12:** comparação das correções dos testes de 8º ano realizadas pela estagiária e pela orientadora. Registo de apreciações globais do 1º período dos alunos do 8º E.
14 de dezembro de 2018	**Seminário de orientação 13:** discussão da proposta de planificação de sequência didática de 10º ano apresentada pela estagiária.
17 de dezembro de 2018	Participação na **reunião de Conselho de Turma** de avaliação de 1º período do 8º E.
19 de dezembro de 2018	- Participação na **reunião de Conselho de Turma** de avaliação de 1º período do 9º C. - **Assessoria de Direção de Turma:** realização da ata da reunião de Conselho de Turma do 9º C em conjunto com a orientadora.
4 de janeiro de 2019	**Seminário de orientação 14:** análise e discussão dos planos de aula e dos materiais da sequência didática de 10º ano.
7 de janeiro de 2019	**Seminário de orientação 15:** análise e discussão da fundamentação da sequência didática entregue pela estagiária.
14 de janeiro de 2019	**Seminário de orientação 16:** revisão do plano de aula e dos materiais da aula de dia 15 de janeiro. Retorno da orientadora quanto às aulas dadas pela estagiária até ao momento.
17 de janeiro de 2019	**Visita de estudo:** acompanhamento dos alunos do 9º C ao teatro: *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente (Companhia de Teatro "O Sonho").
23 de janeiro de 2019	**Reunião com a Coordenadora da PES, Prof.ª Doutora Helena Valentim:** retorno da aula de 10º ano observada pela Prof.ª Doutora Helena Valentim (FCSH).
1 de fevereiro de 2019	**Seminário de orientação 17:** indicação das reformulações a introduzir nos planos de aula. Agendamento da entrega das correções dos testes de Educação Literária de 10º ano e da reflexão crítica sobre a aplicação da sequência didática de 10º ano.
8 de fevereiro de 2019	**Seminário de orientação 18:** Correção dos testes de avaliação sumativa do 10º A.
18 de fevereiro de 2019	**Seminário de orientação 19:** retorno sobre a reunião do conselho de orientadores de português com a Prof.ª Doutora Helena Valentim (FCSH). Retorno sobre a aplicação da SD de 10º ano. Definição dos conteúdos e das datas de aplicação da sequência didática de 8º ano para avaliação formativa.
20 de fevereiro de 2019	**Visita de estudo:** acompanhamento dos alunos do 10ºA ao teatro: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente (Companhia de Teatro "O Sonho").
22 de fevereiro de 2019	Participação nas **atividades do Dia do Patrono** da Escola Básica 2, 3 Padre Abílio Mendes.
1 de março de 2019	**Assessoria de Direção de Turma:** justificação de faltas dos alunos do 9º C. **Seminário de orientação 20:** Reflexão sobre a aplicação da SD sobre a *Farsa de Inês*

	Pereira, de Gil Vicente, na turma 10º A.
8 de março de 2019	**Seminário de orientação 21:** análise da reflexão crítica da estagiária sobre a aplicação da sequência didática de 10º ano e retorno da orientadora.
15 de março de 2019	**Seminário de orientação 22:** planeamento da atividade dirigida à comunidade (oficina de escrita criativa).
22 de março de 2019	**Seminário de orientação 23:** apreciação da planificação de sequência didática, dos planos de aula e dos materiais entregues à orientadora, para didatização do conteúdo modificador do nome, na turma de 8º ano.
25 de março de 2019	**Seminário de orientação 24:** avaliação formativa da intervenção no 10º A pela orientadora. Análise dos planos de aula e dos materiais didáticos da sequência didática de 8º ano sobre modificador do nome.
1 de abril de 2019	**Seminário de orientação 25:** atribuição das classificações de 2º período e redação das sínteses descritivas dos alunos do 8º E, do 9º C e do 10º A.
9 de abril de 2019	Participação nas **reuniões de Conselho de Turma** de avaliação de 2º período do 8º E e do 10º A.
10 de abril de 2019	Participação na **reunião de Conselho de Turma** de avaliação de 2º período do 9º C.
2 de maio de 2019	**Seminário de orientação 26:** Projeto dirigido à comunidade: análise e discussão do plano e dos materiais da oficina de escrita criativa.
15 de maio de 2019	Dinamização da **oficina de escrita criativa** "Que seja isto ou exatamente o contrário" na ESAC.
20 de maio de 2019	**Seminário de orientação 27:** encerramento das atividades da PES - auto e heteroavaliação da intervenção na turma 8º E, avaliação da oficina de escrita criativa, auto e heteroavaliação finais da estagiária.

ANEXO 2 - SUMÁRIOS DOS SEMINÁRIOS DE ORIENTAÇÃO DE PORTUGUÊS

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA
Sede: Escola Secundária Augusto Cabrita – Rua Maria Lamas - 2830-088 Barreiro
Telefone: 212059220 - FAX: 212059228 - Email: direcao@aeaugustocabrita.edu.pt

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 00 data: 04 de setembro de 2018**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Apresentação

Documentos de referência / bibliografia	✓ conhecermo-nos ✓ Visita às escolas ✓ Organização do trabalho: • turmas da professora orientadora; breve caracterização; • a componente não letiva da professora orientadora; • a escolha das turmas a acompanhar no 3º ciclo; • o tema da dissertação de Mestrado; [Pereira, Luísa Álvares, *Didáctica do Português,* Pereira, L.A. (2013). Reflexão sobre a escrita. Aveiro: Universidade de Aveiro Mancelos, João de (2010). *Introdução à Escrita Criativa*, Lisboa: edições Colibri Santos, Ana Maria Ribeiro dos Santos et al (1990). *A criatividade no ensino do Português*. Lisboa: Texto • os seminários de orientação; • a observação de aulas; • registos pessoais; diário; • espaços de trabalho; • …. ✓ T.P.C.: reflexão inicial Prazo de entrega: até 08 de setembro **Objetivos**: Esta reflexão inicial destina-se a aprofundar o conhecimento da mestranda no que diz respeito às suas motivações e expectativas de futura professora. O que entende ser um "bom professor", como encara o papel do professor na Escola do século XXI, quais os contributos que espera trazer para os seus alunos no futuro imediato e a longo prazo.
Documentos de trabalho	Notas: A Inês Miranda entregou um documento intitulado "Proposta de tema de relatório de PES", que se anexa. Comentários ao projeto Orientadora de Francês: Cristina Neves (Escola Secundária de Santo André) – 1ª reunião 05 de setembro de manhã.

Próxima sessão
Seminário 01– 04 de setembro 2018
Tema:

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA
Sede: Escola Secundária Augusto Cabrita – Rua Maria Lamas - 2830-088 Barreiro
Telefone: 212059220 - FAX: 212059228 - Email: direcao@aeaugustocabrita.edu.pt

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 02 data: 28 de setembro de 2018**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Calendarização atividades; Dolz, *Um decálogo para ensinar a escrever*

Documentos de referência Programas Documentos de trabalho	

Próxima sessão **Seminário** **Tema:**

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA
Sede: Escola Secundária Augusto Cabrita – Rua Maria Lamas - 2830-088 Barreiro
Telefone: 212059220 - FAX: 212059228 - Email: direcao@aeaugustocabrita.edu.pt

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 03 data: 08 de outubro de 2018**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planificação 8º e 10º (1ª intervenção)

Documentos de referência **Programas**	➢ **Planificação 8º ano** Tempo de realização Pertinência A imagem distribuída posteriormente aos alunos e a forma de enunciação ➢ **Planificação do 10º** Tempo para realização da atividade (alguns exercícios exigem mais tempo e são complexos ao nível da textualização)
Documentos de trabalho	Proposta de Planificação para o 8º ano: o *cartoon* Proposta de planificação para o 10º ano: cantiga de escárnio e maldizer Notas: • Reformulação da planificação de 10º ano (Oralidade com 4 opções escolha múltipla; recurso às marcas de oralidade; diversificação das tipologias; complexificação dos conteúdos); • Reformulação da atividade de escrita (tempo de execução) do 8º ano.

Próxima sessão
Seminário 04– 12 de outubro 2018
Tema: Correção do exercício de escrita do 10º ano (descritores de desempenho)

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 04 data: 12 de outubro de 2018**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planificação 8º e 10º (1ª intervenção)

Documentos de referência **Programas** **Documentos de trabalho**	➢ Retorno da reunião de orientadores da PES • Nº de aulas observadas; nº de aulas a lecionar • Atividades de integração escolar • Horário • Plano de atividades da PES ➢ Planificação 8º ano ➢ Planificação do 10º ➢ **Correção do exercício de escrita** Uso dos descritores de desempenho A lógica dos descritores de desempenho Documento do IAVE para a realização de provas Proposta de Planificação para o 8º ano: o *cartoon* Proposta de planificação para o 10º ano: cantiga de escárnio e maldizer Notas: • Atividade oficinal com um autor de escrita criativa • Envio da reflexão 1 por correio eletrónico • Envio do horário • 10º ano: janeiro – Farsa de Inês Pereira (unidade mais extensa) • 8º ano: a intervenção será mais tarde • Plano da PES

Próxima sessão
Seminário 05– 15 de outubro 2018
Tema: descritores de desempenho para os exercícios de escrita do 10º ano

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 05 data: 15 de outubro de 2018**

Registo de Presença:

Tema do seminário: descritores de desempenho para os exercícios de escrita do 10º ano

Documentos de referência **Programas**	➢ Análise dos documentos do IAVE de apoio ao Professor: • Instrumentos de avaliação externa – Tipologias de itens; • Lista de verificação para elaboração de provas a nível de escola ➢ Discussão da correção dos exercícios de escrita de dois alunos do 10º A.
Documentos de trabalho	**Documentos IAVE** Instrumentos de avaliação externa – Tipologias de itens Lista de verificação para elaboração de provas a nível de escola Textos dos alunos Observações: os textos já corrigidos foram fotocopiados e entregue um exemplar à mestranda. Também lhe foi entregue uma cópia dos documentos do IAVE.

Próxima sessão
Seminário 06– 22 de outubro 2018
Tema: Planificações 8º e 10º anos.

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 06 data: 22 de outubro de 2018**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Discussão das planificações de 8º e 10º ano do 10º ano

Documentos de referência **Programas** **Documentos de trabalho**	Proposta de planificação 8º ano: *Apreciação crítica de cartoon* • Reformulação da planificação: como expressar os domínios em interação Proposta de planificação 10º ano: Cantigas de escárnio e maldizer • Reformulação da planificação; • Discussão das propostas de trabalho: reformulação da ficha de compreensão do oral (separação de exercícios de escrita; integração de exercícios que têm relação direta com marcas de oralidade; elaboração de escolha múltipla com quatro opções)

Próxima sessão
Seminário 07– 29 de outubro 2018
Tema: Aprendizagens essenciais

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 07 data: 26 de outubro de 2018**

Registo de Presença:

Tema do seminário: planificar uma atividade em concordância com as **Aprendizagens Essenciais**

Documentos de referência
 	
Programas
Aprendizagens essenciais para o ensino básico
 	
Aprendizagens essenciais para o ensino secundário
 	
Documentos de trabalho
Manual escolar 9º ano Novas Leituras 9, Asa
	• Articulação AE / Programa de Português do Ensino Básico
	  ○ Objetivos / Domínios / Metas e descritores de desempenho para o 3º ciclo;
	  ○ Leitura comparativa do domínio da Escrita ao longo do 3º ciclo
	
	• Transição do 3º ciclo para o Ensino Secundário
	  ○ Leitura comparativa dos objetivos finais de 3º ciclo com as AE à entrada do Ensino Secundário
	  ○ Conclusões essenciais
	• Desenho de uma planificação para uma atividade de escrita no 9º ano
	  ○ Escolha de uma atividade proposta pelo manual Novas Leituras 9, ASA - _____
	  ○ Reformulação da atividade, tendo em conta o enunciado nas AE para a ESCRITA no 9º ano
	  ○ Articulação com o Programa em vigor

Próxima sessão
Seminário 08– de novembro de 2018
Tema:

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 08 data: 05 de novembro de 2018**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planeamento das atividades para o 2º período

Documentos de referência **Programas** Aprendizagens essenciais para o ensino básico Aprendizagens essenciais para o ensino secundário **Documentos de trabalho** Planificação 10º ano	1 – Primeira reflexão sobre a aplicação das SD de 10º ano e de 8º anos 10º ano: Aulas dadas: 3+1 8º ano: Aulas dadas 4 (sendo duas de turno) 2 – Projeção das SD para observação A planificar 12 aulas de 50' – Unidade: Farsa de Inês Pereira **Calendarização** **10º ano** – começar na 2ª ou 3ª semana de janeiro. De 08 de janeiro a 23 de janeiro 8º ano: planificar um conteúdo gramatical (?)

Próxima sessão
Seminário :

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 09 data: 12 de novembro de 2018**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planeamento das atividades para o 2º período

Documentos de referência **Programas** Aprendizagens essenciais para o ensino básico Aprendizagens essenciais para o ensino secundário **Documentos de trabalho** Planificação 10º ano	1 – Primeira reflexão sobre a aplicação das SD de 10º ano e de 8º anos 10º ano: Aulas dadas: 3+1 8º ano: Aulas dadas 4 (sendo duas de turno) 2 – Projeção das SD para observação A planificar 12 aulas de 50' – Unidade: Farsa de Inês Pereira **Calendarização** **10º ano** – começar na 2ª ou 3ª semana de janeiro. De 08 de janeiro a 23 de janeiro 8º ano: planificar um conteúdo gramatical (?)

Próxima sessão
Seminário :

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 10 data: 26 de novembro de 2018**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planeamento das atividades para o 2º período

	• Correção dos exercícios de escrita do 10 ano • Descritores de desempenho • Entrega do Plano da PES • Discussão e apreciação das atividades propostas

Próxima sessão: 03 de dezembro de 2018
Seminário :

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 11 data: 30 de novembro de 2018**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Avaliações 1º período (Turmas de acompanhamento)

Próxima sessão: 10 de dezembro de 2018
Seminário : Avaliação do trabalho dos alunos

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 12 data: 10 de dezembro de 2018**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Avaliação

Programa GIAE	Avaliação do trabalho da turma E do 8º ano. Inserção das classificações no sistema informático.

Próxima sessão: 14 de dezembro de 2018
Seminário : Planificações

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 13 data: 14 de dezembro de 2018**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Avaliação

	Discussão da planificação para o 10º ano.

Próxima sessão: 04 de janeiro de 2019 **Seminário : Planificações (planos de aula + materiais)**

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 14 data: 04 de janeiro de 2019**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planos de aula 10º ano

	Discussão dos planos de aula da SD para o 10º ano (*Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente). Apreciação e ajustamento dos materiais apresentados.

Próxima sessão: 07 de janeiro de 2019 **Seminário : Planificações; Apreciação da fundamentação da SD**

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 15 data: 07 de janeiro de 2019**

Registo de Presença:

Tema do seminário: SD 10º ano – Preparação das aulas observadas

	✓ Comentários à Fundamentação da SD ✓ Planos de aula nº 1; 2 e 3

Próxima sessão: 01 de fevereiro de 2019 **Seminário : Planos de aula SD 10º ano**

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 16 data: 14 de janeiro de 2019**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planos de aula

	✓ Reformulação dos planos de aula

Próxima sessão: 08 de fevereiro de 2019 **Seminário : Avaliação sumativa**

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 17 data: 01 de fevereiro de 2019**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Avaliação sumativa

	• Introdução de alterações nos planos de aula

Próxima sessão: 18 de fevereiro de 2019 **Seminário : Retorno reunião PES (Conselho de orientadores); Planificações**

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 18 data: 08 de fevereiro de 2019**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Avaliação

	• Correção dos testes de avaliação sumativa da turma 10º A

Próxima sessão: 18 de fevereiro de 2019 **Seminário : Planificação 10º ano**

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 19 data: 18 de fevereiro de 2019**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planificação da SD de 10º ano

	Reflexão sobre a aplicação da Sequência Didática Farsa de Inês Pereira na turma de 10º ano: • Gestão dos conteúdos • Gestão do tempo • Gestão das interações em sala de aula • Aplicação do método de Palincsar & Brown

Próxima sessão: 08 de março de 2019
Seminário : SD 10º ano

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 20 data: 01 de março de 2019**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planificação da SD de 10º ano

	Reflexão sobre a aplicação da Sequência Didática Farsa de Inês Pereira na turma de 10º ano: • Gestão dos conteúdos • Gestão do tempo • Gestão das interações em sala de aula • Aplicação do método de Palincsar & Brown

Próxima sessão: 15 de março de 2019
Seminário : Intervenção na comunidade escolar

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 21 data: 08 de março de 2019**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planificação da SD de 10º ano

	Apreciação da reflexão escrita da mestranda após aplicação da SD de 10º ano

Próxima sessão: 15 de março de 2019
Seminário : Intervenção na comunidade escolar

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 22 data: 15 de março de 2019**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Intervenção na comunidade escolar

	• Escolha de atividade que envolva alunos de turmas que não são acompanhadas pela mestranda • Atividade: oficina de escrita criativa • Calendarização

Próxima sessão: 22 de março de 2019 **Seminário : Planificação**

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 23 data: 22 de março de 2019**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planificação da intervenção no 8º ano

	Apreciação da didatização do conteúdo gramatical modificador do nome restritivo e modificador do nome apositivo

Próxima sessão: 25 de março de 2019 **Seminário : Avaliação formativa da intervenção no 10º ano**

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 24 data: 25 de março de 2019**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planificação da intervenção no 8º ano

	• Apreciação da didatização do conteúdo gramatical **modificador do nome restritivo** e **modificador de nome apositivo**

Próxima sessão: abril de 2019 **Seminário : Avaliações de fim de período**

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 25 data: 01 de abril de 2019**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Avaliação final – 2º período

GIAE	Avaliação e proposta de nível dos alunos das turmas 8º E, 9º C e 10º A. Preenchimento das sínteses descritivas no programa informático Ida à FUTURÁLIA

Próxima sessão: abril de 2019 **Seminário : Avaliação formativa da intervenção no 10º ano**

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 26 data: 02 de maio 2019**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Oficina de escrita criativa

	• Escolha de atividade que envolva alunos de turmas não acompanhadas pela mestranda • Atividade: Oficina de escrita criativa • Calendarização

Prática de Ensino Supervisionada **Seminário 27 data: 20 de maio de 2019**

Registo de Presença:

Tema do seminário: Avaliação

	• Avaliação da Oficina • Avaliação da avaliação da intervenção no 8º ano (ambas as partes) • Avaliação Final

ANEXO 3 - REGISTO DAS ATIVIDADES E CONTEÚDOS ABORDADOS (FRANCÊS)

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

PES - FRANCÊS - REGISTO DE ATIVIDADES E CONTEÚDOS ABORDADOS (2018/2019)

DATA	CONTEÚDOS /ATIVIDADES
5 de setembro de 2018	Seminário "Boas práticas do AESA": reunião geral de professores. Apresentação da direção e dos coordenadores das diversas estruturas.
6 de setembro de 2018	**Ação de formação de curta duração:** "Avaliação das aprendizagens" (Dr. Eduardo Pinheiro).
12 de setembro de 2018	**Reunião de preparação do ano letivo:** tarefas a realizar pela estagiária, horário da componente letiva, planificação anual, manual adotado.
13 de setembro de 2018	**Sessão de formação sobre o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho**: a escola inclusiva (alunos de Ensino Especial).
17 de setembro de 2018	**Atividades de regresso às aulas:** receção aos alunos do 10ºH, coadjuvando a Diretora de Turma; visita dos alunos à escola; participação nas diversas atividades (apresentação dos clubes da escola).
26 de setembro de 2018	**Seminário de orientação:** balanço dos conteúdos abordados e das atividades nas quais participou a estagiária; negociação das unidades a lecionar pela estagiária, nas modalidades de avaliação formativa e sumativa; proposta de atividade a realizar no "Dia do Francês" pela estagiária; noção de planificação de aula.
3 de outubro de 2018	**Seminário de orientação:** planificação de atividades e estratégias para a aula do 10º H, partindo de materiais do manual.
10 de outubro de 2018	**Reunião de Diretores de Turma de 10º ano:** operacionalização dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e do Projeto de Cidadania e Desenvolvimento.
15 de outubro de 2018	**Seminário de orientação:** indicações para a aula de diagnóstico; planificação do ano de estágio.
17 de outubro de 2018	**Seminário de orientação:** planificação da aula de diagnóstico – reflexão conjunta sobre as atividades e estratégias previstas.
24 de outubro de 2018	**Reunião de Conselho de Turma Intercalar:** linhas orientadoras para a construção do Plano de Turma (DAC e Projeto de Cidadania e Desenvolvimento).
31 de outubro de 2018	**Seminário de orientação:** retorno da orientadora em relação às quatro aulas dadas pela estagiária (indicações relativamente à gestão do tempo e à interação professora-alunos; registo dos progressos assinalados entre as várias aulas).
7 de novembro de 2018	**Seminário de orientação:** preparação do projeto de estágio, planificação da sequência didática final – tarefas a realizar.
12 de novembro de 2018	**Seminário de orientação:** acompanhamento do trabalho a desenvolver enquanto diretor de turma (como fazer uma ata de uma reunião, procedimentos a seguir e regras a cumprir). Planificação dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) a desenvolver na turma 10ºH.
14 de novembro de 2018	**Seminário de orientação:** planificação de uma aula (organização das atividades e seleção de estratégias); preparação da avaliação das apresentações orais dos alunos do 10ºH.
19 de novembro de 2018	**Seminário de orientação:** organização dos projetos dos DAC e de Cidadania e Desenvolvimento (conceção das várias tarefas a realizar pelos grupos de alunos).

20 de novembro de 2018	**Assessoria da Direção de Turma:** apresentação do projeto dos DAC e de Cidadania e Desenvolvimento à turma 10º H.
28 de novembro de 2018	- **Reunião com a assistente de francês** do Agrupamento: organização do projeto para o "Dia do Francês" – planificação das várias etapas de trabalho. - **Seminário de orientação:** observação de aulas (agendamento da observação de uma aula do 3º Ciclo do Ensino Básico); documentos e atividades a preparar para a avaliação formativa (planificação da unidade, planos de aula, materiais, teste e respetivos critérios e matriz). - **Reunião** do Departamento de Línguas.
3 de dezembro de 2018	**Seminário de orientação:** retorno da reunião com a coordenadora da P.E.S, Prof.ª Doutora Christina Dechamps.
5 de dezembro de 2018	- **Seminário de orientação:** assessoria da Direção de Turma – apresentação do programa informático para registo de sumários e gestão dos assuntos relativos à Direção de Turma. - **Reunião de Diretores de Turma:** preparação das reuniões de conselho de turma do 1º período e das reuniões com os Pais e Encarregados de Educação.
10 de dezembro de 2018	**Seminário de orientação:** exploração do programa informático para lançamento de classificações; reflexão conjunta sobre as notas a atribuir aos alunos da turma 10º H, nos parâmetros "Atitudes e Valores" e "Trabalho de aula".
12 de dezembro de 2018	**Seminário de orientação:** assessoria da Direção de Turma (preparação da reunião de Conselho de Turma do 1º período; verificação dos extratos de faltas dos alunos); organização do projeto de Cidadania e Desenvolvimento (subtemas e eixos de reflexão).
18 de dezembro de 2018	Participação na **reunião de Conselho de Turma do 1º período** da turma 10º H.
7 de janeiro de 2019	**Seminário de orientação:** assessoria da Direção de Turma - preparação da reunião de Pais e Encarregados de Educação. Reajuste das datas de aplicação da sequência didática para avaliação formativa.
8 de janeiro de 2019	**Assessoria da Direção de Turma:** participação na reunião de Pais e Encarregados de Educação da turma 10º H.
9 de janeiro de 2019	**Seminário de orientação:** retorno acerca da planificação da sequência didática a aplicar na turma 10º H.
10 de janeiro de 2019	**Assessoria da Direção de Turma:** atendimento aos Pais e Encarregados de Educação.
14 de janeiro de 2019	**Seminário de orientação:** retorno acerca da planificação e dos materiais didáticos da primeira aula da sequência didática a aplicar na turma 10º H.
17 de janeiro de 2019	**Assessoria da Direção de Turma:** revisão e proposta de reformulação do folheto a realizar pelos alunos do 10º H, no âmbito dos DAC.
21 de janeiro de 2019	**Seminário de orientação:** análise e discussão da planificação e dos materiais didáticos a aplicar na aula do 10º H desse dia.
23 de janeiro de 2019	**Seminário de orientação:** retorno da orientadora relativamente às aulas lecionadas pela estagiária até ao momento.
28 de janeiro de 2019	**Assessoria da Direção de Turma:** colaboração na aula de preparação dos projetos a realizar no âmbito dos DAC e de Cidadania e Desenvolvimento, na turma 10º H.
4 de fevereiro de 2019	**Seminário de orientação:** análise e discussão da planificação e dos materiais didáticos a aplicar na aula do 10º H desse dia.
6 de fevereiro de 2019	- **Assessoria da Direção de Turma:** revisão e proposta de reformulações ao folheto realizado pelos alunos do 10º H, no âmbito dos DAC. - Participação no ***workshop* de Coaching Educativo** "O que é que temos nas nossas

	mãos?" com a Dr.ª Susana Farinho Garcês.
13 de fevereiro de 2019	**Seminário de orientação:** discussão e revisão da planificação da aula a lecionar, nesse dia, na turma 10º H.
18 de fevereiro de 2019	**Assessoria da Direção de Turma:** revisão e impressão do folheto realizado pelos alunos da turma 10º H, no âmbito dos DAC.
25 de fevereiro de 2019	- **Reunião com a assistente de francês do Agrupamento**: balanço do trabalho realizado até ao momento, reorganização e redefinição de tarefas, definição de datas para a conclusão das próximas etapas de trabalho. - **Assessoria da Direção de Turma:** apoio à organização da palestra a realizar, no dia 26 de fevereiro, no âmbito do projeto de Cidadania e Desenvolvimento dos alunos do 10º H ("Cidadania Direitos e Deveres dos Jovens – Eu e os Outros", com a participação da Dr.ª Ana Vaz Quintino).
26 de fevereiro de 2019	Apoio à **organização da palestra** realizada no âmbito do projeto de Cidadania e Desenvolvimento dos alunos do 10º H ("Cidadania Direitos e Deveres dos Jovens – Eu e os Outros", com a participação da Dr.ª Ana Vaz Quintino) e supervisão do trabalho dos diferentes grupos durante o evento.
11 de março de 2019	- **Reunião com a assistente de francês do Agrupamento**: balanço do trabalho realizado até ao momento, conceção de atividades a integrar no "Escape Game" do Dia do Francês (*Francofête*). - **Seminário de orientação:** Análise do teste realizado no âmbito da sequência didática "Trouver sa place". Avaliação formativa da estagiária. Preparação das atividades do Dia do Francês. Balanço do trabalho desenvolvido até ao momento.
18 de março de 2019	**Seminário de orientação:** Retorno da reunião do conselho de orientadores na NOVA-FCSH com a coordenadora da P.E.S., Prof.ª Doutora Christina Dechamps. Projeto DAC: preparação da aula de tradução do folheto realizado pelos alunos. Agendamento da aula observada pela Prof.ª Doutora Christina Dechamps (8 de maio de 2019).
25 de março de 2019	**Reunião com a assistente de francês do Agrupamento**: Conclusão das atividades a integrar no "Escape Game" do Dia do Francês (*Francofête*).
27 de março de 2019	**Seminário de orientação:** Preparação da aula observada pela Prof.ª Doutora Christina Dechamps. Agendamento de aulas a lecionar no 3º período.
8 de abril de 2019	**Assessoria da Direção de Turma:** Participação na **reunião de Conselho de Turma do 2º período** da turma 10º H. Acompanhamento das atividades relacionadas com o lançamento de notas e correção da pauta final da turma.
23 de abril de 2019	**Reunião com a assistente de francês do Agrupamento**: Reformulação de atividades e preparação do cenário para a realização do teste do "Escape Game".
24 de abril de 2019	**Projeto "Escape Game":** teste do jogo com a turma 10º H.
29 de abril de 2019	**Dia do Francês (*Francofête*):** dinamização do "Escape Game" em parceria com a assistente de francês do Agrupamento e apoio à organização do espetáculo musical.
2 de maio de 2019	**Seminário de orientação:** Apresentação e discussão do plano de aula e dos materiais a aplicar na aula observada pela Prof.ª Doutora Christina Dechamps.
16 de maio de 2019	**Encerramento oficial das atividades da P.E.S.:** balanço do trabalho desenvolvido durante o ano letivo.

ANEXO 4 - INSTRUMENTO DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO (GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE FIM ABERTO)

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

- Prática de Ensino Supervisionada -

Data:	**Dia da semana:**	**Horário da aula:**
Disciplina:	**Ano:**	**Turma:**
Professora orientadora (observada):		**Mestranda (observadora):**
AULA Nº		
HORAS	**OBSERVAÇÕES**	

ASSINATURAS

Professora orientadora **Mestranda**

ANEXO 5 - INSTRUMENTO DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO (GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA NA INTERAÇÃO PROFESSORA-ALUNOS)

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

. Interação professora - alunos .

Data:	**Dia da semana:**	**Horário da aula:**
Disciplina:	**Ano:**	**Turma:**
Professora orientadora (observada):	**Mestranda (observadora):**	

AULA Nº			
Comportamentos positivos evidenciados pela professora	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**
1. Interage com os alunos de forma cordial.			
2. Dirige-se aos alunos, tratando-os pelos seus nomes.			
3. Recorre ao bom humor na sua relação com os alunos.			
4. Apresenta de forma clara as tarefas a realizar e os objetivos a atingir.			
5. Solicita diretamente a participação de todos os alunos.			
6. Define regras para que os alunos participem por iniciativa própria (por exemplo, colocar o dedo no ar para pedir a palavra).			
7. Dá a palavra a todos os alunos que a solicitam.			
8. Deixa que fale apenas um aluno de cada vez.			
9. Valoriza as intervenções dos alunos.			
10. Corrige os erros dos alunos de forma construtiva.			
11. Dá tempo aos alunos para que expressem os seus raciocínios.			
12. Reformula as suas questões, adaptando-as aos diferentes níveis cognitivos dos alunos.			
13. Adapta o grau de dificuldade das questões ao nível cognitivo de cada aluno.			
14. Promove a interação entre os alunos.			
15. Promove a construção conjunta de conhecimento, partindo das várias intervenções dos alunos.			
16. Promove, junto dos alunos, a valorização das intervenções dos colegas.			
17. Aceita pontos de vista diferentes dos seus.			
18. Evita longos períodos de silêncio.			
19. Respeita o tempo de que os alunos necessitam para a realização das tarefas pedidas.			
20. Disponibiliza-se para esclarecer as dúvidas dos alunos, individualmente ou em grande grupo.			
OBSERVAÇÕES:			

ASSINATURAS

Professora orientadora _____

Mestranda _____

ANEXO 6 - INSTRUMENTO DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO (GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA NO NÚMERO DE PERGUNTAS DIRIGIDAS A CADA ALUNO)

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

. Número de perguntas dirigidas a cada aluno .

Data:		**Dia da semana:**						**Horário da aula:**			
Disciplina:		**Ano:**						**Turma:**			
Professora orientadora (observada):						**Mestranda (observadora):**					
AULA Nº											
Nº Turma	**Nome**	**Nº de perguntas (√)**									
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
OBSERVAÇÕES:											

ASSINATURAS

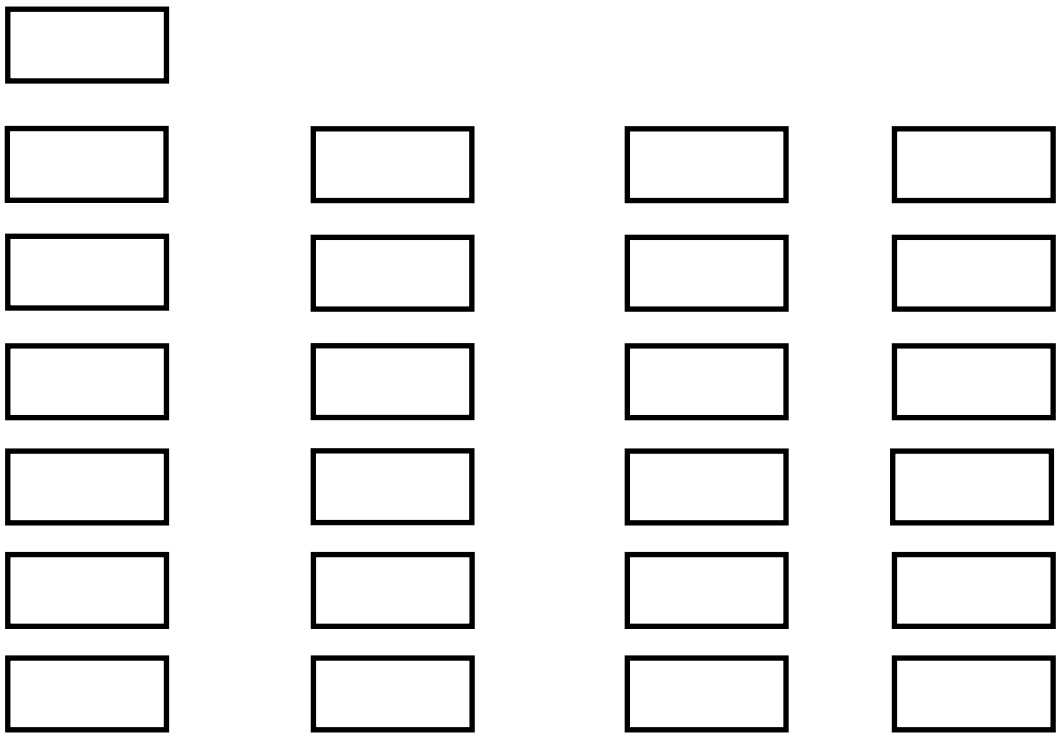
Professora orientadora **Mestranda**

ANEXO 7 - INSTRUMENTO DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO (MAPA DE REGISTO DA MOVIMENTAÇÃO DAS PROFESSORAS NA SALA DE AULA)

MAPA DE REGISTO

. Movimentação da professora na sala de aula .

Data:	**Dia da semana:**	**Horário da aula:**
Disciplina:	**Ano:**	**Turma:**
Professora orientadora (observada):		**Mestranda (observadora):**
AULA Nº		



OBSERVAÇÕES:

ASSINATURAS

Professora orientadora **Mestranda**

ANEXO 8 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE 8º ANO SOBRE O *CARTOON* (AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE PORTUGUÊS)

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

ESCOLA PADRE ABÍLIO MENDES

Português (8º ano)			**Unidade de Ensino:** O *cartoon*	**Ano letivo:** 2018/2019	**Turma:** 8º E		
Plano da aula nº			**Data:** 23 de outubro de 2018	**Tempos letivos:** 1 (aula de 50')	**Professora:** Inês Miranda		
Domínio	**Objetivos**	**Descritores de desempenho**	**Conteúdo**	**Estratégias**	**Recursos**	**Avaliação**	**Tempo**
Escrita	*Redigir textos com coerência e correção linguística.* (E10-12)	• *Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.* (4)	Sumário	Registo do sumário pela professora e pelos alunos	Caderno diário		10'
Oralidade	*Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade.* (L8-9)	• *Identificar temas e ideias principais, justificando.* (1) • *Identificar pontos de vista e universos de referência, justificando.* (2) • *Fazer deduções e inferências, justificando.* (4) • *Reconhecer elementos de persuasão.* (5) • *Explicitar o sentido global do texto.* (8)	*Cartoon* • tema (novas tecnologias) • ideias principais (um grupo de moscas, pousado em cima de dejetos, utiliza vários *tablets*) • ponto de vista (as novas tecnologias e os produtos digitais consumidos têm efeitos adversos) • universo de referência (sociedade tecnológica)	Análise oral de um *cartoon* apresentado em ficha de trabalho (diálogo vertical)	Ficha de trabalho Computador Videoprojetor	Avaliação formativa (ficha de trabalho)	10'

Leitura			• características persuasivas (inferência dos argumentos através dos quais o autor procura fazer com que o público adira ao seu ponto de vista) • sentido global (a utilização de novas tecnologias por moscas sublinha a generalização do uso destes dispositivos; a representação das moscas em cima de dejetos remete para a fraca qualidade e os efeitos adversos dos conteúdos digitais)				
Escrita	*Ler para apreciar textos variados.* (L8-11)	• *Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.* (1)	• expressão de opinião (juízos de valor; argumentação)	Resolução de um questionário de interpretação do *cartoon,* apresentado em ficha de trabalho (trabalho escrito individual)	Dossiê		10’
Oralidade				Correção do exercício escrito de análise do *cartoon* (diálogo vertical) Criação conjunta de um esquema sobre as características do *cartoon* (trabalho colaborativo)	Quadro e giz		10’ 10’

OBSERVAÇÕES:

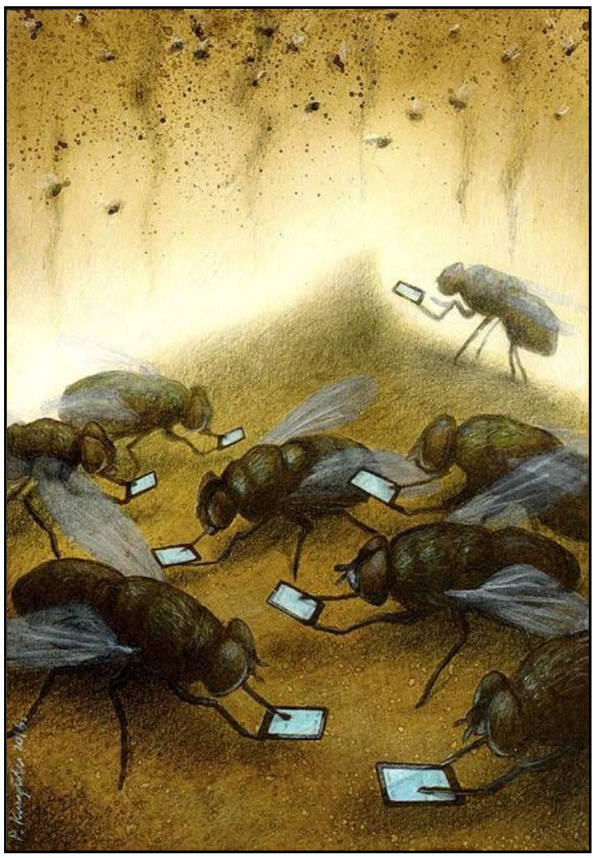
8º ano - Ficha de trabalho – Professora Inês Miranda

- Leitura -

O *cartoon*

Para discutir oralmente…

- Observa e descreve o *cartoon* apresentado.
- Quais as cores predominantes?
- Que atmosfera é criada pelas cores escolhidas pelo artista? Com que objetivo terá escolhido estas cores?
- Que tema está em causa neste *cartoon*?
- O *cartoon* representa objetivamente a realidade em questão ou distorce-a? Porquê?
- Qual o efeito produzido pelo modo como este aspeto da realidade é representado?
- Qual a mensagem transmitida por este *cartoon*?



Autor: Pawel Kuczynski

Responde por escrito às seguintes questões:

1. Explica em que consiste a crítica social presente no *cartoon* analisado.
2. Se tivesses sido o autor do *cartoon*, terias transmitido a mesma mensagem? Porquê? Introduzirias alguma alteração nos elementos representados?

Nome: _____ **Nº**_____ **Ano/Turma:** _____

DESCRITORES DE DESEMPENHO (8º ano)

. ESCRITA .

Questionário de análise de *cartoon*

1. ..... 5 pontos

- **Aspetos de conteúdo (C) ..... 3 pontos**

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
3	Explica, de forma completa, em que consiste a crítica social presente no *cartoon* analisado, referindo: - o tema do uso das novas tecnologias, a sua generalização e as suas consequências ao nível da socialização; - elementos do cartoon que comprovam o que é criticado (por exemplo, o facto de as moscas utilizarem telemóveis, de estarem pousadas em cima de dejetos…).	3
2	Explica, de forma incompleta, em que consiste a crítica social presente no *cartoon* analisado. **Exemplo:** não justifica a sua resposta referindo elementos do *cartoon* que contribuem para a construção da dimensão crítica.	2
1	Refere, de forma vaga, o tema do uso das novas tecnologias, sem ter em conta a questão da sua generalização e das suas consequências e sem justificar a sua resposta com elementos do *cartoon.*	1

- **Aspetos de correção linguística (F) ..... 2 pontos**

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
2	Produz um discurso globalmente correto, com eventual ocorrência de um máximo de três erros.	2
1	Produz um discurso parcialmente correto, com ocorrência de quatro a oito erros.	1

2. ..... 5 pontos

- **Aspetos de conteúdo (C) ..... 3 pontos**

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
3	Expressa, de forma clara, a sua opinião sobre o *cartoon* analisado e o ponto de vista nele defendido, justificando, adequadamente, a sua posição.	3
2	Expressa, com algumas imprecisões, a sua opinião sobre o *cartoon* analisado e o ponto de vista nele defendido, mas não justifica ou justifica, de forma vaga, a sua posição. OU Expressa, com algumas imprecisões, a sua opinião sobre o ponto de vista defendido no cartoon analisado, justificando a sua posição, mas não expressa a sua opinião sobre os elementos do *cartoon*.	2
1	Expressa, de forma vaga e injustificada, a sua opinião sobre o *cartoon* analisado, mas não sobre o ponto de vista nele defen-	1

	dido. OU Expressa, de forma vaga e injustificada, a sua opinião sobre o ponto de vista defendido no *cartoon* analisado, mas não sobre o *cartoon* como um todo. OU Expressa, de forma vaga e injustificada, a sua opinião sobre o cartoon analisado e o ponto de vista nele defendido.	

- **Aspetos de correção linguística (F) …….. 2 pontos**

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
2	Produz um discurso globalmente correto, com eventual ocorrência de um máximo de três erros.	2
1	Produz um discurso parcialmente correto, com ocorrência de quatro a oito erros.	1

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

ESCOLA PADRE ABÍLIO MENDES

Português (8º ano)			**Unidade de Ensino:** O *cartoon*	**Ano letivo:** 2018/2019	**Turma:** 8º E		
Plano da aula nº			**Data:** 24 de outubro de 2018 (turno 1)/ 26 de outubro de 2018 (turno 2)	**Tempos letivos:** 1 (aula de 50')	**Professora:** Inês Miranda		
Domínio	**Objetivos**	**Descritores de desempenho**	**Conteúdo**	**Estratégias**	**Recursos**	**Avaliação**	**Tempo**
Escrita	*Redigir textos com coerência e correção linguística.* (E10-12)	• *Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.* (4)	Sumário	Registo do sumário pela professora e pelos alunos	Caderno diário		10'
	Planificar a escrita de textos. (E8-13)	• *Fazer planos: estabelecer objetivos para o que se pretende escrever, registar ideias e organizá-las; organizar a informação segundo a categoria ou o género do texto.* (1)	Apreciação crítica • estrutura (apresentação do objeto – introdução -, análise e avaliação do objeto – desenvolvimento -, apreciação final - conclusão) • linguagem objetiva vs. linguagem subjetiva	Planificação de uma apreciação crítica de um *cartoon* a partir do preenchimento de uma grelha de planificação (trabalho em pequeno grupo)	*Cartoons* Guião de trabalho (grelha de planificação)	Avaliação formativa (guião de trabalho)	10'
	Redigir textos com coerência e correção linguística. (E8-14)	• *Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto.* (1) • *Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando o género indicado e as características (orto)gráficas estabelecidas.* (2)		Textualização da apreciação crítica a partir da planificação definida em etapa anterior (trabalho escrito individual)	Caderno de escrita		25'
	Rever os textos escritos. (E8-19)	• *Avaliar a correção e a adequação do texto e proceder a todas as reformulações necessárias.* (1)		Revisão da apreciação crítica a partir de uma grelha de revisão fornecida previamente em ficha de trabalho (trabalho individual)	Guião de trabalho (grelha de revisão)	Autoavaliação	5'

OBSERVAÇÕES:

8º ano - Guião de trabalho – Professora Inês Miranda

- <u>Leitura/Escrita</u> -

Apreciação crítica de *cartoon*

Após a análise realizada anteriormente, vais agora receber um novo *cartoon*. Eis as tarefas que terás de realizar:

1. Análise do *cartoon* e planificação de uma apreciação crítica (**<u>trabalho em grupos de três</u>**);
2. Redação de apreciação crítica (**<u>trabalho individual</u>**);
3. Revisão da apreciação crítica (**<u>trabalho individual</u>**);
4. Apresentação dos *cartoons* à turma (**<u>trabalho em grupos de três</u>**).

Segue cada uma das etapas para que o teu trabalho seja conduzido a bom porto!

<u>ETAPA 1 - PLANIFICAÇÃO</u>

Em grupos de três, observem e discutam pontos de vista acerca do *cartoon* que vos foi atribuído. Nesta etapa, o objetivo é que organizem as vossas ideias e encontrem a estrutura de uma futura **<u>apreciação crítica</u>**. Organização é a palavra de ordem, por isso a vossa discussão deverá ser orientada pelas perguntas apresentadas na grelha que se segue:

ESTRUTURA DA APRECIAÇÃO CRÍTICA			
	Questões orientadoras	**Ideias principais**	**Marcas de género**
Título	[título sugestivo]	▪	▪ Curto, apelativo
Introdução	Qual é o objeto da apreciação? Quem é o seu autor? Qual a temática abordada?	▪ ▪ ▪	▪ Linguagem objetiva
Desenvolvimento	Descrição do *cartoon* (O que se vê? Quais as cores predominantes?) O humor está presente? De que modo? Que mensagem é transmitida pelo *cartoon*? O que penso do *cartoon*? Porquê?	▪ ▪ ▪ ▪ ▪ ▪ ▪	▪ Linguagem objetiva ▪ Linguagem subjetiva (adjetivos, recursos expressivos)
Conclusão	Qual a minha apreciação final? Quais as ideias mais relevantes?	▪ ▪	▪ Linguagem subjetiva (adjetivos, recursos expressivos)

ETAPA 2 - TEXTUALIZAÇÃO

Como deves ter reparado, na grelha anteriormente apresentada, os teus colegas e tu organizaram as vossas ideias, tendo em conta a estrutura da apreciação crítica. **Individualmente,** transforma em texto as ideias e informações recolhidas na **ETAPA 1**, respeitando a organização já estabelecida.

O teu texto deve ter um **mínimo de 80 palavras** e um **máximo de 120 palavras** e deve incluir:

- a apresentação objetiva e curta do objeto da apreciação crítica;
- a análise e avaliação do objeto da apreciação crítica, recorrendo a linguagem subjetiva (apreciações favoráveis ou desfavoráveis);
- uma apreciação final, sintetizando as ideias principais do texto.

ETAPA 3 – REVISÃO

Quando terminares a tua apreciação crítica, revê o que escreveste com base na seguinte grelha:

DESCRITORES DE DESEMPENHO	SIM	NÃO
A- Planificação		
• Registo e organização de ideias		
• Organização da informação segundo a estrutura da apreciação crítica		
B- Textualização		
• Cumprimento do tema		
• Estrutura do texto (Introdução; Desenvolvimento; Conclusão)		
• Marcação de parágrafos		
• Linguagem objetiva para descrição do *cartoon*		
• Linguagem subjetiva para apreciação do *cartoon* (adjetivos; recursos expressivos – ironia, metáfora, hipérbole, comparação…)		
• Conectores (e, ou, todavia, contudo, como, logo, portanto…)		
• Marcadores discursivos (por um lado, por outro lado, em primeiro lugar, ou seja, quer isto dizer, de facto, na realidade, por exemplo…)		
C- Revisão		

ETAPA 4 – APRESENTAÇÃO ORAL DA ANÁLISE DO *CARTOON*

Depois da redação da apreciação crítica, junta-te aos teus colegas de grupo e apresentem à turma o *cartoon* que analisaram. A vossa apresentação será breve (2 a 4 minutos) e deverá conter algumas informações essenciais, tais como o tema abordado, o nome do autor, uma breve descrição do *cartoon*, a mensagem transmitida, assim como uma apreciação final.

Nome: _____ **Nº** _____ **Ano/Turma:** _____

. Escrita (8º ano) .

Critérios de correção da apreciação crítica

A um texto que se afaste totalmente **ou** do género/formato textual **ou** do tema solicitados no item, deve atribuir-se a classificação de 0 pontos (zero pontos) em todos os parâmetros.

Se o texto não respeitar a extensão requerida, a classificação será sujeita a desvalorização, de acordo com a tabela seguinte:

Níveis	Descrição	Desvalorização (pontos)
2	Escreve um texto de 68 a 80 ou de 121 a 131 palavras.	1
1	Escreve um texto de 27 a 68 palavras ou com mais de 131 palavras.	2

Se a extensão do texto for inferior a 27 palavras, deve atribuir-se a classificação de 0 pontos (zero pontos) em todos os parâmetros.

Parâmetro A: Género/Formato Textual

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
3	Cumpre integralmente a instrução quanto ao género/formato textual solicitado: • descreve sucintamente o objeto da apreciação crítica; • comenta criticamente o objeto da apreciação crítica, recorrendo a linguagem valorativa (favorável ou desfavorável); • faz uma apreciação final, que sintetiza as ideias mais relevantes do texto.	**5**
2	Cumpre de forma incompleta a instrução quanto ao género/formato textual solicitado: • descreve sucintamente o objeto da apreciação crítica; • comenta criticamente o objeto da apreciação crítica, ainda que recorra pouco (2 a 4 vezes) a linguagem valorativa (favorável ou desfavorável); • faz uma apreciação final, que sintetiza as ideias mais relevantes do texto. OU • descreve sucintamente o objeto da apreciação crítica; • comenta criticamente o objeto da apreciação crítica, recorrendo a linguagem valorativa (favorável ou desfavorável), mas não faz nenhuma apreciação final.	**3**
1	Cumpre de forma muito incompleta a instrução quanto ao género/formato textual solicitado: • descreve sucintamente o objeto da apreciação crítica;	**1**

	• comenta criticamente o objeto da apreciação crítica, ainda que recorra pouco (2 a 4 vezes) a linguagem valorativa (favorável ou desfavorável). OU • comenta criticamente o objeto da apreciação crítica, recorrendo a linguagem valorativa (favorável ou desfavorável), mas não o descreve sucintamente nem apresenta uma apreciação final.	

Notas:

Nota 1. A pertinência dos comentários críticos e o cumprimento do tema são avaliados no parâmetro B.
Nota 2. A um texto que se afaste totalmente do género/formato textual solicitado, atribui-se a classificação de zero pontos em todos os parâmetros.

Parâmetro B: Tema e Pertinência da Informação

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Redige um texto em que cumpre a instrução quanto ao tema e em que, de um modo geral: • recorre a informação pertinente; • usa vocabulário adequado ao tema; • assegura a progressão da informação.	**5**
3	Redige um texto em que cumpre a instrução quanto ao tema e em que, embora com falhas (de associação, por exemplo): • recorre a informação pertinente; • usa vocabulário adequado ao tema; • assegura a progressão da informação.	**4**
2	Redige um texto com alguns desvios temáticos, mas em que, globalmente, tendo em conta a forma como o tema foi desenvolvido: • recorre a informação pertinente; • usa vocabulário adequado ao tema; • apresenta, embora com falhas, progressão da informação.	**3**
1	Redige um texto com desvios temáticos (trata o tema dado de forma muito vaga ou aborda-o num plano secundário) e que revela falhas no que respeita à informação mobilizada, ao vocabulário usado e/ou à progressão da informação.	**1**

Notas:

Nota 1. A pertinência da informação e a adequação do vocabulário devem ser analisadas sempre em função do tema desenvolvido.
Nota 2. A um texto que se afaste totalmente do tema proposto, atribui-se a classificação de zero pontos em todos os parâmetros.

Parâmetro C: Organização e Coesão Textuais

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
3	Redige um texto bem organizado e coeso, em que, de um modo geral: • demarca adequadamente as diferentes partes do texto (por exemplo, marca os parágrafos, recorre a marcadores discursivos, quando necessário); • usa processos adequados de articulação interfrásica (recorre a conectores, tais como *no entanto*, *contudo*, *apesar de*, *ainda que, uma vez que*, *dado que*…); • recorre a cadeias de referência adequadas (faz substituições nominais, pronominais...); • garante conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	**5**
2	Redige um texto com falhas quanto aos mecanismos de organização e coesão textuais.	**3**
1	Redige um texto pouco organizado, com repetições e com lacunas geradoras de ruturas de coesão.	**1**

Nota – A um texto que resulte num conjunto de enunciados desconexos, deve atribuir-se a classificação de zero pontos neste parâmetro.

Parâmetro D: Morfologia, Sintaxe e Pontuação

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de seleção – regências verbais, argumentos do verbo). E Aplica regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita, usando de forma adequada: • o ponto final; • o ponto de exclamação e o ponto de interrogação; • as aspas, o travessão e os parênteses; • o ponto e vírgula; • os dois pontos: em contextos relevantes de introdução do discurso direto, de citações, de enumerações, de sínteses ou de consequências do anteriormente enunciado; • a vírgula: em enumerações e em coordenações ou para delimitar, os constituintes deslocados na frase, os modificadores apositivos do nome e as orações subordinadas adverbiais, sempre que estas surjam antes da oração subordinante ou intercaladas nessa oração.	**5**
3	Apresenta incorreções pontuais nos	**4**

	processos de conexão intrafrásica e/ou na aplicação de regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita.	
2	Apresenta várias incorreções nos processos de conexão intrafrásica e/ou na aplicação de regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita.	**3**
1	Apresenta muitas incorreções nos processos de conexão intrafrásica, o que afeta a inteligibilidade do texto, e/ou na aplicação de regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita (pontua sistematicamente de forma incorreta).	**1**

Nota – Deve atribuir-se a classificação de zero pontos neste parâmetro quando o aluno escreve predominantemente frases mal estruturadas ou não-frases ou quando não utiliza sinais de pontuação.

Parâmetro E: Ortografia

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	de 0 a 4 erros	**5**
3	de 5 a 8 erros	**4**
2	de 9 a 12 erros	**3**
1	de 13 a 18 erros	**1**

Nota – No âmbito do parâmetro (E) Ortografia, é contabilizada como uma única ocorrência quer a repetição de uma palavra com o mesmo erro ortográfico, quer a presença de mais de um erro na mesma palavra (incluindo acentuação, translineação e uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula inicial).

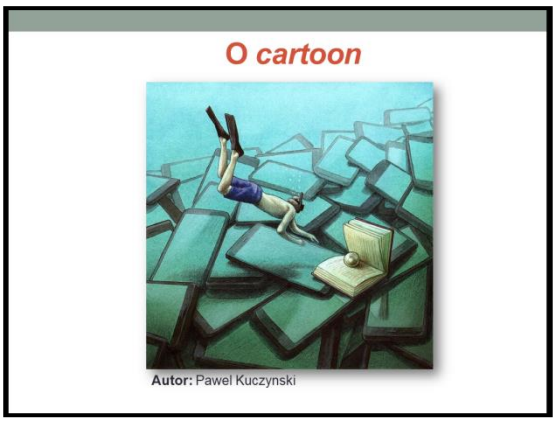
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

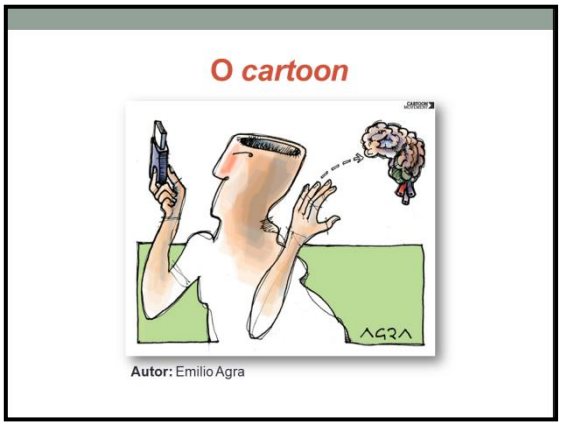
ESCOLA PADRE ABÍLIO MENDES

Português (8º ano)			**Unidade de Ensino:** O *cartoon*	**Ano letivo:** 2018/2019	**Turma:** 8º E		
Plano da aula nº			**Data:** 30 de outubro de 2018	**Tempos letivos:** 1 (aula de 50')	**Professora:** Inês Miranda		
Domínio	**Objetivos**	**Descritores de desempenho**	**Conteúdo**	**Estratégias**	**Recursos**	**Avaliação**	**Tempo**
Escrita	*Redigir textos com coerência e correção linguística.* (E10-12)	• *Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.* (4)	Sumário	Registo do sumário pela professora e pelos alunos	Caderno diário		10'
Oralidade	*Produzir textos orais (5 minutos) de diferentes géneros e com diferentes finalidades.* (O8-5) *Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva.* (O8-3)	• *Apresentar e defender ideias, comportamentos, valores, argumentando e justificando pontos de vista.* (3) • *Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação.* (1) • *Debater e justificar ideias e opiniões.* (4)	Análise de *cartoon* • estrutura (apresentação do objeto – introdução -, análise e avaliação do objeto – desenvolvimento -, apreciação final - conclusão) • linguagem objetiva vs. linguagem subjetiva • argumentação (defesa e confronto de pontos de vista diferentes)	Apresentação oral do *cartoon* e da análise realizada (trabalho em pequeno grupo) Comentário às apreciações críticas dos colegas sobre o mesmo *cartoon* (diálogo horizontal) Heteroavaliação das apresentações orais (diálogo vertical)	*Cartoons*	Avaliação formativa	25' 10' 5'

OBSERVAÇÕES:

Powerpoint de apresentação dos *cartoons*





AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

ESCOLA PADRE ABÍLIO MENDES

AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL

. Apreciação crítica de um *cartoon* .

Português (8º ano)	**Unidade de Ensino:** O *cartoon*	**Ano letivo:** 2018/2019	**Turma:** 8º E
Plano da aula nº	**Data:** 30 de outubro de 2018	**Tempos letivos:** 1 (aula de 50')	**Professora:** Inês Miranda

- **Escala de classificação:**

NF = Não fez **NS** = Não satisfaz **S** = Satisfaz **B** = Bom **MB** = Muito Bom

Grupo 1 (T1)			
Parâmetros de avaliação	**Aluno A**	**Aluno B**	**Autor do cartoon:**
Apresentação do ponto de vista			
Argumentação			
Adequação da linguagem à situação de comunicação			**Mensagem:**
Interação entre o grupo			
Interação com os colegas			
Postura corporal			**Apreciação final:**
Dicção			
Projeção vocal			

Grupo 1 (T2)			
Parâmetros de avaliação	**Aluno C**	**Aluno D**	**Autor do cartoon:**
Apresentação do ponto de vista			
Argumentação			
Adequação da linguagem à situação de comunicação			**Mensagem:**
Interação entre o grupo			
Interação com os colegas			
Postura corporal			**Apreciação final:**
Dicção			
Projeção vocal			

Grupo 2 (T1)				
Parâmetros de avaliação	**Aluno E**	**Aluno F**	**Aluno G**	**Autor do cartoon:**
Apresentação do ponto de vista				
Argumentação				
Adequação da linguagem à situação de comunicação				**Mensagem:**
Interação entre o grupo				
Interação com os colegas				
Postura corporal				**Apreciação final:**
Dicção				
Projeção vocal				

Grupo 2 (T2)			
Parâmetros de avaliação	**Aluno H**	**Aluno I**	**Autor do cartoon:**
Apresentação do ponto de vista			
Argumentação			
Adequação da linguagem à situação de comunicação			**Mensagem:**
Interação entre o grupo			
Interação com os colegas			
Postura corporal			**Apreciação final:**
Dicção			
Projeção vocal			

Grupo 3 (T1)			
Parâmetros de avaliação	**Aluno J**	**Aluno K**	**Autor do cartoon:**
Apresentação do ponto de vista			
Argumentação			
Adequação da linguagem à situação de comunicação			**Mensagem:**
Interação entre o grupo			
Interação com os colegas			
Postura corporal			**Apreciação final:**
Dicção			
Projeção vocal			

Grupo 3 (T2)				
Parâmetros de avaliação	**Aluno L**	**Aluno M**	**Aluno N**	**Autor do cartoon:**
Apresentação do ponto de vista				
Argumentação				
Adequação da linguagem à situação de comunicação				**Mensagem:**
Interação entre o grupo				
Interação com os colegas				
Postura corporal				**Apreciação final:**
Dicção				
Projeção vocal				

Grupo 4 (T1)			
Parâmetros de avaliação	**Aluno O**	**Aluno P**	**Autor do cartoon:**
Apresentação do ponto de vista			
Argumentação			
Adequação da linguagem à situação de comunicação			**Mensagem:**
Interação entre o grupo			
Interação com os colegas			
Postura corporal			**Apreciação final:**
Dicção			
Projeção vocal			

Grupo 4 (T2)				
Parâmetros de avaliação	**Aluno Q**	**Aluno R**	**Aluno S**	**Autor do cartoon:**
Apresentação do ponto de vista				
Argumentação				
Adequação da linguagem à situação de comunicação				**Mensagem:**
Interação entre o grupo				
Interação com os colegas				
Postura corporal				**Apreciação final:**
Dicção				
Projeção vocal				

Grupo 5 (T1)				
Parâmetros de avaliação	**Aluno T**	**Aluno U**	**Aluno V**	**Autor do cartoon:**
Apresentação do ponto de vista				
Argumentação				
Adequação da linguagem à situação de comunicação				**Mensagem:**
Interação entre o grupo				
Interação com os colegas				
Postura corporal				**Apreciação final:**
Dicção				
Projeção vocal				

Grupo 5 (T2)			
Parâmetros de avaliação	**Aluno X**	**Aluno Z**	**Autor do cartoon:**
Apresentação do ponto de vista			
Argumentação			
Adequação da linguagem à situação de comunicação			**Mensagem:**
Interação entre o grupo			
Interação com os colegas			
Postura corporal			**Apreciação final:**
Dicção			
Projeção vocal			

ANEXO 9 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE 10º ANO SOBRE CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER (AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE PORTUGUÊS)

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Português (10º ano)			**Unidade de Ensino:** Poesia trovadoresca (cantiga de escárnio e de maldizer)	**Ano letivo:** 2018/2019	**Turma:** 10º A		
Aula nº 21			**Data:** 23 de outubro de 2018	**Tempos letivos:** 1 (aula de 50')	**Professora:** Inês Miranda		
Domínio	**Objetivos**	**Descritores de desempenho**	**Conteúdo**	**Estratégias**	**Recursos**	**Avaliação**	**Tempo**
Escrita	*Redigir textos com coerência e correção linguística.* (E10-12)	• *Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.* (4)	Sumário	Registo do sumário pela professora e pelos alunos	Dossiê		10'
Educação Literária **Oralidade**	*Ler e interpretar textos literários.* (EL10-14)	• *Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XII a XVI.* (2) • *Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.* (3)	Cantiga de escárnio e de maldizer ("Roi Queimado morreu com amor", Pero Garcia Burgalês) • tema (amor) • ideias principais (Cantiga que visa o trovador "Roi Queimado" por dizer, nas suas cantigas, que morre de amor e ressuscita ao terceiro dia. São também questionadas as suas habilidades poéticas) • universos de referência (sociedade medieval; poesia trovadoresca)	Leitura silenciosa da cantiga pelos alunos a partir do manual Análise oral da cantiga em estudo (diálogo vertical)	Manual Questionário de interpretação	Avaliação formativa (questionário de interpretação)	5' 10'

Escrita **Oralidade**	*Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.* (EL10-16) *Ler e interpretar textos literários.* (EL10-14)	• *Comparar diferentes textos no que diz respeito a temas, ideias e valores.* (2) • *Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa.* (9)	• o amor nas cantigas de amor e nas cantigas de escárnio e de maldizer (paródia do amor cortês e a crítica de costumes) • recursos expressivos (ironia) • sátira	Resolução de exercícios de interpretação escrita da cantiga em estudo fornecidos pela professora (trabalho escrito individual) Correção oral dos exercícios de interpretação escrita da cantiga em estudo (diálogo vertical)	Quadro e giz Dossiê		20’ 5’

OBSERVAÇÕES:

10º ano - Questionário de interpretação nº 1 – Professora Inês Miranda

- Educação Literária / Escrita -

Cantiga de escárnio e de maldizer

➢ **Para discutir oralmente…**

- Qual o tema da cantiga "Roi Queimado morreu com amor"?
- Sintetiza o conteúdo da cantiga de escárnio e de maldizer.
- Quais as semelhanças e as diferenças entre a cantiga de escárnio e de maldizer "Roi Queimado morreu com amor" e as cantigas de amor que estudaste, no que diz respeito à forma como o tema do amor é abordado?

[questionário a apresentar no quadro]

➢ **Responde por escrito às seguintes questões:**

1. A cantiga "Roi Queimado morreu com amor" é pautada pelo tom irónico. Comprova esta afirmação recorrendo a dois elementos textuais significativos e comenta a sua expressividade.
2. Explicita a dimensão satírica da cantiga de escárnio e de maldizer em análise, tendo em conta aspetos sociais e literários.

DESCRITORES DE DESEMPENHO

. Escrita (10º ano) .

Cantiga de escárnio e maldizer

Questionário de interpretação nº 1

Questão nº 1

Pontuação total…… 10 pontos

- **Aspetos de conteúdo (C)…… 6 pontos**

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Comprova a afirmação recorrendo a dois elementos textuais significativos e comenta, adequadamente, a sua expressividade.	6
3	Comprova a afirmação recorrendo a dois elementos textuais significativos e comenta, com pequenas imprecisões e/ou omissões, a sua expressividade. OU Comprova a afirmação recorrendo a dois elementos textuais significativos e comenta, adequadamente, a expressividade de apenas um deles.	5
2	Comprova a afirmação recorrendo a dois elementos textuais pouco significativos e comenta, com pequenas imprecisões, a sua expressividade. OU Comprova a afirmação recorrendo a apenas um elemento textual pouco significativo e comenta, com pequenas imprecisões, a sua expressividade.	3
1	Comprova a afirmação recorrendo a um ou dois elemento (s) textual(ais) pouco significativo(s) e comenta, de forma muito vaga, a sua expressividade. OU Comprova a afirmação recorrendo a um ou dois elemento (s) textual(ais) pouco significativo(s) e não comenta a sua expressividade.	1

- **Aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F)…… 4 pontos**
  - **Estruturação do discurso……... 2 pontos**
  - **Correção linguística…….. 2 pontos**

TÓPICOS DE RESPOSTA:

1. "feze-s'el em seus cantares morrer;/ mais ressurgiu depois ao tercer dia." (Est. 1, vv. 6-7)
   - a ironia consiste no facto de o trovador, nas suas cantigas, afirmar que morre de amor e, apesar disso, continuar vivo, ressuscitando ao terceiro dia, à semelhança de Cristo.

2. "E non há já de sa morte pavor" (Est. 3, v. 15)
    - a ironia consiste no facto de o trovador não temer a morte por saber que continuará vivo.
3. "des i ar vive: vedes que poder/que lhi Deus deu - mais quen'o cuidaria!" (Est. 3, vv. 20-21)
    - a ironia consiste no facto de o sujeito poético sugerir que todos gostariam de ser agraciados com o poder que Deus concedeu a "Roi Queimado": o de continuar vivo, mesmo depois de se afirmar morto.
4. "qual hoj'el há, pois morrer, de viver,/jamais [eu] morte nunca temeria." (Est. 4, vv. 23-24)
    - a ironia consiste no facto de o sujeito poético expressar o desejo de ser agraciado com o poder que Deus concedeu a "Roi Queimado", deixando, dessa forma, de temer a morte.

Questão nº 2

Pontuação total…… 10 pontos

- **Aspetos de conteúdo (C)…… 6 pontos**

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Explicita, claramente, a dimensão satírica da cantiga, tendo em conta o conteúdo dos quatro tópicos de resposta.	6
3	Explicita, com algumas imprecisões, a dimensão satírica da cantiga, tendo em conta o conteúdo dos quatro tópicos de resposta. OU Explicita, claramente, a dimensão satírica da cantiga, tendo em conta apenas o conteúdo de três tópicos de resposta.	5
2	Explicita, com algumas imprecisões, a dimensão satírica da cantiga, tendo em conta apenas o conteúdo dos tópicos de resposta ligados aos aspetos sociais ou dos tópicos ligados aos aspetos literários. OU Explicita, com algumas imprecisões, a dimensão satírica da cantiga, tendo em conta o conteúdo de apenas um tópico de resposta ligado aos aspetos sociais e de um tópico ligado aos aspetos literários.	3
1	Explicita, com grandes imprecisões, a dimensão satírica da cantiga, tendo em conta o conteúdo de apenas um tópico de resposta. OU Explicita, de forma vaga, a dimensão satírica da cantiga.	1

- **Aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F)…… 4 pontos**
    - **Estruturação do discurso……... 2 pontos**
    - **Correção linguística……. 2 pontos**

TÓPICOS DE RESPOSTA:

A dimensão satírica da cantiga concretiza-se através da crítica desenvolvida, em tom irónico, em torno de aspetos sociais e literários.

- **Aspetos sociais satirizados:**
  - crítica de costumes (hipocrisia das declarações amorosas, que, de forma artificial, jogavam com a questão da morte de amor);
  - as referências religiosas, nomeadamente a identificação de semelhanças entre "Roi Queimado" e Jesus Cristo, concretizam uma crítica à religião vigente e ao teocentrismo.
- **Aspetos literários satirizados:**
  - o ideal de amor cortês das cantigas de amor, nomeadamente a morte de amor;
  - o talento do trovador "Roi Queimado".

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Português (10º ano)			**Unidade de Ensino:** Poesia trovadoresca (cantiga de escárnio e de maldizer)	**Ano letivo:** 2018/2019	**Turma:** 10º A		
Aula nº 24			**Data:** 30 de outubro de 2018	**Tempos letivos:** 1 (aula de 50')	**Professora:** Inês Miranda		
Domínio	**Objetivos**	**Descritores de desempenho**	**Conteúdo**	**Estratégias**	**Recursos**	**Avaliação**	**Tempo**
Escrita	*Redigir textos com coerência e correção linguística.* (E10-12)	• *Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.* (4)	Sumário	Registo do sumário pela professora e pelos alunos	Dossiê		10'
Oralidade	*Interpretar textos orais de diferentes géneros.* (O10-1)	• *Identificar o tema dominante, justificando.* (1) • *Distinguir diferentes intenções comunicativas.* (5) • *Verificar a adequação e a expressividade dos recursos verbais e não verbais.* (6)	Vídeo "Níveis prejudiciais de amor" (*Mixórdia de Temáticas*) • tema (o Amor) • características do discurso oral • produção do efeito cómico (argumentação) • semelhanças entre o conteúdo do documento oral e o das cantigas de escárnio e maldizer (a ironia; a sátira; crítica; comicidade)	Visionamento do vídeo "Níveis prejudiciais de amor" (*Mixórdia de Temáticas*), 5'23'' Resolução de exercícios de compreensão oral apresentados em ficha de trabalho (trabalho individual) Correção dos exercícios de compreensão oral (diálogo vertical)	Computador Videoprojetor Internet Ficha de compreensão oral	Avaliação formativa (ficha de compreensão oral e questionário de interpretação nº 2)	10' 10' 5'
Escrita	*Redigir textos com coerência e correção linguística* (E10-12)	• *Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.* (4)		Resolução de exercícios escritos sobre a produção do efeito cómico no documento oral e as características das cantigas de escárnio e de maldizer (trabalho escrito a pares)	Questionário de interpretação nº 2		10'
Oralidade				Correção oral dos exercícios escritos (diálogo vertical)			5'

OBSERVAÇÕES:

10º ano - Ficha de compreensão oral – Professora Inês Miranda

- Oralidade -

"Níveis prejudiciais de amor", *Mixórdia de Temáticas*

(in: https://www.youtube.com/watch?v=6wLVueZ1mbw)

- **Ouve atentamente o documento oral e seleciona, para cada questão, a opção correta:**

1. A *Mixórdia de Temáticas* é:

a. um género radiofónico.

b. um género televisivo.

c. um programa radiofónico.

d. uma radionovela.

2. A transmissão da *Mixórdia de Temáticas* "Níveis prejudiciais de amor" foi motivada:

a. pela celebração dos casamentos de Santo António.

b. pela necessidade de alertar para o número de vítimas de violência doméstica.

c. pelo aumento do número de crimes passionais, nos últimos anos.

d. pela coincidência com a data de celebração do Dia de S. Valentim.

3. O tema da *Mixórdia de Temáticas* é:

a. a Morte.

b. a Literatura.

c. o Amor.

d. a Violência Doméstica.

4. O tom com que Ricardo Araújo Pereira aborda o tema em questão é:

a. sério.

b. irónico.

c. cruel.

d. insultuoso.

5. A tese defendida por Ricardo Araújo Pereira é:

a. a de que todas as histórias de amor da Literatura terminam com a morte dos apaixonados.

b. a de que a Literatura nos apresenta diversas histórias de amores proibidos.

c. a de que o Amor faz mal à saúde, podendo provocar a morte dos apaixonados.

d. a de que o Amor, sendo benéfico, acaba por conduzir à morte dos apaixonados.

6. O argumento que sustenta a tese de Ricardo Araújo Pereira é:

a. o de que a Literatura Universal apresenta várias personagens que morrem de amor.

b. o de que todas as personagens de Shakespeare morrem de amor.

c. o de que todas a histórias da Literatura Universal apresentam amores proibidos.

d. o de que a Literatura Universal apresenta personagens cometem crimes passionais.

7. Os exemplos que ilustram o argumento de Ricardo Araújo Pereira são:

a. os de Romeu e Julieta, de Marco António e Cleópatra e de Simão e Teresa.

b. os de Romeu e Julieta, de Marco António e Cleópatra e de João e Teresa.

c. os de Carlos e Joaninha, de Marco António e Cleópatra e de Simão e Teresa.

d. os de Carlos e Joaninha, de Marco António e Cleópatra e de Simão e Teresa.

8. Na história de Marco António e Cleópatra:

a. Cleópatra suicida-se, em Roma, na sequência do casamento de Marco António com Octávia, e ele, sabendo do sucedido, suicida-se também.

b. Cleópatra, na sequência do casamento de Marco António com Octávia, faz com que anunciem a sua morte em Roma, o que leva Marco António a suicidar-se.

c. Cleópatra suicida-se, depois de saber que, na sequência do casamento com Octávia, Marco António se tinha suicidado.

d. Cleópatra finge a sua morte, com o objetivo de separar Marco António de Octávia, mas, não sendo correspondida pelo seu amado, acaba por cometer suicídio.

9. Na *Mixórdia de Temáticas* ouvida, estão presentes características do discurso oral, tais como:

a. o diálogo, os risos, as hesitações, a ausência de reformulações ou repetições percetíveis, os bordões linguísticos.

b. o monólogo, os risos, as hesitações, as reformulações, as repetições, os bordões linguísticos.

c. o monólogo e a ausência de risos, de hesitações, de reformulações ou de repetições percetíveis.

d. o diálogo, os risos, as hesitações, as reformulações, as repetições, os bordões linguísticos.

10. Completa a frase: Nesta Mixórdia de Temáticas, estão presentes alguns elementos ligados à __(1)__, tais como a __(2)__, a __(3)__, a __(4)__.

a. (1) crítica, (2) sátira, (3) ironia, (4) seriedade do discurso.

b. (1) sátira, (2) ironia, (3) ridicularização de costumes, (4) crítica.

c. (1) sátira, (2) ironia, (3) exaltação de costumes, (4) crítica.

d. (1) crítica, (2) sátira, (3) exaltação de costumes, (4) ironia.

Nome: _____ **Nº** _____ **Ano/Turma:** _____

10º ano - Questionário de interpretação nº 2 – Professora Inês Miranda

- Educação Literária / Escrita -

Cantiga de escárnio e de maldizer

[questionário a apresentar no quadro]

1. Indica de que modo é produzido o efeito cómico na *Mixórdia de Temáticas* em análise, tendo em conta a argumentação apresentada por Ricardo Araújo Pereira.

2. A partir do estudo da cantiga "Roi Queimado morreu com amor", sintetiza as características das cantigas de escárnio e das de maldizer e explicita as semelhanças existentes entre elas e a *Mixórdia de Temáticas* ouvida.

DESCRITORES DE DESEMPENHO

. Escrita (10º ano) .

Cantiga de escárnio e maldizer

Questionário de interpretação nº 2

Questão nº 1

Pontuação total…… 10 pontos

- **Aspetos de conteúdo (C)…… 6 pontos**

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Indica, adequadamente, de que modo é produzido o efeito cómico, tendo em conta o conteúdo dos três tópicos de resposta.	6
3	Indica, com algumas imprecisões, de que modo é produzido o efeito cómico, tendo em conta o conteúdo dos três tópicos de resposta. OU Indica, adequadamente, de que modo é produzido o efeito cómico, tendo em conta o conteúdo de dois dos tópicos de resposta.	5
2	Indica, com algumas imprecisões, de que modo é produzido o efeito cómico, tendo em conta o conteúdo de dois dos tópicos de resposta. OU Indica, com algumas imprecisões, de que modo é produzido o efeito cómico, tendo em conta o conteúdo de apenas um tópico de resposta.	3
1	Indica, com grandes imprecisões, de que modo é produzido o efeito cómico, tendo em conta o conteúdo de apenas um tópico de resposta. OU Indica, de forma vaga, de que modo é produzido o efeito cómico.	1

- **Aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F)…… 4 pontos**
  - **Estruturação do discurso…….. 2 pontos**
  - **Correção linguística…….. 2 pontos**

TÓPICOS DE RESPOSTA:

O efeito cómico é produzido através de:

- apresentação de uma tese que conjuga ideias contraditórias;
- defesa da tese com base em argumentos ilógicos com aparência de argumentos lógicos;
- escolha de exemplos que, aparentemente, corroboram a tese apresentada.

Questão nº 2

Pontuação total…… 10 pontos

- **Aspetos de conteúdo (C)…… 6 pontos**

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Sintetiza, adequadamente, o conteúdo das cantigas de escárnio e de maldizer, tendo em conta o conteúdo dos cinco tópicos a abordar, e identifica as cinco semelhanças entre estas cantigas e o documento oral em estudo.	6
3	Sintetiza, claramente, o conteúdo das cantigas de escárnio e de maldizer, tendo em conta o conteúdo dos cinco tópicos a abordar, e identifica quatro das semelhanças entre estas cantigas e o documento oral em estudo. OU Sintetiza, com algumas imprecisões, o conteúdo das cantigas de escárnio e de maldizer, tendo em conta o conteúdo de quatro dos tópicos a abordar, e identifica três ou quatro das semelhanças entre estas cantigas e o documento oral em estudo.	5
2	Sintetiza, com algumas imprecisões, o conteúdo das cantigas de escárnio e de maldizer, tendo em conta o conteúdo de três dos tópicos a abordar, e identifica duas ou três das semelhanças entre estas cantigas e o documento oral em estudo. OU Sintetiza, com algumas imprecisões, o conteúdo das cantigas de escárnio e de maldizer, tendo em conta o conteúdo de dois dos tópicos a abordar, e identifica uma ou duas das semelhanças entre estas cantigas e o documento oral em estudo.	3
1	Sintetiza, com grandes imprecisões, o conteúdo das cantigas de escárnio e de maldizer, tendo em conta o conteúdo de apenas um dos tópicos a abordar, e identifica apenas uma semelhança entre estas cantigas e o documento oral em estudo. OU Sintetiza, de forma vaga, o conteúdo das cantigas de escárnio e de maldizer e não identifica as semelhanças entre estas cantigas e o documento oral em estudo.	1

- **Aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F)…… 4 pontos**
  - **Estruturação do discurso…….. 2 pontos**
  - **Correção linguística…… 2 pontos**

TÓPICOS DE RESPOSTA:

- Características das cantigas de escárnio e de maldizer:
  - ✓ dimensão satírica;
  - ✓ paródia do amor cortês;
  - ✓ crítica de costumes (identificação do alvo da crítica, nas cantigas de maldizer);
  - ✓ recurso à ironia;
  - ✓ produção do efeito cómico.

- Semelhanças a registar entre as cantigas de escárnio e de maldizer e o documento oral ouvido:
  - ✓ dimensão satírica;
  - ✓ ridicularização do ideal de amor;
  - ✓ dimensão crítica;
  - ✓ recurso à ironia;
  - ✓ produção do efeito cómico.

Português (10º ano)			**Unidade de Ensino:** Poesia trovadoresca (cantiga de escárnio e de maldizer)	**Ano letivo:** 2018/2019	**Turma:** 10º A		
Aula nº 25			**Data:** 6 de novembro de 2018	**Tempos letivos:** 1 (aula de 50')	**Professora:** Inês Miranda		
Domínio	**Objetivos**	**Descritores de desempenho**	**Conteúdo**	**Estratégias**	**Recursos**	**Avaliação**	**Tempo**
Escrita	*Redigir textos com coerência e correção linguística.* (E10-12)	• *Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.* (4)	Sumário	Registo do sumário pela professora e pelos alunos			10'
		• *Respeitar o tema.* (1) • *Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.* (4)	• tema (o Amor) • registos de língua (familiar, calão) • a sátira e a paródia	Redação de um poema que parodie o amor adolescente no século XXI (trabalho escrito individual)	Dossiê Guião de escrita	Avaliação formativa (guião de escrita)	30'
	Rever os textos escritos. (E10-13)	• *Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.* (1)		Revisão do poema redigido por um colega, com base numa grelha de revisão da escrita (trabalho individual)	Grelha de revisão da escrita	Hetero-avaliação (grelha de revisão da escrita)	5'
Oralidade				Leitura em voz alta de algumas cantigas escritas pelos alunos e comentário pela professora e pelos colegas (diálogo vertical)			5'

OBSERVAÇÕES:

10º ano – Guião de escrita – Professora Inês Miranda

- Escrita -

Cantiga de escárnio e de maldizer

1. Coloca-te na pele de um trovador do século XXI e escreve uma cantiga de escárnio e maldizer moderna baseada nos amores adolescentes do teu tempo.

A tua cantiga deverá satirizar o ideal de amor, deixando transparecer algumas angústias dos adolescentes apaixonados. Na tua criação, poderás parodiar uma das cantigas de amor estudadas em aula e incluir um registo de língua familiar e/ou calão.

2. Quando acabares de escrever, troca a tua criação com a do colega do lado. Nesta etapa, o objetivo é rever as cantigas produzidas, de acordo com os critérios apresentados na grelha que se segue:

CRITÉRIOS	SIM	NÃO
a) Recorre a rima.		
b) Produz um discurso satírico, recorrendo a ironia.		
c) Respeita o tema.		
d) Recorre a um registo de língua adequado à intenção comunicativa.		
e) Faz a marcação de estrofes.		
COMENTÁRIO GLOBAL (PONTOS FORTES E ASPETOS A MELHORAR):		

Nome: _____ **Nº** _____ **Ano/Turma:** _____

DESCRITORES DE DESEMPENHO

. Escrita (10º ano) .

Cantiga de escárnio e maldizer

Guião de escrita

Pontuação total..... 40 pontos

- **Estruturação temática e discursiva (ETD)** ..... 24 pontos
- **Correção linguística (CL)** ..... 16 pontos

Parâmetro A: Género/Formato textual

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (cantiga de escárnio e maldizer): • recorre à rima; • produz um discurso satírico.	8
3	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (cantiga de escárnio e maldizer), produz um discurso satírico mas não recorre à rima.	6
2	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (cantiga de escárnio e maldizer), recorre à rima mas não produz um discurso satírico.	4
1	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (cantiga de escárnio e maldizer), mas apresenta falhas no conjunto dos aspetos em avaliação neste parâmetro. OU Escreve um texto em que as marcas do género/formato solicitado se misturam, sem critério nem intencionalidade, com as de outros géneros/formatos.	2

Parâmetro B: Tema e Pertinência da Informação

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Trata o tema proposto sem desvios e cumpre a função satírica, assegurando: • a mobilização de informação pertinente; • a progressão coerente da informação; • o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade comunicativa.	8
3	Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à função satírica. OU Trata o tema proposto com desvios pouco significativos, mas escreve um texto que cumpre a função satírica.	6
2	Trata o tema proposto com desvios pouco significativos e escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à função satírica. OU Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas significativas nos aspetos relativos à função satírica.	4
1	Trata o tema proposto com desvios significativos e escreve um texto que não cumpre a função satírica, mobilizando muito pouca informação pertinente.	2

Parâmetro C: Organização e Coesão Textuais

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: • apresenta um texto constituído por estrofes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente; • marca, corretamente, as estrofes; • utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica; • mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; • estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	8
3	Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio dos mecanismos de coesão textual, mas em que apresenta falhas pontuais em um ou dois dos aspetos em avaliação neste parâmetro.	6
2	Escreve um texto satisfatoriamente organizado, em que evidencia um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três ou mais dos aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos.	4
1	Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os de forma inadequada.	2

ANEXO 10 - AULAS DE 10º ANO INSERIDAS NA UNIDADE "EN GROUPE" (AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE FRANCÊS)

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

PLANIFICATION DES COURS 1 ET 2

Année scolaire 2018/2019	**Classe :** 10e H	**Parcours 1 – Groupes d'appartenance et de référence**	**Unité 2 – En groupe**
Tâche finale des cours: Déposer un commentaire sur un réseau social (simulation)		**Leçon nº** 31 et 32	**Date :** lundi 22 octobre 2018

- **Sommaire :** Unité 2 – En groupe.
  Étude du texte « Faire partie d'un groupe sans être un mouton » (page 44).
  La comparaison.

Objectifs		**Opérations de communication langagière**	**Compétences communicatives langagières**					**Ressources Matériel Supports**	**Évaluation**	**Temps**
			Compétences sociolinguistiques	**Compétences pragmatiques**	**Compétences linguistiques**					
			Contenus							
généraux	**spécifiques**		**Socioculturels**	**Discursifs et fonctionnels**	**Morphosyntaxiques**	**Lexicaux**	**phonologiques**			
L'élève devra être capable de parler des différences et des points communs entre lui-même et ses amis et en parler avec d'autres.	▪ Planifier le travail à réaliser pendant le cours. ▪ Discriminer les éléments visuels et textuels d'une image. ▪ Identifier les mots et/ou les expressions qui définissent une expression idiomatique.	**Interaction orale** (Définition des objectifs du cours ; interaction professeure-élèves) **Interaction orale** (Décrire une image ; en grand groupe) **Interaction orale** (Remue-méninges ; en grand groupe)	En groupe	**Dialogue** Parler d'objectifs et d'attentes **Description** Décrire des images **Dialogue** Définir une expression		Le champ lexical et sémantique de l'amitié Les caractéristiques physiques et psychologiques		▪ Tableau blanc ▪ Cahiers ▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur ▪ *Powerpoint*	Évaluation formative et continue	15' 10' 10'

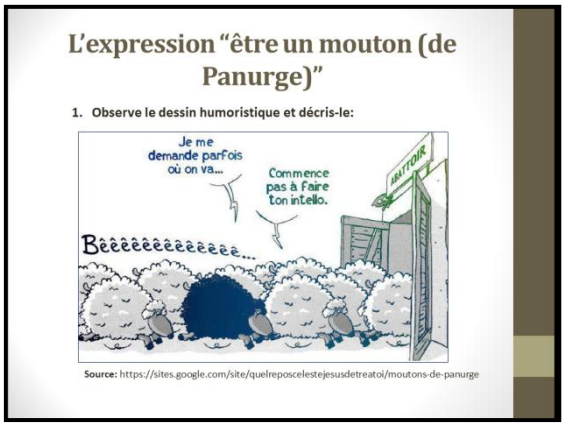
	▪ Analyser le rapport possible entre le titre d'un document écrit, une image, le premier paragraphe et son contenu. ▪ Interpréter globalement un document écrit.	**Interaction orale** (Formulation d'hypothèses ; interaction professeure-élèves) **Réception écrite** (Lecture d'un texte ; individuellement) **Interaction orale** (Identification des idées principales du texte ; interaction professeure-élèves)		**<u>Dialogue</u>** Présenter un fait comme possible. **<u>Dialogue</u>** Parler des points communs et des différences entre soi-même et ses amis	Les adjectifs La comparaison			▪ Manuel *Le nouveau.fr*, Texto ▪ Texte « Faire partie d'un groupe sans être un mouton » (page 44) ▪ Fiche d'étude du texte « Faire partie d'un groupe sans être un mouton » (questions fermées ; questions ouvertes)		5' 10'
L'élève devra être capable de parler des différences et des points communs entre lui-même et ses amis et en parler avec d'autres.	▪ Interpréter globalement un document écrit. ▪ Exprimer la comparaison entre ses caractéristiques personnelles et celles de ses amis.	**Réception écrite** (Réalisation d'exercices de compréhension écrite ; en binômes) **Réception écrite** (Réalisation d'exercices de grammaire ; en binômes)	En groupe	**<u>Description</u>** Décrire les points communs et les différences entre soi-même et ses amis	Les adjectifs La comparaison	Le champ lexical et sémantique de l'amitié Les caractéristiques physiques et psychologiques		▪ Manuel *Le nouveau.fr*, Texto ▪ Texte « Faire partie d'un groupe sans être un mouton » (page 44) ▪ Fiche d'étude du texte « Faire partie d'un groupe sans être un mouton » (questions fermées ; questions ouvertes)	Évaluation formative et continue	20' 15'

	▪ Réfléchir sur les connaissances acquises et sur ses difficultés.	**Interaction orale** (Interaction professeure-élèves) **Interaction orale** (Bilan du cours ; interaction professeure-élèves)		**<u>Dialogue</u>** Parler des points communs et des différences entre des amis				▪ Tableau récapitulatif « Le degré des adjectifs » (page 51)		10’ 5’

- **<u>Légende :</u>**
  ——— Division entre les deux cours

<u>Observations</u>

***Powerpoint* de présentation du dessin humoristique à propos de l'expression idiomatique "Être un mouton de Panurge"**



Texte du manuel *Le Nouveau.FR* (Texto) étudié en cours*

parcours 1

lire.fr

Texte 1

Faire partie d'un groupe sans être un mouton*

Comment te comportes-tu dans un groupe d'amis ? Es-tu une copie des autres ou quelqu'un de totalement différent ? Comment te sentir bien dans le groupe, mais en gardant ta personnalité ? Alain Cherpilloz, spécialisé dans l'aide aux personnes, te donne des réponses.

Différences et points communs avec tes amis

Quand tu te promènes[1] dans la rue, avec ton groupe, chacun est différent. On remarquera[2] ta taille, la couleur de tes cheveux, le son de ta voix. D'autres particularités sont invisibles: ton origine, ta famille, ce que tu aimes ou que tu n'aimes pas dans la vie... Mais si tu es avec ce groupe d'amis, c'est que vous avez aussi des points communs. Vous vivez dans le même quartier[3], vous allez dans la même école, vous faites certaines activités ensemble, vous parlez la même langue, etc.

Marque ton territoire !

Pour développer ta personnalité, deviens expert dans les choses que tu aimes, tes passions et tes intérêts. Ainsi, tu seras le « spécialiste » pour tel ou tel sujet. Si le *leader* de ton groupe d'amis essaie[4] d'imposer ce qu'il aime, tu devras peut-être t'éloigner[5] un peu de ce groupe, pour ne pas être un mouton.

Être exactement comme les autres ?

Ce qui fait que tu es toi et que chacun est différent (même les jumeaux !), ce sont nos points communs et nos différences. Pour être bien dans ta peau, trouve un bon équilibre. Si le plus important pour toi est de ressembler[6] à ton groupe, alors tu seras une copie des autres. A l'inverse, si tu veux surtout être différent des autres, tu risques de te retrouver[7] seul et de ne pas te sentir en sécurité.

www.remparts.ca/lance-presse.htm (consulté en janvier 2013)

* La comparaison renvoie à l'expression « les moutons de Panurge » et désigne une personne qui suit un mouvement ou une majorité sans réfléchir.

***Voir fiche de compréhension écrite « Faire partie d'un groupe sans être un mouton ».**

Français	Unité 2 – En groupe		octobre 2018
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____	Prénom :_____

Étude du texte « Faire partie d'un groupe sans être un mouton » (page 44 du manuel *Le Nouveau.Fr*)

Lis attentivement le texte et réponds aux questions suivantes :

1. **Relève sur le texte des exemples de <u>points communs</u> et de <u>différences</u> entre les amis.**
2. **Selon Alain Cherpilloz, est-ce qu'il y a des risques quand tu veux te ressembler à ton groupe ? Et quand tu veux être différent des autres ?**
3. **GRAMMAIRE : Et toi ? Qu'est-ce qui t'approche et qu'est-ce qui t'éloigne de tes amis ? Choisis <u>six adjectifs</u> qui te caractérisent et écris une phrase, selon le modèle présenté ci-dessous :**

   Exemple : *Je suis gentil(le), bavard(e)…*

   NOTE : Pour t'aider à trouver les bons adjectifs, tu peux consulter la liste de la page 55 (exercice 3.1).

   3.1. Après avoir trouvé les adjectifs qui te caractérisent, remplis le tableau suivant en indiquant, parmi les adjectifs choisis, ceux qui t'approchent (<u>les points communs</u>) et ceux qui t'éloignent de tes amis (<u>les différences</u>).

   NOTE : Tu dois remplir chaque colonne avec au moins un adjectif.

Points communs	Différences

3.2. Maintenant, écris des <u>phrases comparatives</u>, selon le modèle présenté ci-dessous :

- **Pour parler des points communs…**

Je suis **aussi** gentil(le) **que** mes amis. (*comparatif d'**égalité***)

Je suis **aussi** bavard(e) **que** mes amis. (*comparatif d'**égalité***)

- **Pour parler des différences …**

Je suis **plus** gentil(le) **que** mes amis. (*comparatif de **supériorité***)

Je suis **moins** bavard(e) **que** mes amis. (*comparatif d'**infériorité***)

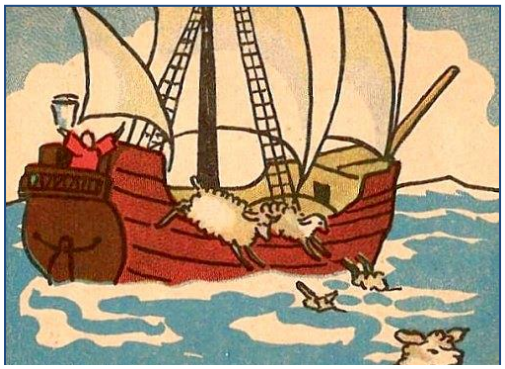
➔ À propos de **<u>la comparaison</u>**, regarde le **<u>tableau récapitulatif de la page 51</u>** du manuel (le degré des adjectifs).

INTERACTION ECRITE – « Je suis jeune mais je ne suis pas un *mouton de Panurge*»

1. **Imagine que tu consultes l'un de tes réseaux sociaux et tu es accompagné(e) d'un ami à toi. Vous tombez sur la publication présentée ci-dessous :**

David a écrit…

De nos jours, les adolescents n'ont aucun sens critique. Ils suivent tous les mêmes modes, ils lisent tous les mêmes livres, ils portent tous les mêmes vêtements. Les jeunes d'aujourd'hui ont tous les mêmes habitudes, ils se ressemblent beaucoup et ils n'ont rien d'unique ! Voilà les moutons de Panurge qui envahissent la Planète !



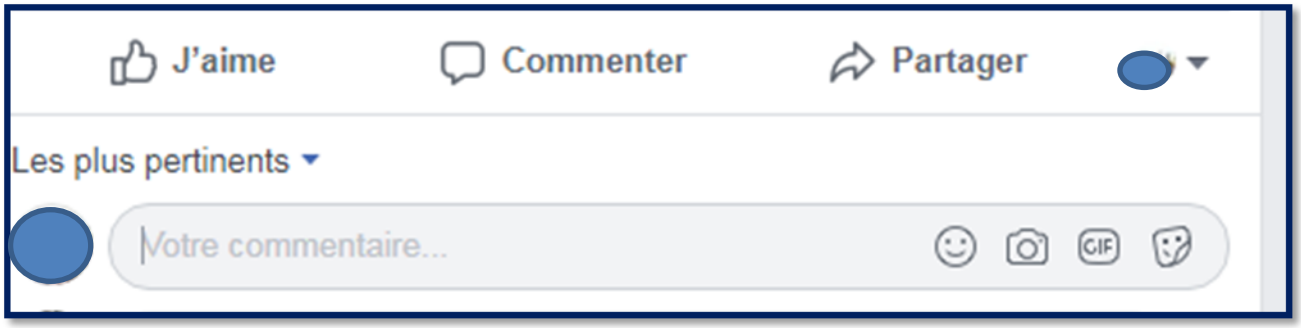
Source: https://www.france-pittoresque.com/spip.php?article3308

1.1. En lisant cette publication, ton ami et toi, vous décidez de déposer deux commentaires dans la boîte à commentaires. À partir de vos expériences au milieu d'un groupe d'amis, vous expliquez pourquoi vous n'êtes pas des « moutons de Panurge ».

Vos commentaires doivent :

- ✓ inclure les points communs et les différences entre vous et vos amis ;
- ✓ inclure des adjectifs (pour vous caractériser, par exemple) ;
- ✓ inclure des comparaisons ;
- ✓ être la suite l'un de l'autre.

Après avoir rédigé vos commentaires, soulignez les adjectifs et les expressions de comparaison.



REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

PLANIFICATION DES COURS 3 ET 4

Année scolaire 2018/2019	**Classe :** 10e H	**Parcours 1 – Groupes d'appartenance et de référence**	**Unité 2 – En groupe**
Tâche finale des cours: Déposer un commentaire sur un réseau social (simulation)		**Leçon nº** 35 et 36	**Date :** lundi 29 octobre 2018

- **Sommaire :** Unité 2 – En groupe.
  La comparaison (révision).
  Interaction écrite : déposer un commentaire sur un réseau social.

Objectifs		**Opérations de communication langagière**	**Compétences communicatives langagières**					**Ressources Matériel Supports**	**Évaluation**	**Temps**
			Compétences sociolinguistiques	**Compétences pragmatiques**	**Compétences linguistiques**					
			Contenus							
généraux	**spécifiques**		**Socioculturels**	**Discursifs et fonctionnels**	**Morphosyntaxiques**	**Lexicaux**	**phonologiques**			
L'élève devra être capable de parler des différences et des points communs entre lui-même et ses amis et en parler avec d'autres.	▪ Planifier le travail à réaliser pendant le cours. ▪ Réfléchir sur les connaissances déjà acquises. ▪ Exprimer une idée fournie au préalable en choisissant la bonne expression.	**Interaction orale** (Définition des objectifs du cours ; interaction professeure-élèves) **Interaction orale** (Révision des degrés des adjectifs ; interaction professeure-élèves) **Réception écrite** (Réalisation d'exercices de grammaire sur la comparaison ; en binômes)	En groupe	**<u>Dialogue</u>** Parler d'objectifs et d'attentes **<u>Explication</u>** Expliquer comment faire des comparaisons en français **<u>Décrire</u>** Décrire les rapports de supériorité, d'égalité ou d'infériorité entre deux idées	Les adjectifs La comparaison	Le champ lexical et sémantique de l'amitié Les caractéristiques physiques et psychologiques		▪ Tableau blanc ▪ Cahiers ▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur ▪ *Powerpoint* (Les comparatifs, *Le nouveau.fr*, Texto) ▪ Tableau récapitulatif « Le degré des adjectifs » (page 51)	Évaluation formative et continue	15' 15' 20'

	▪ Évaluer l'adéquation d'une expression en fonction du sens global d'une phrase.									
L'élève devra être capable de parler des différences et des points communs entre lui-même et ses amis et en parler avec d'autres.	▪ Écrire un texte clair et cohérent. ▪ Simuler une situation réelle de communication écrite. ▪ Réfléchir sur les connaissances acquises et sur ses difficultés.	**Interaction écrite** (Déposer un commentaire dans une boîte à commentaires d'un réseau social ; interaction élève-élève) **Interaction orale** (Partage des commentaires écrits ; interaction élève-élève et professeur-élève) **Interaction orale** (Bilan du cours ; interaction professeure-élèves)	En groupe	**Description** Décrire les points communs et les différences entre soi-même et ses amis **Dialogue** Commenter une publication sur un réseau social **Dialogue** Parler des points communs et des différences entre des amis	Les adjectifs La comparaison	Le champ lexical et sémantique de l'amitié Les caractéristiques physiques et psychologiques		▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur ▪ *Powerpoint* (présentation de la tâche du cours) ▪ Fiche d'étude du texte « Faire partie d'un groupe sans être un mouton » (exercice d'interaction écrite) ▪ Cahiers	Évaluation formative et continue	30' 15' 5'

- **Légende :**

  ——— Division entre les deux cours

Observations

Powerpoint de présentation de la tâche d'interaction écrite

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO — AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Unité 2 – En groupe

Déposer un commentaire sur un réseau social

29 octobre 2018

Professeure: Inês Miranda

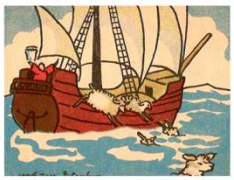
Classe: 10e H

Interaction écrite– « Je suis jeune mais je ne suis pas un *mouton de Panurge*»

1. Imagine que tu consultes l'un de tes réseaux sociaux et tu es accompagné(e) d'un ami à toi. Vous tombez sur la publication présentée ci-dessous :

David
29 août

De nos jours, les adolescents n'ont aucun sens critique. Ils suivent tous les mêmes modes, ils lisent tous les mêmes livres, ils portent tous les mêmes vêtements. Les jeunes d'aujourd'hui ont tous les mêmes habitudes, ils se ressemblent beaucoup et ils n'ont rien d'unique ! Voilà les moutons de Panurge qui envahissent la Planète !



24 — 4 commentaires

J'aime — Commenter — Partager

Interaction écrite– « Je suis jeune mais je ne suis pas un *mouton de Panurge*»

1.1. En lisant cette publication, ton ami et toi, vous décidez de déposer deux commentaires dans la boîte à commentaires. À partir de vos expériences au milieu d'un groupe d'amis, vous expliquez pourquoi vous n'êtes pas des « moutons de Panurge ».

Interaction écrite– « Je suis jeune mais je ne suis pas un *mouton de Panurge*»

- **Vos commentaires doivent :**

✓ inclure **les points communs** et **les différences** entre vous et vos amis ;

✓ inclure des **adjectifs** (pour vous caractériser, par exemple) ;

✓ inclure des **comparaisons** ;

✓ être **la suite l'un de l'autre**.

- **Après avoir rédigé vos commentaires, soulignez les adjectifs et les expressions de comparaison.**

ANEXO 11 – PLANIFICAÇÃO DA SD DE PORTUGUÊS DE 10º ANO SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE (FASE DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA)

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

UNIDADE DE ENSINO: "Farsa de Inês Pereira", de Gil Vicente			
Ano letivo: 2018/2019	**2º Período**	**Datas de aplicação:** de 8 de janeiro a 13 de fevereiro de 2019	**Número de tempos letivos (de 50'):** 15
Ano: 10º	**Turma:** A	**Professora:** Inês Miranda	
Pré-requisitos: Leitura integral da obra em estudo			

Domínios / conteúdos	Objetivos gerais	Descritores do Perfil dos Alunos	Estratégias principais	Tempo
Educação Literária ▪ "Farsa de Inês Pereira", de Gil Vicente ✓ contextualização histórico-literária; ✓ caracterização de personagens; ✓ relações entre as personagens; ✓ representações do quotidiano; ✓ recursos expressivos; ✓ dimensão satírica; ✓ tipos de cómico.	▪ Ler e interpretar textos literários. (EL-14) ▪ Apreciar textos literários. (EL-15) ▪ Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais. (EL10-16) ▪ Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade. (L10-7) ▪ Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação. (L10-8)	▪ Leitor (A, B, C, D, F, H, I) ▪ Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J) ▪ Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J) ▪ Participativo/colaborador (B, C, D, E, F) ▪ Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J) ▪ Crítico/analítico (A, B, C, D, G) ▪ Criativo (A, C, D, J) ▪ Questionador (A, F, G, I, J)	Resolução de uma ficha de verificação de leitura (trabalho individual). Leitura dos textos expositivos de contextualização histórico-literária da "Farsa de Inês Pereira" das páginas 112 e 113 do manual (leitura em voz alta pelos alunos) e discussão oral sobre os temas e ideias principais (interação entre professora e alunos). Leitura dos textos expositivos de contextualização histórico-literária da "Farsa de Inês Pereira" das páginas 116 e 118 do manual (leitura em voz alta pelos alunos) e discussão oral sobre os temas e ideias principais (interação entre professora e alunos).	50' 50' 50'

Leitura ▪ Exposição sobre um tema: textos expositivos sobre o contexto histórico-literário de produção da "Farsa de Inês Pereira", de Gil Vicente **Oralidade** ▪ Interação discursiva **Escrita** ▪ Expressão de conhecimentos: resposta a questões ▪ Exposição sobre um tema	▪ Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. (O10-4) ▪ Redigir textos com coerência e correção linguística. (E10-12)		Resolução de exercícios de compreensão de leitura sobre os textos lidos (trabalho colaborativo). Realização de um exercício de análise textual sobre o texto "A sátira" (p. 118 do manual): contexto de produção, conteúdo temático, marcas linguísticas, estrutura do texto e género textual (trabalho colaborativo). Realização de uma ficha de revisão dos tipos de cómico, com base em *sketches* humorísticos contemporâneos (trabalho colaborativo). Início do estudo da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente: leitura expressiva e análise oral do monólogo inicial de Inês Pereira e do diálogo com a Mãe (vv. 1-69, pp. 120 e 121 do manual) – análise moderada pelos alunos[1]. Leitura expressiva e análise oral do quadro de entrada de Lianor Vaz (vv. 1-193, pp. 122-124) – análise moderada pelos alunos. Correção da ficha de compreensão escrita de leitura nº 1 realizada como trabalho de casa (trabalho colaborativo). Leitura expressiva do quadro de entrada de Pero Marques (pp. 126 e 127 do manual) e análise oral do excerto (análise moderada pelos alunos). Leitura expressiva dos quadros de anúncio e de entrada do Escudeiro (pp. 128, 130 e 131 do manual).	50' 50' 50' 50' 50' 50' 50'

			Preparação das quatro etapas de análise oral dos excertos lidos (trabalho individual).	
			Análise oral dos quadros de anúncio e de entrada do Escudeiro (pp. 128, 130 e 131 do manual) – análise moderada pelos alunos.	50’
			Leitura expressiva do quadro de desencanto de Inês com o casamento com o Escudeiro (pp. 135 e 136).	50’
			Preparação das quatro etapas de análise oral dos excertos lidos (trabalho individual).	
			Correção da ficha de compreensão escrita de leitura nº 2 realizada como trabalho de casa (trabalho colaborativo).	
			Leitura expressiva dos quadros de casamento de Inês com Pero Marques e de concretização do desejo de libertação de Inês.	50’
			Preparação das quatro etapas de análise oral dos excertos lidos (trabalho individual).	
			Análise oral dos quadros de desencanto de Inês com o casamento com o Escudeiro, de casamento de Inês com Pero Marques e de concretização do desejo de libertação de Inês, de acordo com as quatro etapas de análise do método aplicado (trabalho em pequeno grupo).	50’
			Partilha das conclusões retiradas por cada grupo aquando da análise dos excertos.	
			Auto e heteroavaliação.	

			Teste de Educação Literária (realizado no dia 31 de janeiro, numa aula não lecionada pela estagiária)	50’

Recursos:

- Manual “Novo Plural 10”, Raiz Editora;
- Ficha de verificação de leitura;
- Ficha de compreensão de leitura;
- Ficha sobre os tipos de cómico;
- Ficha de apresentação das regras de moderação da análise da obra em estudo;
- Cartões para distribuição de tarefas de análise literária pelos alunos;
- Grelha de caracterização de personagens;
- Ficha de compreensão escrita de leitura nº 1;
- Ficha de compreensão escrita de leitura nº 2;
- Ficha de análise dos quadros de desencanto de Inês com o casamento com o Escudeiro, de casamento de Inês com Pero Marques e de concretização do desejo de Inês;
- Ficha de avaliação da unidade didática;
- Ficha de autoavaliação;
- Caderno e/ou dossiê;
- Quadro e giz/marcador.

Avaliação

- Observação direta (assiduidade, pontualidade, participação, empenho, interação com a professora e com os colegas, participação nas etapas de análise literária atribuídas, participação na discussão suscitada pelas intervenções dos colegas aquando da análise literária)
- Avaliação formativa (com base na ficha de compreensão de leitura, na dinamização da análise oral da obra em estudo, nas fichas de compreensão escrita de leitura)
- Avaliação sumativa (com base na ficha de verificação de leitura e num teste de Educação Literária)
- Autoavaliação (com base na ficha de autoavaliação)
- Heteroavaliação (com base na ficha de avaliação da unidade didática)

Observações:

[1] A análise da obra em estudo será moderada pelos alunos, seguindo o modelo do ensino recíproco de Palincsar & Brown (1984). Segundo este modelo, a análise deverá compreender as etapas de questionamento, resumo, esclarecimento e previsão.

ANEXO 12 – PLANO E MATERIAIS DA AULA 1 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Unidade de Ensino: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente		10º A	2018/2019
Docente: Inês Miranda	**Aula nº 49**	**Duração:** 50’	**Data:** 8 de janeiro de 2019
SUMÁRIO: Educação Literária: realização de uma ficha de verificação de leitura sobre a obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente.			

Conteúdos programáticos
▪ Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente (personagens e enredo).

Domínios de referência	**Descritores do Perfil dos Alunos**
▪ Educação Literária (EL10) ▪ Oralidade (O10)	▪ Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J) ▪ Leitor (A, B, C, D, F, H, I)

Estratégias	**Tempo**
Primeiramente, a professora dita o sumário da aula, enquanto os alunos o registam.	15’
Após o registo do sumário, a professora entrega uma ficha de verificação de leitura sobre a obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, a realizar em aula.	25’
Depois de os alunos terminarem a resolução da ficha de verificação de leitura, a professora dá início a uma discussão oral sobre os conteúdos avaliados e à recolha de impressões dos alunos sobre a obra lida.	10’

Recursos necessários
▪ Ficha de verificação de leitura da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente.

Avaliação
▪ Observação direta (assiduidade, pontualidade, participação, empenho, interação com a professora e com os colegas); ▪ Avaliação sumativa (a partir da ficha de verificação de leitura).

<u>Observações</u>

Uma vez que a maioria dos alunos não leu a obra sobre a qual incidia a verificação de leitura, a ficha foi realizada com consulta, passando de instrumento de avaliação sumativa a instrumento de avaliação diagnóstica.

No final da aula, ao invés de serem discutidos os conteúdos da obra em estudo, foi feita uma revisão dos conteúdos abordados no 9º ano a propósito de Gil Vicente e foi lido o texto 1 da página 112 sobre o autor e a sua obra.

Professora Inês Miranda	**10º A**	**janeiro de 2019**
Alun@:		**Nº:**

Ficha de verificação de leitura

Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente

Responde atentamente às questões que a seguir se apresentam sobre a *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente.

1. Escolhe, de entre todas as opções, a que me melhor completa a frase, tendo em conta o conteúdo da obra.

1.1. O monólogo inicial de Inês Pereira denota…
a) o seu desejo de encontrar um novo marido.
b) a infelicidade da personagem com o seu casamento.
c) a sua revolta por estar cativa em casa a costurar.
d) a sua infelicidade por depender inteiramente da mãe.
e) o seu desejo de aproveitar a vida de solteira.

1.2. Para Inês Pereira, o casamento era uma forma de…
a) opressão.
b) libertação.
c) ascensão social.
d) cativeiro.
e) celebrar o amor.

1.3. A Mãe avisa a filha de que…
a) deverá sair da infelicidade em que vive para encontrar um marido.
b) deverá apressar-se na escolha de um marido, para que possa ter muitos filhos.
c) não deverá dedicar-se tanto às tarefas domésticas, uma vez que, dessa forma, nenhum homem a quererá como esposa.
d) não deverá ter pressa de casar e deverá dedicar-se às tarefas domésticas para conquistar o futuro marido.
e) não deverá ter pressa de casar e deverá aproveitar a sua juventude e vida de solteira fora de casa.

1.4. Quando entra em cena, Lianor Vaz…

a) anuncia a morte do marido de Inês Pereira.
b) anuncia um pretendente para Inês Pereira.
c) anuncia que Inês Pereira casará em breve.
d) anuncia que foi assaltada por um clérigo.
e) anuncia que um clérigo quer casar com Inês Pereira.

1.5. Ao ler a carta que Lianor Vaz lhe entrega, Inês…

a) acha tolo e ridículo o seu conteúdo, não ficando entusiasmada com o pretendente que lha escreveu, Pêro Marques.
b) fica incrédula por nela ser anunciado o fim do seu casamento com Pêro Marques.
c) fica entusiasmada e expectante para conhecer o homem que com ela deseja casar, um clérigo.
d) acha ridículo o conteúdo da carta e, como tal, não fica entusiasmada com o pretendente, Pêro Marques, recusando-se a conhecê-lo.
e) fica profundamente triste e angustiada por nela ser anunciada a morte do seu marido, Pêro Marques.

1.6. Lianor Vaz e a Mãe apelam a que Inês…

a) se case novamente a fim de ultrapassar a dor da morte do marido.
b) seja criteriosa na escolha de marido, para que não se arrependa de se casar.
c) não seja demasiado exigente na escolha de marido, porque a melhor escolha recai sempre sobre o primeiro pretendente.
d) se mostre exigente na escolha de marido para causar boa impressão junto dos pretendentes.
e) não seja demasiado exigente na escolha de marido, para que não continue solteira.

1.7. Depois de conhecer Pêro Marques, Inês Pereira…

a) aceita, de imediato, casar com ele, uma vez que cumpre os seus requisitos: ser "sabido", "discreto" e saber tocar viola.
b) recusa-se a casar com ele, tendo como requisito para o seu marido a "discrição" e o saber tocar viola.
c) recusa-se a casar com ele, uma vez que procura um homem tolo e que saiba tocar viola.
d) aceita, de imediato, casar com ele, uma vez que procura um homem tolo e pobre.
e) recusa-se a casar com ele, uma vez que não cumpre os seus requisitos: ser "sabido", "discreto", rico e saber tocar viola.

1.8. O Escudeiro entra em cena…

a) como segundo pretendente de Inês, anunciado por Lianor Vaz.
b) como marido de Inês que regressou da guerra.
c) como marido de Inês que foi vítima de adultério.
d) como segundo marido de Inês, depois da morte de Pêro Marques.
e) como segundo pretendente de Inês, anunciado por Latão e Vidal.

1.9. Depois do casamento, Inês…

a) alcança a liberdade, uma vez que o Escudeiro lhe dá a possibilidade de deixar de costurar.

b) vive em cativeiro, sendo vítima da violência física do marido, o Escudeiro.

c) volta a viver em cativeiro, uma vez que, vendo-a com uma preciosidade, o Escudeiro não a deixa sair de casa.

d) alcança a felicidade por se sentir amada pelo seu marido, o Escudeiro.

e) volta a viver em cativeiro, uma vez que, vendo-a como uma preciosidade, Pêro Marques não a deixa sair de casa.

1.10. Quando recebe a carta que lhe é dada pelo Moço, Inês descobre que…

a) o seu irmão tinha morrido na guerra e recusa-se a voltar a sair de casa.

b) Pêro Marques deseja casar com ela e, para se libertar da prisão do seu casamento, aceita fugir com ele.

c) o Escudeiro tinha morrido e vê na morte do marido a impossibilidade de se libertar.

d) o Escudeiro tinha morrido e vê na morte do marido a possibilidade de se libertar.

e) o Escudeiro voltaria da guerra em breve e que, nessa altura, recuperaria a sua liberdade.

2. Indica se as seguintes informações são **<u>verdadeiras</u>** (**V**) ou **<u>falsas</u>** (**F**). Corrige as afirmações falsas.

a) Lianor Vaz, Latão e Vidal, ao tentarem encontrar um marido para Inês, têm como único desejo assegurar a felicidade da jovem. ____

b) Brás da Mata morreu na guerra, ao enfrentar corajosamente o inimigo. ____

c) Inês Pereira aceita casar com Pêro Marques por chegar à conclusão que nutria profundo amor por ele. ____

d) O Ermitão que surge no final da *Farsa* era conhecido de Inês Pereira. ____

e) No final da *Farsa*, existem alguns indícios de adultério da parte de Inês Pereira. ____

✓ <u>Correção das afirmações falsas:</u>

a)_____
_____

b)_____
_____

c)_____
_____

d)_____
_____

e)_____
_____

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA FICHA DE VERIFICAÇÃO DE LEITURA

- **Pontuação total…… 200 pontos**

GRUPO 1

- **Pontuação total…… 100 pontos**

QUESTÃO	RESPOSTA CORRETA	PONTUAÇÃO
1.1.	c)	10 pontos (x 10 questões)
1.2.	b)	
1.3.	d)	
1.4.	b)	
1.5.	a)	
1.6.	e)	
1.7.	b)	
1.8.	e)	
1.9.	c)	
1.10.	d)	

GRUPO 2

- **Pontuação total…… 100 pontos**

NÍVEIS	DESCRITORES DE DESEMPENHO	PONTUAÇÃO (por questão)
3	O aluno indica corretamente se a afirmação é verdadeira ou falsa e, no caso de a afirmação ser falsa, corrige-a de forma completa.	20
2	No caso de a afirmação ser falsa, o aluno identifica-a corretamente como sendo falsa, mas corrige-a com imprecisões.	15
1	No caso de a afirmação ser falsa, o aluno identifica-a corretamente como sendo falsa, mas corrige-a de forma muito vaga e imprecisa. OU No caso de a afirmação ser falsa, o aluno apenas a identifica como sendo falsa, sem proceder à sua correção.	10

Nota: Se o aluno identificar de forma incorreta uma afirmação verdadeira como falsa ou vice-versa ou se a justificação da afirmação falsa denotar um total desconhecimento da obra, ser-lhe-ão atribuídos 0 (zero) pontos nessa alínea.

CENÁRIOS DE RESPOSTA:

a) F. Aparentemente, Lianor Vaz não se interessa pelo dinheiro que pode vir a receber se Inês casar, porém Latão e Vidal, ao tentarem encontrar um marido para Inês, têm como único objetivo alcançar uma recompensa material.

b) F. Brás da Mata foi morto por um pastor quando fugia do campo de batalha.

c) F. Inês Pereira aceita casar com Pêro Marques por concluir que é preferível ter um marido menos experiente que lhe permita viver livremente do que um marido "sabido" que condicione a sua liberdade.

d) V.

e) V.

ANEXO 13 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 2 E 3 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Unidade de Ensino: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente		10º A	2018/2019
Docente: Inês Miranda	**Aulas nº 50 e 51**	**Duração:** 50' + 50'	**Data:** 9 de janeiro de 2019

SUMÁRIO:

Educação Literária: contextualização histórico-literária da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente: características do teatro vicentino; o género farsa; a sátira. Realização de uma ficha de compreensão de leitura.

Leitura: o texto expositivo: marcas de género.

Oralidade: realização de uma ficha sobre os tipos de cómico a partir de vídeos humorísticos.

Conteúdos programáticos
▪ Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente (contextualização histórico-literária; a farsa).
▪ Leitura: exposição sobre um tema.

Domínios de referência	**Descritores do Perfil dos Alunos**
▪ Educação Literária (EL10) ▪ Leitura (L10) ▪ Oralidade (O10)	▪ Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J) ▪ Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J) ▪ Leitor (A, B, C, D, F, H, I) ▪ Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)

Estratégias	**Tempo**
Primeiramente, a professora dita o sumário da aula, enquanto os alunos o registam. Em seguida, a professora retoma os conteúdos abordados na aula anterior sobre Gil Vicente e a sua obra, criando, a partir da interação com os alunos, um esquema de consolidação. Depois de consolidados os conteúdos anteriormente abordados, a professora pede aos alunos que retomem os textos 1, 2 e 3 das páginas 112 e 113 do manual ("O teatro de Gil Vicente"), procedendo à atribuição de um título ao texto 1 da página 112. A professora solicita a alguns alunos a leitura em voz alta do texto 2 da mesma página. Terminada a leitura do texto, a professora dá início à sua análise oral conjunta, tendo em conta a questão da duplicidade na obra de Gil Vicente. Em seguida, a professora pede a alguns alunos que leiam em voz alta o texto 3 da página 113 do manual sobre as personagens vicentinas, procedendo à discussão oral conjunta do seu conteúdo e à atribuição de um título. Finalmente, a professora explicita brevemente as diferenças entre os géneros "auto" e "farsa", solicitando a alguns alunos a leitura em voz alta do texto "A farsa" da página 116 do manual e uma breve síntese do seu conteúdo.	15' 10' 15' 10'
Na sequência das leituras feitas no 1º tempo letivo, os alunos realizam uma ficha de compreensão de leitura, em pequenos grupos. Seguidamente, a professora solicita a alguns alunos a correção oral dos exercícios. Depois de corrigidos os exercícios de compreensão de leitura, a professora pede a alguns alunos que leiam em voz alta do texto "A sátira" da página 118 do manual. Com base no texto lido, os alunos, em conjunto com a professora, preenchem uma grelha de análise textual do género "texto expositivo", tendo em conta o contexto de produção, o conteú-	10' 10' 15'

do temático, as marcas linguísticas e a estrutura do texto. Por fim, os alunos realizam uma ficha de exercícios de revisão dos tipos de cómico, partindo de trechos de *sketches* humorísticos (trabalho colaborativo): ○ "O assalto", *Contemporâneos* (4'07'') ○ "O papel", *Gato Fedorento* (2'12'') ○ "Vais mas é trabalhar pt. 1", *Contemporâneos* (até 1')	15'

Recursos necessários
▪ Manual "Novo Plural 10", Raiz Editora; ▪ Ficha de compreensão de leitura; ▪ Ficha sobre os tipos de cómico; ▪ Caderno diário ou dossiê; ▪ Quadro branco e marcador; ▪ Computador; ▪ Internet; ▪ Videoprojetor.

Avaliação
▪ Observação direta (assiduidade, pontualidade, participação, empenho, interação com a professora e com os colegas); ▪ Avaliação formativa (a partir dos exercícios de compreensão de leitura e de compreensão oral sobre os tipos de cómico).

Observações

A leitura do texto "A sátira" da página 118 do manual passou a ser trabalho de casa, sendo adiada a tarefa de análise textual para a aula de dia 15 de janeiro.

Por falta de recursos materiais e de tempo para a concretização da estratégia, a atividade de compreensão oral sobre os tipos de cómico acabou por não ser realizada.

Professora Inês Miranda **10º A** **janeiro de 2019**

LEITURA
Compreensão de leitura

"O teatro de Gil Vicente" (pp. 112 e 113 do manual), "A farsa" (p. 116 do manual) e "A sátira" (p. 118 do manual)

Para cada um dos **oito** itens que a seguir se apresentam, escolhe a opção de resposta mais correta.

1. A obra de Gil Vicente é constituída por…
    a. autos religiosos, farsas e comédias, géneros entre os quais não se cruzam características.
    b. autos religiosos, farsas e comédias, cruzando-se, por vezes, as características dos diferentes géneros.
    c. autos pastoris, farsas e comédias, existindo variações e cruzamentos das características das obras incluídas em cada género.
    d. autos pastoris, alegorias e comédias, entre os quais não existem cruzamentos ou variações quanto às características do género.
2. Sendo Gil Vicente um dramaturgo de transição entre o paradigma medieval e o moderno, o seu teatro caracteriza-se por…
    a. uma dualidade de temas, de estruturas, entre a estrutura dos autos pastoris e a das farsas, de idiomas, de métricas, assim como de ideologias políticas e religiosas (colocando-se ao serviço do poder real e criticando o clero).
    b. uma dualidade de temas, cruzando-se os temas dos autos pastoris e das farsas, de estruturas, de idiomas, de métricas, fazendo ainda contrastar a diferentes posições assumidas em relação ao Rei e a Clero.
    c. uma coexistência de temas de diferentes géneros, de diferentes estruturas textuais, idiomas e métricas, revelando-se ainda alguns contrastes quanto à posição assumida em relação ao poder real e religioso.
    d. uma coexistência de temas de diferentes géneros, de diferentes estruturas textuais, idiomas e métricas, revelando-se ainda as suas diferentes posições em relação ao Rei e ao Clero (colocando-se ao lado do primeiro, criticando o segundo).

3. As personagens de Gil Vicente representavam sempre personagens reais da sociedade da época. Esta afirmação é…
    a. Verdadeira. Gil Vicente colocava sempre em cena personagens que parodiavam figuras da sociedade da época.
    b. Verdadeira. Gil Vicente recorria a personagens-tipo que representavam as diferentes classes sociais da época.
    c. Falsa. Gil Vicente integrava também nas suas peças personagens do plano da fantasia que, por vezes, conviviam com personagens reais contemporâneas.
    d. Falsa. Gil Vicente integrava sobretudo personagens míticas na sua obra, estando praticamente ausentes as personagens reais contemporâneas.
4. As farsas vicentinas apresentam sempre histórias completas, com princípio, meio e fim. Esta afirmação é…
    a. Falsa. Além das histórias com princípio, meio e fim, as farsas podem retratar pequenos quadros ou flagrantes captados da vida real e inseridos, por exemplo, em esquemas alegóricos.
    b. Falsa. As farsas retratam sempre um quadro fugaz da vida real observado pelo autor.
    c. Verdadeira. Através das farsas são-nos contadas histórias completas sob a forma de diálogo, compartimentada em quadros e atos.
    d. Verdadeira. As farsas contam uma história sob a forma de diálogo, organizando-se em quadros e atos.
5. As farsas vicentinas assumem, muitas vezes, a forma de…
    a. alegorias, organizadas em quadros e atos e pautadas pela unidade de tempo.
    b. alegorias, no interior das quais surgem pequenos flagrantes da vida real.
    c. autos de enredo, em que a sucessão de diálogos e ações se organizam de forma a assegurar a unidade de tempo.
    d. autos de enredo, que não são organizados em atos ou quadros e não asseguram a unidade de tempo.

Um olhar sobre o género textual…

A partir da leitura do texto "A sátira" (p. 118), analisa-o tendo em conta o contexto de produção, o conteúdo temático, as marcas linguísticas e a estrutura. Para tal, preenche o quadro a seguir apresentado.

		"A sátira"
Contexto de produção	▪ Quem é o autor do texto? Qual é o seu estatuto social?	
	▪ Em que atividade social se insere o texto (publicitária, literária, jornalística, científica, religiosa…)?	
	▪ Quando foi produzido o texto?	
	▪ Qual o público-alvo do texto?	
	▪ Em que suporte foi publicado o texto?	
	▪ Com que finalidade foi publicado o texto?	
Conteúdo temático	▪ Qual o tema do texto apresentado?	
Marcas linguísticas	▪ Pessoas gramaticais predominantes	
	▪ Tempos verbais predominantes	
	▪ Marcas de objetividade	
Estrutura do texto	▪ Apresenta uma proposta de estrutura para o texto	
	▪ A estrutura proposta corresponde à estrutura introdução/desenvolvimento/conclusão?	
Género textual	▪ Qual o género do texto em análise?	

Adaptado a partir de Jorge, N. O. (2014). *O género memórias. Análise linguística e perspetiva didática* (Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em https://run.unl.pt/bitstream/10362/12524/5/Parte_III_Anexo%203_Recurso_3_GEG.pdf.

SOLUÇÕES DA FICHA DE COMPREENSÃO DE LEITURA

✓ **QUESTIONÁRIO DE COMPREENSÃO DE LEITURA**

Questão	Resposta
1	b.
2	c.
3	c.
4	a.
5	d.

✓ **INSTRUMENTO DE ANÁLISE TEXTUAL**

		"A sátira"
Contexto de produção	▪ Quem é o autor do texto? Qual é o seu estatuto social?	O autor é Paul Teyssier. O seu estatuto social relaciona-se com a sua atividade como ensaísta.
	▪ Em que atividade social se insere o texto (publicitária, literária, jornalística, científica, religiosa…)?	O texto insere-se na atividade literária.
	▪ Quando foi produzido o texto?	1982
	▪ Qual o público-alvo do texto?	Leitores com interesses literários, estudantes/investigadores de literatura, nomeadamente da obra de Gil Vicente
	▪ Em que suporte foi publicado o texto?	Livro
	▪ Com que finalidade foi publicado o texto?	Com o objetivo de transmitir informação clara e precisa sobre um determinado aspeto da obra vicentina (a sátira)
Conteúdo temático	▪ Qual o tema do texto apresentado?	A sátira na obra de Gil Vicente
Marcas linguísticas	▪ Pessoas gramaticais predominantes	▪ **3ª pessoa do singular:** "é", "reina", "dirá", "pode", "era", "estava", "implica", "sucede", "fustiga", "podia", "tardou", "via", "tenha podido"; ▪ **3ª pessoa do plural:** "tinham alargado", "devastavam", "são", "pensam", "dirigem-se", "envolvem", "violam", "tardarão", "vão situar", "vão ser", "incorrem", "(se) mostram".
	▪ Tempos verbais predominantes	▪ **Presente (do indicativo):** "é", "reina", "pode", "implica", "sucede", "são", "pensam", "dirigem-se", "envolvem", "violam", "tardarão", "incorrem", "(se) mostram"; ▪ **Pretérito imperfeito (do indicativo):** "era", "estava", "podia", "via", "devastavam";

		▪ **Pretérito perfeito:** "tardou" (do indicativo); "tenha podido" (do conjuntivo); ▪ **Pretérito mais-que-perfeito composto:** "tinham alargado"; ▪ **Futuro (do indicativo):** "dirá", "tardarão". ▪ **Complexos verbais com valor de futuro:** "vão situar", "vão ser"
	▪ Marcas de objetividade	▪ Predomínio da terceira pessoa ▪ Formas verbais impessoais ▪ Poucos adjetivos valorativos
Estrutura do texto	▪ Apresenta uma proposta de estrutura para o texto	<u>1ª parte (1º parágrafo)</u> • contextualização histórica: a desordem e o caos da época de Gil Vicente <u>2ª parte (2º, 3º e 4º parágrafos)</u> • função da sátira: a sátira como forma de assegurar a ordem e a harmonia, criticando tipos sociais e não instituições <u>3ª parte (5º parágrafo)</u> • mudança de paradigma: sátira passa a ser interpretada como sendo dirigida à própria Igreja, após a Reforma e a Contrarreforma, o que faz com que a Inquisição a condene.
	▪ A estrutura proposta corresponde à estrutura introdução/desenvolvimento/conclusão?	Sim. A primeira parte corresponde à introdução, a segunda ao desenvolvimento e a terceira à conclusão.
Género textual	▪ Qual o género do texto em análise?	Exposição sobre um tema.

Adaptado a partir de Jorge, N. O. (2014). *O género memórias. Análise linguística e perspetiva didática* (Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em https://run.unl.pt/bitstream/10362/12524/5/Parte_III_Anexo%203_Recurso_3_GEG.pdf.

Professora Inês Miranda **10º A** **janeiro de 2019**

Oralidade

Os tipos de cómico

A SABER…

Na *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, segue-se a máxima "Ridendo castigat mores" (a rir se corrigem os costumes). Desta forma, na obra em estudo, Gil Vicente recorre a várias técnicas de cómico para construir a sua sátira, criticando aspetos da sociedade da época ao mesmo tempo que procura provocar o riso.

Os tipos de cómico que encontramos na *Farsa de Inês Pereira* são o cómico de situação, o cómico de caráter e o cómico de linguagem.

- **Cómico de situação**

  O cómico de situação resulta da repetição insistente de determinado acontecimento ou da inversão dos papéis das personagens face a uma dada situação, a uma inadequação à situação em que se encontram (por exemplo, desconhecimento de regras de convivência). […] Uma situação pode ser também interpretada como cómica quando pertence em simultâneo a duas séries de acontecimentos independentes e ao mesmo tempo se pode interpretar em dois sentidos opostos (por exemplo, situações de mal-entendidos).

- **Cómico de caráter**

  […] A *insociabilidade,* a inadequação à sua realidade social, cultural, serve para marcar o cómico de carácter de uma personagem […]. Em certos casos basta um defeito ou fraqueza do foro psicológico para determinar o riso. […] A diferença de personalidades entre várias personagens também pode conduzir ao cómico de carácter.

- **Cómico de linguagem**

  O cómico de linguagem é criado pela própria linguagem, ou seja, pela estrutura das frases ou pelas palavras escolhidas (registos de língua inadequados ao contexto, trocadilhos, por exemplo).

Carlos Ceia, in www.edtl.com.pt (texto adaptado, consultado em dezembro 2018)

NA PRÁTICA…

1. Tendo em conta as definições dos tipos de cómico acima apresentadas, faz corresponder cada um deles a um dos *sketches* a que vais assistir ("O assalto", *Contemporâneos*, "O papel", *Gato Fedorento* e "Vai mas é trabalhar pt. 1", *Contemporâneos*), preenchendo os textos lacunares.

   a) No *sketch* _____, é mencionada uma entidade da qual ainda não se tinha falado até ao momento, como se fosse claro para ambos os intervenientes na ação de quem (ou de que) se falava. Essa entidade, retomada pelo determinante artigo _____, sendo desconhecida para um dos participantes na situação de comunicação, legitima a questão "_____", para a qual a resposta "_____" é sempre pouco esclarecedora, na medida em que o constante recurso à determinação para retomar uma entidade omissa impede que se especifique de quem (de que) se fala. Atendendo a este facto, neste *sketch* está presente o cómico de _____.

   b) No *sketch* _____, um dos intervenientes não compreende a _____ na qual se encontra, apresentando um comportamento inadequado ao _____. Neste caso, o homem dialoga com o _____, ignorando que se encontra numa situação de _____. Assim, prevalece o cómico de _____.

   c) No *sketch* _____, está presente o cómico de _____, na medida em que, pelo seu _____, a personagem em destaque parece dissociada da _____ em que se movimenta, o que é visível, por exemplo, no momento em que se dirige ao _____, afirmando que deveria _____.

"O assalto", Contemporâneos

"O papel", Gato Fedorento

"Vai mas é trabalhar pt. 1", Contemporâneos

SOLUÇÕES DA FICHA DE COMPREENSÃO ORAL SOBRE OS TIPOS DE CÓMICO

Grupo 1

a) No *sketch* **"O papel",** é mencionada uma entidade da qual ainda não se tinha falado até ao momento, como se fosse claro para ambos os intervenientes na ação de quem (ou de que) se falava. Essa entidade, retomada pelo determinante artigo **definido "o"**, sendo desconhecida para um dos participantes na situação de comunicação, legitima a questão "**Qual papel**?", para a qual a resposta "**O papel**" é sempre pouco esclarecedora, na medida em que o constante recurso à determinação para retomar uma entidade omissa impede que se especifique de quem (de que) se fala. Atendendo a este facto, neste *sketch* está presente o cómico de **linguagem**.

b) No *sketch* **"O assalto",** um dos intervenientes não compreende a **situação** na qual se encontra, apresentando um comportamento inadequado ao **contexto.** Neste caso, o homem dialoga com o **assaltante,** ignorando que se encontra numa situação de **perigo/assalto**. Assim, prevalece o cómico de **situação**.

c) No *sketch* **"Vai mas é trabalhar"**, está presente o cómico de **caráter**, na medida em que, pelo seu **caráter**, a personagem em destaque parece dissociada da **realidade** em que se movimenta, o que é visível, por exemplo, no momento em que se dirige ao **bebé**, afirmando que deveria **ir trabalhar**.

ANEXO 14 – PLANO DA AULA 4 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Unidade de Ensino: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente		10º A	2018/2019
Docente: Inês Miranda	**Aula nº 53**	**Duração:** 50’	**Data:** 15 de janeiro de 2019
SUMÁRIO: Conclusão do sumário da aula anterior. Entrega e correção das fichas de verificação de leitura.			

Conteúdos programáticos
▪ Leitura: exposição sobre um tema. ▪ Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente (personagens e enredo).

Domínios de referência	**Descritores do Perfil dos Alunos**
▪ Educação Literária (EL10) ▪ Leitura (L10) ▪ Oralidade (O10)	▪ Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J) ▪ Leitor (A, B, C, D, F, H, I) ▪ Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) ▪ Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)

Estratégias	**Tempo**
Primeiramente, a professora dita o sumário da aula, enquanto os alunos o registam.	10’
Em seguida, a professora solicita a alguns alunos que vão ao quadro e que, após um momento de discussão oral, registem as informações relativas ao contexto de produção do texto “A sátira” da página 118 do manual.	10’
Depois de registadas essas informações, a professora pede a alguns alunos que leiam em voz alta o texto em análise e dá a indicação de que, durante a leitura, todos os alunos devem sublinhar as formas verbais que se encontram no texto.	5’
Após a leitura em voz alta, a professora solicita a alguns alunos que registem no quadro as conclusões da turma relativamente ao conteúdo temático, às marcas linguísticas do texto, assim como uma proposta de estrutura e o género do texto em análise.	15’
Finalmente, a professora entrega as fichas de verificação de leitura sobre a *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, fazendo uma breve correção da mesma.	10’

Recursos necessários
▪ Manual “Novo Plural 10”, Raiz Editora; ▪ Ficha de compreensão de leitura; ▪ Ficha de verificação de leitura da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente; ▪ Caderno diário ou dossiê; ▪ Quadro e giz.

Avaliação
▪ Observação direta (assiduidade, pontualidade, participação, empenho, interação com a professora e com os colegas); ▪ Avaliação formativa (a partir da análise textual do texto "A sátira" da página 118 do manual).

Observações

A proposta de estrutura do texto transitou para a aula seguinte, no entanto os alunos identificaram o género em estudo antes de se terminar a análise textual. As fichas de verificação de leitura foram entregues, sendo esclarecidas algumas dúvidas dos alunos individualmente, no final da aula.

ANEXO 15 – PLANO E MATERIAIS DA AULA 5 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Unidade de Ensino: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente		10º A	2018/2019
Docente: Inês Miranda	**Aula nº 54**	**Duração:** 50’	**Data:** 22 de janeiro de 2019
SUMÁRIO: Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente: leitura e análise do monólogo inicial de Inês Pereira e do diálogo com a Mãe (pp. 120 e 121 do manual).			

Conteúdos programáticos
▪ Leitura: exposição sobre um tema. ▪ Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente (caracterização de personagens, relações entre as personagens, representação do quotidiano, dimensão satírica, recursos expressivos).

Domínios de referência	**Descritores do Perfil dos Alunos**
▪ Educação Literária (EL10) ▪ Oralidade (O10)	▪ Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J) ▪ Leitor (A, B, C, D, F, H, I) ▪ Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) ▪ Criativo (A, C, D, J) ▪ Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)

Estratégias	**Tempo**
Primeiramente, a professora dita o sumário da aula, enquanto os alunos o registam.	10’
Em seguida, a professora solicita a alguns alunos que apresentem as suas propostas de estrutura do texto “A sátira” (p. 118 do manual), analisado na aula anterior, pedindo, posteriormente, ao grande grupo que identifique o género do texto analisado.	10’
Concluída a atividade de análise textual, a professora dá início ao estudo da obra literária *Farsa de Inês Pereira*, começando por explicar aos alunos como funciona o método de análise literária a adotar (método de ensino recíproco, de Palincsar & Brown (1984)) e por distribuir os cartões para atribuição de tarefas (“questiono”, “resumo”, “esclareço”, “prevejo”).	5’
Depois de explicitadas as regras de análise literária a seguir pelos alunos, a professora distribui uma grelha de caracterização de personagens da obra e solicita a três alunos que leiam expressivamente o monólogo inicial de Inês Pereira e o diálogo com a Mãe (vv. 1-69, pp. 120 e 121 do manual). **- <u>Personagens que intervêm nos excertos em estudo:</u>** ▪ Inês Pereira; ▪ Mãe. - Um dos alunos lê as didascálias.	10’
Finalmente, a professora regista no quadro alguns aspetos a ter em conta aquando da análise literária. Os alunos iniciam a análise dos excertos lidos, intervindo aqueles a quem foram atribuídos os cartões “questiono” e “resumo”.	15’

Recursos necessários
▪ Manual “Novo Plural 10”, Raiz Editora; ▪ Ficha de compreensão de leitura; ▪ Ficha com as regras para moderação da análise da obra em estudo; ▪ Cartões para distribuição de tarefas de análise literária pelos alunos; ▪ Grelha de caracterização de personagens; ▪ Caderno diário ou dossiê; ▪ Quadro e giz.

Avaliação
▪ Observação direta (assiduidade, pontualidade, participação na etapa de análise atribuída, pertinência da intervenção na sua etapa de análise, participação na discussão suscitada pelas intervenções dos colegas); ▪ Avaliação formativa (a partir da dinamização da análise oral dos excertos lidos).

Observações

Professora Inês Miranda **10º A** **janeiro de 2019**

Regras para a moderação da análise de *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente

[de acordo com o método de ensino recíproco de Palincsar & Brown (1984)]

Ao longo das próximas aulas, vamos estudar a *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, lendo e analisando alguns excertos da obra. Ao contrário do que é habitual, todas as questões sobre o texto serão colocadas por ti e pelos teus colegas e caber-vos-á também encontrar as respostas. No início de cada aula, serão distribuídos cartões para atribuição de tarefas e serão também apresentados alguns tópicos a ter em conta na análise dos excertos da obra. A professora apenas intervirá quando for necessário sistematizar algumas ideias ou esclarecer algumas dúvidas.

Eis as quatro etapas de análise do texto:

1 ª - questionamento; **2ª** - resumo; **3ª** - esclarecimento; **4ª** - previsão.

Assim, se te foi atribuído o cartão:

1- **Questiono -** deverás imaginar que perguntas poderiam ser feitas por um professor acerca do excerto em estudo, tendo em conta os tópicos de análise previamente apresentados. Quando te for dada a palavra, deverás apenas colocar uma questão aos teus colegas. Depois de todas as pessoas a quem foi atribuído o cartão "questiono" terem participado, se ainda for pertinente, poderás ter novamente a palavra.

2- **Resumo -** deverás fazer um resumo das ideias principais do excerto em análise. Poderás também resumir apenas uma parte do excerto lido, pedindo a outro colega com a mesma função que resuma o resto do texto.

3- **Esclareço -** deverás expor as tuas dúvidas sobre o texto (dúvidas de vocabulário, sobre alguma passagem que não tenhas entendido…).

4- **Prevejo –** deverás estabelecer relações entre o que acontece no excerto em estudo e o que acontece posteriormente. Poderás também colocar hipóteses sobre o eventual desfecho da obra se algo fosse diferente no excerto em estudo.

Depois da análise oral dos excertos, deverás registar no teu caderno as principais conclusões a que chegaste acerca dos tópicos de análise previamente fornecidos.

CARTÕES PARA DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS DE ANÁLISE LITERÁRIA

1- QUESTIONO	**2- RESUMO**
3- ESCLAREÇO	**4- PREVEJO**

Professora Inês Miranda **10º A** **janeiro de 2019**

Educação Literária & Oralidade

Análise da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente

Monólogo inicial de Inês Pereira, diálogo com a Mãe e entrada de Lianor Vaz (vv. 1-193; pp. 120-124 do manual)

ANÁLISE ORAL [indicações de trabalho a apresentar no quadro]

Tema orientador: o Universo Feminino na *Farsa de Inês Pereira*

Aspetos a ter em conta:

- características das personagens;
- pontos de vista das personagens;
- relação entre as personagens;
- condição feminina na época;
- dimensão satírica;
- relação com outros textos estudados anteriormente.

***NOTA:** O tema orientador e os tópicos de análise apresentados são válidos também para as aulas 6 e 7.

Professora Inês Miranda **10º A** **janeiro de 2019**

Educação Literária

***Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente**

AS PERSONAGENS

Ao longo das aulas de estudo da *Farsa*, preenche a tabela que abaixo se apresenta com as principais características das personagens, o tipo social que encarnam e aquilo que através delas se critica. Sempre que possível indica os versos que melhor ilustram essas características.

	Inês Pereira	Mãe	Lianor Vaz	Pêro Marques	Judeus: Latão e Vidal	Escudeiro	Moço	Ermitão	Luzia	Fernando
Características das personagens										
Tipo social										
O que se critica?										

ANEXO 16 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 6 E 7 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Unidade de Ensino: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente		10º A	2018/2019
Docente: Inês Miranda	**Aulas nº 55 e 56**	**Duração:** 50' + 50'	**Data:** 23 de janeiro de 2019
SUMÁRIO: Conclusão do sumário da aula anterior. Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente: leitura e análise do quadro de entrada de Lianor Vaz (vv. 1-193, pp. 120-124 do manual).			

Conteúdos programáticos
▪ Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente (caracterização de personagens, relações entre as personagens, representação do quotidiano, dimensão satírica, recursos expressivos).

Domínios de referência	**Descritores do Perfil dos Alunos**
▪ Educação Literária (EL10) ▪ Oralidade (O10)	▪ Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J) ▪ Leitor (A, B, C, D, F, H, I) ▪ Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) ▪ Criativo (A, C, D, J) ▪ Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)

Estratégias	**Tempo**
Primeiramente, a professora dita o sumário da aula, enquanto os alunos o registam.	15'
Em seguida, a professora dá indicação aos alunos para que retomem a análise oral (etapas "esclareço" e "prevejo") do monólogo inicial de Inês Pereira e do diálogo com a Mãe (vv. 1-69, pp. 120 e 121 do manual).	20'
Concluída a análise oral dos excertos, a professora inicia a construção de um esquema de consolidação dos aspetos analisados, enriquecendo-o a partir dos contributos dos alunos.	15'
Após a reentrada dos alunos na sala de aula, a professora solicita a quatro alunos a leitura expressiva do quadro de entrada de Lianor Vaz (vv. 1-193, pp. 122-124). - **<u>Personagens que intervêm no excerto em estudo:</u>** ▪ Lianor Vaz; ▪ Mãe; ▪ Inês. - Um dos alunos lê as didascálias.	15'
A partir da leitura expressiva do excerto indicado e depois de redistribuídos pelos alunos os cartões para atribuição das tarefas de análise literária, a professora e os alunos apresentam propostas de divisão do excerto lido em diferentes partes. Com base na divisão acordada, os alunos iniciam a análise oral da obra, intervindo aqueles a quem foram atribuídos os cartões da etapa "questiono"	15'
Posteriormente, intervêm os alunos a quem foi atribuída a tarefa "resumo" e "esclareço".	10'
Finalmente, intervêm os alunos a quem foi atribuída a etapa "prevejo".	10'
Concluída a análise oral dos excertos, a professora solicita aos alunos que realizem como trabalho de casa os exercícios da ficha de compreensão escrita de leitura nº 1.	

Recursos necessários
▪ Manual “Novo Plural 10”, Raiz Editora; ▪ Ficha com as regras para moderação da análise da obra em estudo; ▪ Cartões para distribuição de tarefas de análise literária pelos alunos; ▪ Grelha de caracterização de personagens; ▪ Ficha de compreensão escrita de leitura nº 1; ▪ Caderno diário ou dossiê; ▪ Quadro branco e marcador.

Avaliação
▪ Observação direta (assiduidade, pontualidade, participação na etapa de análise atribuída, pertinência da intervenção na sua etapa de análise, participação na discussão suscitada pelas intervenções dos colegas); ▪ Avaliação formativa (a partir da dinamização da análise oral dos excertos lidos).

Observações

A etapa “prevejo” transitou para a aula seguinte.

Professora Inês Miranda **10º A** **janeiro de 2019**

Educação Literária & Escrita

Ficha de compreensão escrita de leitura nº 1

***Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente**

Monólogo inicial de Inês Pereira, diálogo com a Mãe e entrada de Lianor Vaz (vv. 1-193; pp. 120-124 do manual)

1. Lianor Vaz, uma alcoviteira, entra em cena perturbada.

1.1. Explica de que forma o episódio contado por Lianor Vaz contribui para a construção da dimensão satírica da obra em estudo.

2. Indica quais os recursos expressivos presentes em:

a) "Ui ! E que pecado é o meu, ou que dor de coração?" (vv. 26 e 27, p. 120);

b) "Nam sei se me vá a el rei,/se me vá ao cardeal." (vv. 10 e 11, p. 122).

2.1. Comenta o valor do recurso expressivo presente em b).

DESCRITORES DE DESEMPENHO

Educação Literária & Escrita

Ficha de compreensão escrita de leitura nº 1

***Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente**

Monólogo inicial de Inês Pereira, diálogo com a Mãe e entrada de Lianor Vaz (vv. 1-193; pp. 120-124 do manual)

QUESTÃO 1.1.

Pontuação total…… 50 pontos

- **Aspetos de conteúdo (C)…… 30 pontos**

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Indica corretamente o que se critica e explica a ligação entre a dimensão crítica e o efeito cómico produzido para a construção da sátira.	30
3	Indica corretamente o que se critica e explica, com algumas imprecisões, a ligação entre a dimensão crítica e o efeito cómico produzido para a construção da sátira.	20
2	Indica com algumas imprecisões o que se critica e explica, de forma vaga, a ligação entre a dimensão crítica e o efeito cómico produzido para a construção da sátira. OU Indica corretamente o que se critica, mas não explica qual a ligação entre a dimensão crítica e o efeito cómico produzido para a construção da sátira.	10
1	Indica com grandes imprecisões o que se critica e explica, de forma vaga, a ligação entre a dimensão crítica e o efeito cómico produzido para a construção da sátira. OU Indica com grandes imprecisões o que se critica e não explica a ligação entre a dimensão crítica e o efeito cómico produzido para a construção da sátira.	5

- **Aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F)…… 20 pontos**
  - **Estruturação do discurso…….. 10 pontos**
  - **Correção linguística…….. 10 pontos**

Cenário de resposta:

A partir do episódio contado por Lianor Vaz, em que intervém um clérigo, critica-se a hipocrisia dos membros do Clero que, proclamando o celibato, acabavam por quebrar esse voto. Quer pela linguagem a que recorre, quer pelos próprios contornos da situação (Lianor tenta parecer indignada, mas nada fez para fugir), esta crítica acaba por ser transmitida em tom jocoso, concretizando-se assim a sátira.

QUESTÃO 2

Pontuação total…… 100 pontos

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
3	Indica corretamente os dois recursos expressivos.	100
2	Indica corretamente apenas um dos recursos expressivos.	50
1	Indica dois recursos expressivos incorretos.	0

Cenário de resposta:

1. **a)** Interrogação retórica

b) Metonímia

QUESTÃO 2.1.

Pontuação total…… 50 pontos

- **Aspetos de conteúdo (C)……. 30 pontos**

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Indica corretamente a que se refere "el rei" e "cardeal" e comenta, de forma completa, o valor do recurso expressivo, tendo em conta o contexto em que surge.	30
3	Indica corretamente a que se refere "el rei" e "cardeal" e comenta, com algumas imprecisões, o valor do recurso expressivo, tendo em conta o contexto em que surge. OU Indica corretamente a que se refere "el rei" OU "cardeal" e comenta, com algumas imprecisões, o valor do recurso expressivo, tendo em conta o contexto em que surge.	20
2	Indica corretamente a que se refere "el rei" e/ou "cardeal" e comenta, com grandes imprecisões, o valor do recurso expressivo, tendo em conta o contexto em que surge. OU Não indica a que se refere "el rei" nem "cardeal" e comenta, com algumas imprecisões, o valor do recurso expressivo, tendo em conta o contexto em que surge.	10
1	Não indica a que se refere "el rei" nem "cardeal" e comenta, de forma muito vaga, o valor do recurso expressivo.	5

- **Aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F)…….. 20 pontos**
  - **Estruturação do discurso…….. 10 pontos**
  - **Correção linguística…….. 10 pontos**

Cenário de resposta:

Em b), as referências a "el rei" e ao "cardeal" correspondem, respetivamente, ao poder real e ao Clero. Tendo em conta o contexto em que surgem, nestes versos, revela-se a (falsa) perturbação de Lianor Vaz que, depois do sucedido com o clérigo, se questiona quanto à entidade à qual deverá dirigir a sua queixa: o Rei ou a Igreja.

ANEXO 17 – PLANO DA AULA 8 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Unidade de Ensino: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente		10º A	2018/2019
Docente: Inês Miranda	**Aula nº 58**	**Duração:** 50’	**Data:** 29 de janeiro de 2019
SUMÁRIO: Conclusão do sumário da aula anterior. Correção do trabalho de casa.			

Conteúdos programáticos
▪ Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente (caracterização de personagens, relações entre as personagens, representação do quotidiano, dimensão satírica, recursos expressivos).

Domínios de referência	**Descritores do Perfil dos Alunos**
▪ Educação Literária (EL10) ▪ Oralidade (O10)	▪ Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J) ▪ Leitor (A, B, C, D, F, H, I) ▪ Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) ▪ Criativo (A, C, D, J) ▪ Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)

Estratégias	**Tempo**
Primeiramente, a professora dita o sumário da aula, enquanto os alunos o registam.	15’
Em seguida, a professora pede aos alunos que retomem a análise oral dos excertos analisados na aula anterior (quadro de entrada de Lianor Vaz), dando a palavra aos alunos a quem foi atribuída a etapa “prevejo”.	10’
Terminada a análise dos excertos, a professora verifica quais os alunos que fizeram o trabalho de casa, solicitando a dois deles que leiam a resposta à questão 1.1.	10’
Depois de lidas as respostas, a professora pede a um dos alunos que escreva a sua resposta no quadro.	10’
Finalmente, a professora solicita a dois ou três alunos que respondam às questões 2. a), 2. b) e 2.1.	5’

Recursos necessários
▪ Manual “Novo Plural 10”, Raiz Editora; ▪ Ficha de compreensão escrita de leitura nº 1; ▪ Caderno diário ou dossiê; ▪ Quadro e giz.

Avaliação
▪ Observação direta (assiduidade, pontualidade, participação na etapa de análise atribuída, pertinência da intervenção na sua etapa de análise, participação na discussão suscitada pelas intervenções dos colegas); ▪ Avaliação formativa (a partir da resolução dos exercícios da ficha de compreensão de leitura nº1).

Observações

Nesta aula, os alunos foram informados de que na aula seguinte seria analisado o quadro de entrada de Pero Marques, sendo a leitura preparada pelos alunos nº 2, nº 8 e nº 21., para representação em aula.

ANEXO 18 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 9 E 10 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Unidade de Ensino: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente		10º A	2018/2019
Docente: Inês Miranda	**Aulas nº 59 e 60**	**Duração:** 50' + 50'	**Data:** 30 de janeiro de 2019
SUMÁRIO: Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente: leitura e análise do quadro de entrada de Pero Marques (pp. 126 e 127).			

Conteúdos programáticos
▪ Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente (caracterização de personagens, relações entre as personagens, representação do quotidiano, dimensão satírica, recursos expressivos).

Domínios de referência	**Descritores do Perfil dos Alunos**
▪ Educação Literária (EL10) ▪ Oralidade (O10)	▪ Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J) ▪ Leitor (A, B, C, D, F, H, I) ▪ Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) ▪ Criativo (A, C, D, J) ▪ Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)

Estratégias	**Tempo**
Primeiramente, a professora dita o sumário da aula, enquanto os alunos o registam.	15'
Em seguida, a professora pede aos alunos que ficaram responsáveis pela leitura expressiva do quadro de entrada de Pero Marques que se posicionem e iniciem a leitura do excerto.	10'
Terminada a leitura expressiva, a professora procede à redistribuição dos cartões de atribuição de tarefas de análise literária pelos alunos e regista no quadro os aspetos que deverão ser tidos em conta aquando do estudo dos excertos.	15'
Posteriormente, os alunos a quem foi atribuída a tarefa "questiono" iniciam a análise do quadro em estudo.	10'
Após a reentrada dos alunos na sala de aula, a professora solicita aos alunos a quem foi atribuída a etapa "questiono" que prossigam a análise do quadro em estudo.	25'
Terminada a etapa de questionamento, a professora pede a um ou dois dos alunos responsáveis pela etapa "resumo" que relevem as ideias principais do excerto em análise.	10'
Depois de resumido o conteúdo do quadro, os alunos da etapa "esclareço" expõem as suas dúvidas sobre o texto.	5'
Finalmente, os alunos a quem foi atribuída a etapa "prevejo" apresentam as suas propostas.	10'

Recursos necessários
▪ Manual "Novo Plural 10", Raiz Editora; ▪ Cartões para distribuição de tarefas de análise literária pelos alunos; ▪ Grelha de caracterização de personagens; ▪ Caderno diário ou dossiê; ▪ Quadro branco e marcador.

Avaliação
▪ Observação direta (assiduidade, pontualidade, participação na etapa de análise atribuída, pertinência da intervenção na sua etapa de análise, participação na discussão suscitada pelas intervenções dos colegas); ▪ Avaliação formativa (a partir da dinamização da análise oral dos excertos lidos).

Observações

As etapas “esclareço” e “prevejo” transitaram para a aula seguinte.

Professora Inês Miranda **10º A** **janeiro de 2019**

Educação Literária & Oralidade

Análise da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente

Entrada de Pero Marques (pp. 125-126), anúncio e entrada do Escudeiro (p. 128 e pp. 130 e 131), desencanto de Inês com o casamento com o Escudeiro (pp. 135 e 136), casamento de Inês com Pero Marques e concretização do seu desejo de libertação (pp. 138-141)

ANÁLISE ORAL [indicações de trabalho a apresentar no quadro]

Tema orientador: Interação entre o Universo Masculino e o Universo Feminino na *Farsa de Inês Pereira*

Aspetos a ter em conta:

- características das personagens femininas e masculinas;
- relações de poder entre personagens femininas e masculinas;
- pontos de vista das personagens femininas sobre as masculinas e vice-versa;
- valores éticos, sociais, culturais;
- dimensão satírica.

***NOTA:** O tema orientador e os tópicos de análise apresentados são válidos entre as aulas 9 e 14.

ANEXO 19 – PLANO DA AULA 11 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Unidade de Ensino: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente		10º A	2018/2019
Docente: Inês Miranda	**Aula nº 62**	**Duração:** 50’	**Data:** 5 de fevereiro de 2019

SUMÁRIO:

Conclusão do sumário da aula anterior.

Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente: leitura e análise dos quadros de anúncio e entrada do Escudeiro (p. 128 e pp. 130 e 131).

Conteúdos programáticos
▪ Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente (caracterização de personagens, relações entre as personagens, representação do quotidiano, dimensão satírica, recursos expressivos).

Domínios de referência	**Descritores do Perfil dos Alunos**
▪ Educação Literária (EL10) ▪ Oralidade (O10) ▪ Escrita (E10)	▪ Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J) ▪ Leitor (A, B, C, D, F, H, I) ▪ Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) ▪ Criativo (A, C, D, J) ▪ Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)

Estratégias	**Tempo**
Primeiramente, a professora dita o sumário da aula, enquanto os alunos o registam.	15’
Em seguida, a professora distribui os cartões com as tarefas de análise literária pelos alunos.	5’
Depois de distribuídos os cartões para atribuição de tarefas, os alunos retomam a análise oral do quadro de entrada de Pero Marques (pp. 125 e 126 do manual), sendo solicitado pela professora que dois alunos com o cartão “resumo” relevem as ideias principais do excerto estudado, como forma de revisão dos conteúdos da aula anterior.	5’
Posteriormente, a professora dá a palavra aos alunos da etapa “esclareço”, para que exponham as suas dúvidas sobre o conteúdo do excerto, e, finalmente, aos alunos da etapa “prevejo”, para apresentarem as suas propostas, tendo em conta, em particular, os quadros de anúncio e entrada do Escudeiro.	5’
Partindo das propostas da etapa “prevejo”, a professora faz a transição para o estudo dos quadros de anúncio (p. 128 do manual) e de entrada do Escudeiro (pp. 130 e 131 do manual), solicitando a participação voluntária de sete alunos para a leitura expressiva dos excertos. - **<u>Personagens que intervêm nos excertos em estudo:</u>** ▪ Latão; ▪ Vidal; ▪ Inês; ▪ Mãe; ▪ Escudeiro; ▪ Moço. - Um dos alunos lê as didascálias.	5’
Finalmente, os sete alunos leem expressivamente os excertos e, após a sua leitura, a professora pede a todos os alunos que pensem em, pelo menos, duas questões para a etapa “questiono”, num breve resumo dos quadros para a etapa “resumo”, em dúvidas a expor na etapa “esclareço” e numa proposta para a etapa “prevejo”.	15’

Recursos necessários
▪ Cartões para distribuição de tarefas de análise literária pelos alunos; ▪ Grelha de caracterização de personagens; ▪ Manual “Novo Plural 10”, Raiz Editora; ▪ Caderno diário ou dossiê; ▪ Quadro e giz.

Avaliação
▪ Observação direta (assiduidade, pontualidade, participação na etapa de análise atribuída, pertinência da intervenção na sua etapa de análise, participação na discussão suscitada pelas intervenções dos colegas); ▪ Avaliação formativa (a partir da dinamização da análise oral dos excertos lidos).

Observações

A partir desta aula, o tempo concedido aos alunos para preparação das suas intervenções é uma estratégia de remediação, não estando previsto na planificação original.

ANEXO 20 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 12 E 13 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Unidade de Ensino: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente		10º A	2018/2019
Docente: Inês Miranda	**Aulas nº 63 e 64**	**Duração:** 50' + 50'	**Data:** 6 de fevereiro de 2019

SUMÁRIO:

Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente: leitura e análise dos quadros de anúncio e entrada do Escudeiro (pp. 128, 130 e 131 do manual). Leitura e início da análise do quadro de desencanto de Inês com o casamento com o Escudeiro (pp. 135 e 136).

Conteúdos programáticos
▪ Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente (caracterização de personagens, relações entre as personagens, representação do quotidiano, dimensão satírica, recursos expressivos).

Domínios de referência	**Descritores do Perfil dos Alunos**
▪ Educação Literária (EL10) ▪ Oralidade (O10) ▪ Escrita (E10)	▪ Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J) ▪ Leitor (A, B, C, D, F, H, I) ▪ Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) ▪ Criativo (A, C, D, J) ▪ Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)

Estratégias	**Tempo**
Primeiramente, a professora dita o sumário da aula, enquanto os alunos o registam.	15'
Em seguida, a professora distribui os cartões com as tarefas de análise literária pelos alunos. Depois de distribuídos os cartões para atribuição de tarefas, os alunos iniciam a análise oral dos quadros de anúncio e entrada do Escudeiro (pp. 128, 130 e 131 do manual), intervindo os alunos a quem foi atribuído o cartão "questiono".	25'
Finalmente, a professora dará a palavra aos alunos da etapa "esclareço", para que exponham as suas dúvidas sobre o conteúdo dos excertos em estudo.	10'
Após a reentrada dos alunos na sala de aula, a professora pede-lhes que retomem os excertos em análise, dando a palavra aos alunos da etapa "prevejo" para que apresentem as suas propostas.	15'
Concluída a análise dos excertos, a professora, em conjunto com os alunos, procede à síntese do quadro do casamento de Inês com o Escudeiro (que não será analisado em aula), atentando no verso "que casar é cativeiro" (v. 242, p. 133) e na sua relação com o conteúdo do quadro que se segue.	10
Posteriormente, a professora solicita a participação voluntária de quatro alunos para a leitura expressiva do quadro de desencanto de Inês com o casamento com o Escudeiro (pp. 135 e 136). **- <u>Personagens que intervêm nos excertos em estudo:</u>** ▪ Escudeiro; ▪ Inês; ▪ Moço. - Um dos alunos lê as didascálias.	10'
Depois da leitura expressiva dos excertos, a professora pede a todos os alunos que pensem em, pelo menos, duas questões para a etapa "questiono", num breve resumo dos quadros para a etapa "resumo", em dúvidas a expor na etapa "esclareço" e numa proposta para a etapa "prevejo". Finalmente, a professora solicita a realização dos exercícios da ficha de compreensão escrita de leitura nº 2, a entregar na aula de dia 12 de fevereiro.	15'

Recursos necessários
▪ Cartões para distribuição de tarefas de análise literária pelos alunos; ▪ Grelha de caracterização de personagens; ▪ Manual “Novo Plural 10”, Raiz Editora; ▪ Ficha de compreensão escrita de leitura nº 2; ▪ Caderno diário ou dossiê; ▪ Quadro branco e marcador.

Avaliação
▪ Observação direta (assiduidade, pontualidade, participação na etapa de análise atribuída, pertinência da intervenção na sua etapa de análise, participação na discussão suscitada pelas intervenções dos colegas); ▪ Avaliação formativa (a partir da dinamização da análise oral dos excertos lidos).

Observações

A professora solicitou apenas a realização do exercício 3 da ficha de compreensão escrita de leitura nº 2 como trabalho de casa.

Professora Inês Miranda **10º A** **janeiro de 2019**

Educação Literária & Escrita

Ficha de compreensão escrita de leitura nº 2

***Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente**

Entrada de Pêro Marques (pp. 125-126), entrada do Escudeiro (pp. 130-131) e desencanto com o casamento com o Escudeiro (pp. 135-136)

1. Identifica, no quadro de entrada de Pero Marques, passagens que ilustrem cada um dos três tipos de cómico e explica de que forma o cómico contribui para caracterizar esta personagem.
2. De acordo com as indicações que a Mãe dá a Inês, antes do encontro com o Escudeiro, qual o comportamento que, na época, uma rapariga solteira deveria evidenciar? Justifica a tua resposta com elementos textuais.
3. Tendo em conta a conceção de casamento que nos é apresentada no monólogo inicial de Inês Pereira, explica por que Inês se sente desiludida com o casamento com o Escudeiro.

DESCRITORES DE DESEMPENHO

Educação Literária & Escrita

Ficha de compreensão escrita de leitura nº 2

***Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente**

Entrada de Pêro Marques (pp. 125-126), entrada do Escudeiro (pp. 130-131) e desencanto com o casamento com o Escudeiro (pp. 135-136)

QUESTÃO 1

Pontuação total…… 60 pontos

- **Aspetos de conteúdo (C)…….. 36 pontos**

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Identifica passagens que ilustram, de forma significativa, os três tipos de cómico e explica, de forma completa, de que forma o cómico contribui para a caracterização da personagem.	36
3	Identifica passagens que ilustram, de forma significativa, os três tipos de cómico e explica, com algumas imprecisões, de que forma o cómico contribui para a caracterização da personagem. **OU** Identifica passagens que ilustram, de forma significativa, dois tipos de cómico e passagens pouco significativas para ilustram um dos tipos de cómico, explicando, de forma completa, de que forma o cómico contribui para a caracterização da personagem.	30
2	Identifica passagens que ilustram, de forma pouco significativa, os três tipos de cómico e explica, com grandes imprecisões, de que forma o cómico contribui para a caracterização da personagem. **OU** Identifica passagens que ilustram, de forma pouco significativa, dois tipos de cómico e explica, com algumas imprecisões, de que forma o cómico contribui para a caracterização da personagem.	24
1	Identifica passagens que ilustram, de forma pouco significativa, os três tipos de cómico e não explica de que forma o cómico contribui para a caracterização da personagem. **OU** Identifica passagens que ilustram, de forma muito pouco significativa, dois ou três tipos de cómico e explica, de forma muito vaga, de que forma o cómico contribui para a caracterização da personagem.	18

- **Aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F)…….. 24 pontos**
  - **Estruturação do discurso…….. 12 pontos**
  - **Correção linguística…….. 12 pontos**

Cenário de resposta:

No quadro de entrada de Pero Marques, podemos destacar algumas passagens que ilustram os três tipos de cómico. Assim, passagens como "Tomai aquela cadeira./E que val aqui ua destas?" (vv. 17-

18, p. 125), "Algum rapaz mas comeu/ que as meti no capelo,/ e ficou aqui o novelo,/ e o pentem nam se perdeu." (vv. 55-58, p. 125) são representativas do cómico de situação. Por sua vez, o cómico de caráter está presente em passagens como "quant'eu quero-me ir daqui/ nam diga algum demo alguém." (vv. 66-67, p. 125) e "pois, senhora, eu quero-m'ir/ antes que venha o escuro." (vv. 81-82, p. 126). Finalmente, as passagens "perém meu é o morgado" (v. 29, p. 125), "Não, que elas vinham chentadas" (v. 62, p. 125) e "e quando cuida que é aviado,/escarnefucham de vós." (vv. 95-96, p. 126) ilustram o cómico de linguagem. No quadro em análise, o cómico contribui para caracterizar Pero Marques, na medida em que acentua o seu caráter ingénuo, simplório, o seu desconhecimento das regras de convivência social, assim como a sua origem social (homem proveniente do meio rural).

QUESTÃO 2

Pontuação total…….. 70 pontos

- **Aspetos de conteúdo (C)…….. 40 pontos**

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Explica, de forma completa, qual o comportamento que, na época, uma rapariga solteira deveria evidenciar, justificando a sua resposta com elementos textuais significativos.	40
3	Explica, de forma completa, qual o comportamento que, na época, uma rapariga solteira deveria evidenciar, justificando a sua resposta com alguns elementos textuais pouco significativos. OU Explica, com pequenas imprecisões, qual o comportamento que, na época, uma rapariga solteira deveria evidenciar, justificando a sua resposta com elementos textuais significativos.	35
2	Explica, com grandes imprecisões, qual o comportamento que, na época, uma rapariga solteira deveria evidenciar, justificando a sua resposta com elementos textuais pouco significativos. OU Explica, com grandes imprecisões, qual o comportamento que, na época, uma rapariga solteira deveria evidenciar, não recorrendo a elementos textuais para justificar a sua resposta.	30
1	Explica, de forma vaga, qual o comportamento que, na época, uma rapariga solteira deveria evidenciar, justificando a sua resposta com elementos textuais muito pouco significativos. OU Explica, de forma vaga, qual o comportamento que, na época, uma rapariga solteira deveria evidenciar, não justificando a sua resposta com elementos textuais.	25

- **Aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F)…….. 30 pontos**
  - **Estruturação do discurso…….. 15 pontos**
  - **Correção linguística…….. 15 pontos**

Cenário de resposta:

De acordo com as indicações que a Mãe dá a Inês, antes do encontro com o Escudeiro, uma rapariga solteira deveria mostrar-se circunspecta ("e falar pouco e nam rir" (v. 23, p. 130); "[…] te julguem por muda" (v. 26, p. 130); "[…] moça sesuda/ é ũa perla pera amar." (vv. 27-28, p. 130)), não deveria olhar diretamente para o homem ("[…] nam muito olhar" (v. 24, p. 130)) e deveria moderar os seus movimentos ("e muito chão o menear" (v. 25, p. 130)).

QUESTÃO 3

Pontuação total…… 70 pontos

- **Aspetos de conteúdo (C)…….. 40 pontos**

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Explica, de forma completa, qual a conceção de casamento apresentada no monólogo inicial e de que forma o casamento com o Escudeiro constitui uma desilusão, comentando a ironia contida no facto de este casamento corresponder ao oposto daquilo que Inês desejava.	40
3	Explica, de forma completa, qual a conceção de casamento apresentada no monólogo inicial e de que forma o casamento com o Escudeiro constitui uma desilusão, comentando, com algumas imprecisões, a ironia contida no facto de este casamento corresponder ao oposto daquilo que Inês desejava. **OU** Explica, com pequenas imprecisões, qual a conceção de casamento apresentada no monólogo inicial e de que forma o casamento com o Escudeiro constitui uma desilusão, comentando a ironia contida no facto de este casamento corresponder ao oposto daquilo que Inês desejava.	35
2	Explica, com grandes imprecisões, qual a conceção de casamento apresentada no monólogo inicial e de que forma o casamento com o Escudeiro constitui uma desilusão, comentando, de forma vaga, a ironia contida no facto de este casamento corresponder ao oposto daquilo que Inês desejava. **OU** Explica, com grandes imprecisões, qual a conceção de casamento apresentada no monólogo inicial e de que forma o casamento com o Escudeiro constitui uma desilusão, não comentando a ironia contida no facto de este casamento corresponder ao oposto daquilo que Inês desejava.	30
1	Explica, de forma muito vaga, qual a conceção de casamento apresentada no monólogo inicial e de que forma o casamento com o Escudeiro constitui uma desilusão, comentando, com grandes imprecisões, a ironia contida no facto de este casamento corresponder ao oposto daquilo que Inês desejava. **OU** Explica, de forma muito vaga, qual a conceção de casamento apresentada no monólogo inicial e de que forma o casamento com o Escudeiro constitui uma desilusão, não comentando a ironia contida no facto de este casamento corresponder ao oposto daquilo que Inês desejava.	25

- **Aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F)…… 30 pontos**
  - **Estruturação do discurso……..... 15 pontos**
  - **Correção linguística…….. 15 pontos**

Cenário de resposta:

No monólogo inicial, percebemos que Inês Pereira concebe o casamento como uma forma de libertação da vida de cativeiro a que sua Mãe a consagra, obrigando-a a ficar em casa e a ocupar-se de tarefas domésticas, tais como a costura. Ironicamente, depois do casamento, o Escudeiro impede Inês de sair de casa e de se divertir, mantendo-a sob o seu jugo e remetendo-a à realização dos trabalhos domésticos. Por experimentar, de forma drástica, após o casamento, a realidade da qual pretendia libertar-se ao casar, o matrimónio com o Escudeiro representa, para Inês, uma desilusão.

ANEXO 21 – PLANO E MATERIAIS DA AULA 14 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Unidade de Ensino: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente		10º A	2018/2019
Docente: Inês Miranda	**Aula nº 66**	**Duração:** 50’	**Data:** 12 de fevereiro de 2019
SUMÁRIO: Conclusão do sumário da aula anterior. Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente: leitura e análise dos quadros de casamento de Inês com Pero Marques e de concretização do seu desejo de libertação (pp. 138-141).			

Conteúdos programáticos
▪ Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente (caracterização de personagens, relações entre as personagens, representação do quotidiano, dimensão satírica, recursos expressivos).

Domínios de referência	**Descritores do Perfil dos Alunos**
▪ Educação Literária (EL10) ▪ Oralidade (O10) ▪ Escrita (E10)	▪ Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J) ▪ Leitor (A, B, C, D, F, H, I) ▪ Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) ▪ Criativo (A, C, D, J) ▪ Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)

Estratégias	**Tempo**
Primeiramente, a professora dita o sumário da aula, enquanto os alunos o registam. Em seguida, a professora verifica quais os alunos que fizeram o trabalho de casa.	15’
A professora solicita a dois ou três alunos que leiam as suas respostas ao exercício realizado em casa, fazendo a síntese das principais ideias a contemplar na resposta.	5’
Posteriormente, a professora apela à participação voluntária de cinco alunos para a leitura expressiva dos quadros de casamento de Inês com Pero Marques e de concretização do desejo de libertação de Inês (pp. 138-141). **- <u>Personagens que intervêm nos excertos em estudo:</u>** ▪ Lianor Vaz; ▪ Inês; ▪ Pero Marques; ▪ Ermitão. - Um dos alunos lerá as didascálias.	10’
Depois da leitura expressiva dos excertos, a professora pede a todos os alunos que pensem em, pelo menos, duas questões para a etapa “questiono”, num breve resumo dos quadros para a etapa “resumo”, em dúvidas a expor na etapa “esclareço” e numa proposta para a etapa “prevejo”.	10’
Finalmente, a professora organiza os alunos em grupos de três a quatro elementos, indicando quais os grupos que ficam responsáveis por analisar o quadro de desencanto de Inês com o casamento com o Escudeiro e quais os que analisam os quadros de casamento de Inês com Pero Marques e de concretização do desejo de Inês.	10’

Recursos necessários
▪ Grelha de caracterização de personagens; ▪ Manual “Novo Plural 10”, Raiz Editora; ▪ Ficha de compreensão escrita de leitura nº 2; ▪ Ficha de análise dos quadros de desencanto de Inês com o casamento com o Escudeiro, de casamento de Inês com Pero Marques e de concretização do desejo de Inês; ▪ Caderno diário ou dossiê; ▪ Quadro e giz.

Avaliação
▪ Observação direta (assiduidade, pontualidade, participação na etapa de análise atribuída, pertinência da intervenção na sua etapa de análise, participação na discussão suscitada pelas intervenções dos colegas); ▪ Avaliação formativa (a partir da resolução dos exercícios da ficha de compreensão escrita de leitura nº 2 e do trabalho de análise literária a realizar em grupo).

Observações

Professora Inês Miranda **10º A** **fevereiro de 2019**

Educação Literária & Escrita

Interação entre o Universo Masculino e o Universo Feminino na *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente

✓ **<u>Quadro de desencanto de Inês com o casamento com o Escudeiro (pp. 135-136)</u>**

1. Em grupo, analisem os quadros indicados, seguindo as etapas "questiono", "resumo", "esclareço" e "prevejo", nas quais todos os elementos do grupo deverão intervir. Na etapa "prevejo", deverão imaginar qual teria sido o desfecho da farsa, se Inês Pereira correspondesse ao ideal feminino da sua época.

Registem as vossas conclusões na grelha abaixo apresentada e, posteriormente, partilhem-nas com os colegas. [se a análise deste quadro não vos for atribuída, deverão preencher a grelha com base nas reflexões dos vossos colegas]

1) Características das personagens	
2) Relações de poder entre as personagens femininas e masculinas	
3) Ideal masculino e ideal feminino defendidos pelo Escudeiro	
4) Tipos de cómico	
5) Aspetos satirizados	
6) Relação com o mote da farsa "Mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube"	

- ✓ **<u>Quadros de casamento de Inês com Pêro Marques e de concretização do desejo de Inês (pp. 138-141)</u>**

2. Em grupo, analisem os quadros indicados, seguindo as etapas "questiono", "resumo", "esclareço" e "prevejo", nas quais todos os elementos do grupo deverão intervir. Na etapa "prevejo", deverão imaginar como terá sido a vida das personagens Inês e Pero Marques depois da ida até à ermida.

Registem as vossas conclusões na grelha abaixo apresentada e, posteriormente, partilhem-nas com os colegas. [se a análise destes quadros não vos for atribuída, deverão preencher a grelha com base nas reflexões dos vossos colegas]

1) Características das personagens	
2) Relações de poder entre as personagens femininas e masculinas	
3) Figura de estilo predominante no diálogo entre Inês e Pero Marques	
4) Tipos de cómico	
5) Aspetos satirizados	
6) Relação com o mote da farsa "Mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube"	

<u>Comentário sobre a interação entre o Universo Masculino e Feminino na *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente:</u>

ANEXO 22 – PLANO E MATERIAIS DA AULA 15 DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Unidade de Ensino: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente		10º A	2018/2019
Docente: Inês Miranda	**Aula nº 67**	**Duração:** 50’	**Data:** 13 de fevereiro de 2019
SUMÁRIO: Conclusão do sumário da aula anterior. Balanço da unidade: auto e heteroavaliação.			

Conteúdos programáticos
▪ Educação Literária: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente (caracterização de personagens, relações entre as personagens, representação do quotidiano, dimensão satírica, recursos expressivos).

Domínios de referência	**Descritores do Perfil dos Alunos**
▪ Educação Literária (EL10) ▪ Oralidade (O10) ▪ Escrita (E10)	▪ Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J) ▪ Leitor (A, B, C, D, F, H, I) ▪ Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) ▪ Criativo (A, C, D, J) ▪ Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)

Estratégias	**Tempo**
Primeiramente, a professora dita o sumário da aula, enquanto os alunos o registam.	15’
Após indicação da professora, os alunos continuam a analisar, em pequenos grupos, os excertos da *Farsa de Inês Pereira* que lhes tinham sido atribuídos na aula anterior, preenchendo a grelha de análise previamente fornecida.	15’
Posteriormente, os grupos partilham as conclusões retiradas aquando da análise dos quadros de desencanto de Inês com o casamento com o Escudeiro, de casamento de Inês com Pero Marques e de concretização do desejo de libertação de Inês, procedendo ao registo das informações mais relevantes.	10’
Finalmente, os alunos preenchem uma ficha de avaliação da unidade e de autoavaliação e a professora faz uma apreciação global da participação dos alunos na análise da obra em estudo, de acordo com o modelo de Ensino Recíproco de Palincsar & Brown (1984).	10’

Recursos necessários
▪ Grelha de caracterização de personagens; ▪ Manual “Novo Plural 10”, Raiz Editora; ▪ Ficha de análise dos quadros de desencanto de Inês com o casamento com o Escudeiro, de casamento de Inês com Pero Marques e de concretização do desejo de Inês; ▪ Ficha de avaliação da unidade didática; ▪ Ficha de autoavaliação; ▪ Caderno diário ou dossiê; ▪ Quadro branco e marcador.

Avaliação
▪ Observação direta (assiduidade, pontualidade, participação, empenho, interação com a professora e com os colegas); ▪ Avaliação formativa (a partir da análise literária realizada em pequeno grupo e da partilha das reflexões com os colegas); ▪ Autoavaliação; ▪ Heteroavaliação.

Observações

Português	**Unidade didática:** *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente		**fevereiro 2019**
Professora Inês Miranda	**10º A**	**Alun@:**	**Nº**

AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Preenche as grelhas que se seguem, assinalando, para cada ponto, a opção "sempre", "às vezes" ou "nunca", de acordo com a tua opinião.

- Desempenho da professora

	Sempre	**Às vezes**	**Nunca**
1. A professora apresenta, de forma clara, os objetivos e as regras para a realização das tarefas.			
2. A professora dá tempo suficiente para a realização das tarefas.			
3. A professora concede-me a palavra sempre que a solicito.			
4. A professora mostra-se disponível para esclarecer dúvidas.			
5. A professora valoriza as minhas intervenções, dando-me retorno positivo e fazendo críticas construtivas.			
6. Quando não entendo uma questão, a professora procede à sua reformulação, tornando-a mais simples.			
7. As estratégias utilizadas pela professora são motivadoras.			
8. Os materiais utilizados pela professora são diversificados e apelativos.			
9. A professora evita longos períodos de silêncio.			

- Método de Ensino Recíproco de Palincsar & Brown (1984)

	Sempre	**Às vezes**	**Nunca**
1. A aplicação deste método permitiu a participação de um maior número de alunos na análise literária.			
2. Este método foi adequado para a análise da obra, permitindo a compreensão do seu conteúdo.			
3. A aplicação deste método tornou as aulas mais dinâmicas.			
4. Considero que este método de análise foi mais eficaz quando aplicado… [circunda a opção que preferes] **a.** em grande grupo (turma inteira). **b.** em pequeno grupo (de três a quatro elementos).			

✓ **Pontos fortes da unidade:**

✓ **Pontos fracos da unidade:**

Português	**Unidade didática:** *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente		**fevereiro 2019**
Professora Inês Miranda	**10º A**	**Alun@:**	**Nº**

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

Para cada um dos parâmetros abaixo apresentados, atribui uma classificação **entre 0 e 20**.

- **Atitudes e valores**

Parâmetros	Classificação
1. Pontualidade	
2. Assiduidade	
3. Autonomia	
4. Interação com a professora e com os colegas	
5. Empenho na realização das tarefas propostas	

- **Educação Literária – Método de Ensino Recíproco de Palincsar & Brown (1984)**

  - Etapas que me foram atribuídas aquando da análise oral da obra estudada:
    _____
  - Etapa(s) em que mais gostei de participar:
    _____

Parâmetros	Classificação
1. Pertinência das minhas intervenções nas etapas que me foram atribuídas.	
2. Participação na discussão suscitada pelas intervenções dos meus colegas.	

✓ **Principais progressos registados:**

✓ **Principais dificuldades sentidas:**

ANEXO 23 – TESTE DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DA SD DE PORTUGUÊS SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE, E RESPETIVOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

10º A – Teste Educação Literária

2018/2019 Professoras Inês Miranda / Alexandra Ruivo

Classificação: **Data:**

Alun@: **Nº**

Tomei conhecimento. O/A Enc. de Educação: **Data:**

A (60 pontos)

Leia o excerto da obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente. Se necessário, consulte a nota.

Mãe – Aqui vem Lianor Vaz.

Inês – E ela vem-se benzendo.

Lianor – Jesu a que m'eu encomendo!

Quanta cousa que se faz.

Mãe – Lianor Vaz, que foi isso?

Lianor – Venho eu, mana amarela?

Mãe – Mais ruiva que ũa panela.

Lianor – Nam sei como tenho siso.

Jesu, Jesu, que farei?

Nam sei se me vá a el rei,

se me vá ao cardeal.

Mãe – Como? E tamanho é mal?

Lianor – Tamanho, eu to direi.

Vinha agora per eli

ò redor da minha vinha,

e um clérigo mana minha,

pardeos, lançou mão de mi[1].

Nam me podia valer

diz que havia de saber

se era eu fêmea se macho.

Mãe – Ui seria algum mochacho que brincava por prazer.

Lianor – Si mochacho sobejava.

Era um zote tamanhouço[2]

eu andava no retouço,

tão rouca que nam falava.

Quando o vi pegar comigo

que m'achei naquele perigo

assolverei nam assolverás

tomarei nam tomarás

Jesu homem que hás contigo?

Irmã, eu te assolverei

c'o breviairo de Braga.

Que breviairo ou que praga

que nam quero. Áque del rei.

Quando viu revolta a voda[3],

foi e esfarrapou-me toda

o cabeção da camisa.

Mãe – Assi me fez dessa guisa

outro, no tempo da poda.

Eu cuidei que era jogo

e ele dai-o vós ò fogo.
Tomou-me tamanho riso,
riso em todo meu siso,
e ele leixou-me logo.
Lianor – Si agora eramá
também eu me ria cá
das cousas que me dezia:
chamava-me luz do dia.
Nunca teu olho verá.

Se estivera de maneira
sem ser rouca, bradar'eu
mas logo mo demo deu
catarrão e peitogueira[4]
cócegas e cor de rir
e coxa pera fogir
e fraca pera vencer.
Porém pude-me valer
sem me ninguém acudir.

O demo e nam pode al ser,
se chantou no corpo dele.
Mãe – Mana, conhecia-t'-ele?
Lianor – Mas queria-me conhecer.
Mãe – Vistes vós tamanho mal.
Lianor – Eu me irei ao cardeal,
e far-lh'-ei assi mesura
e contar-lhe'-ei a aventura
que achei no meu olival.
Mãe – Nam estás tu arranhada.
de te carpir, nas queixadas.
Lianor – Eu tenho as unhas cortadas
e mais estou tosquiada
e mais pera que era isso
e mais pera que é o siso
e mais no meo da requesta
veo um homem de ũa besta[5],
que em vê-lo vi o paraíso.

E soltou-me porque vinha,
bem contra sua vontade
porém, a falar verdade,
já eu andava cansadinha.
Nam me valia rogar,
nem me valia chamar
áque de Vasco de Fóis,
acudi-me, como sois.
E ele senam pegar:
mais mansa, Lianor Vaz
assi Deos te faça santa.
Trama te dê na garganta.
Como isto assi se faz?
Isto nam releva nada
tu nam vês que sam casada?
Mãe – Deras-lhe, maòra, boa,
e mordera-lo na coroa.

Lianor – Assi fora escomungada.

Nam lhe dera um empuxão,
porque sou tão maviosa
que é cousa maravilhosa
e esta é a concrusão.

Nota: 1. agarrou-me; **2.** homenzarrão; **3.** que eu não cedia; **4.** tosse; **5.** almocreve.

Gil Vicente, "Farsa de Inês Pereira" in *As Obras de Gil Vicente – vol. II*, Lisboa, Centro de Estudos de Teatro da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2002 (direção científica de José Camões).

Apresente as suas respostas de forma bem estruturada.

Questionário

1. Este excerto é marcado pela entrada em cena de Lianor Vaz. Transcreva as passagens que melhor transmitem o estado em que esta personagem entra em cena. (12+8 pontos)
2. Caracterize a relação existente entre Lianor Vaz e a Mãe, justificando a sua resposta com base em elementos textuais. (12+8 pontos)
3. Atente na fala da Mãe “Deras-lhe, maòra, boa,/e mordera-lo na coroa.” (vv. 96-97). Explique o sentido desta passagem. (12+8 pontos)

B (40 pontos)

Num texto expositivo de 120 a 150 palavras, explique qual a função da sátira nas obras vicentinas e de que forma foi recebida na época de Gil Vicente.

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO

Grupo I

A

1. ..... 20 pontos

- Aspetos de conteúdo (C)..... 12 pontos

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Transcreve quatro passagens que transmitem, de forma evidente, a agitação da entrada da personagem em cena.	12
3	Transcreve três passagens significativas e uma passagem que transmite, de forma pouco evidente, a agitação da entrada da personagem em cena. OU Transcreve três passagens que transmitem, de forma evidente, a agitação da entrada da personagem em cena.	9
2	Transcreve duas passagens significativas e uma passagem que transmite, de forma pouco evidente, a agitação da entrada da personagem em cena. OU Transcreve duas passagens significativas.	6
1	Transcreve uma passagem significativa e uma passagem que transmite, de forma pouco evidente, a agitação da entrada da personagem em cena. OU Transcreve uma passagem que transmite, de forma pouco evidente, a agitação da entrada da personagem em cena.	3

- Aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F)..... 8 pontos

  Estruturação do discurso..... 4 pontos

  Correção linguística..... 4 pontos

<u>Cenário de resposta:</u>

As passagens que melhor transmitem a agitação que marca a entrada de Lianor Vaz são "Jesu a que m'eu encomendo!/Quanta cousa que se faz." (vv. 3-5), "Venho eu, mana amarela?" (v. 7), "Jesu, Jesu, que farei?" (v. 10), "pardeos, lançou mão de mi." (v. 18).

2. …… 20 pontos

- Aspetos de conteúdo (C)…… 12 pontos

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Caracteriza, adequadamente, a relação existente entre Lianor Vaz e a Mãe, relevando as formas de tratamento a que recorrem ambas as personagens (2ª pessoa do singular e vocativo "mana") e a passagem que ilustra a identificação da Mãe com o episódio contado por Lianor Vaz.	12
3	Caracteriza, adequadamente, a relação existente entre Lianor Vaz e a Mãe, relevando uma das formas de tratamento a que recorrem ambas as personagens (2ª pessoa do singular **ou** o vocativo "mana") e a passagem que ilustra a identificação da Mãe com o episódio contado por Lianor Vaz. OU Caracteriza, adequadamente, mas sem citar, a relação existente entre Lianor Vaz e a Mãe, relevando as formas de tratamento a que recorrem ambas as personagens (2ª pessoa do singular e vocativo "mana").	9
2	Caracteriza, com pequenas imprecisões, a relação existente entre Lianor Vaz e a Mãe, relevando as formas de tratamento a que recorrem ambas as personagens (2ª pessoa do singular e vocativo "mana") ou a passagem que ilustra a identificação da Mãe com o episódio contado por Lianor Vaz. OU Caracteriza, com pequenas imprecisões, a relação existente entre Lianor Vaz e a Mãe, relevando uma das formas de tratamento a que recorrem ambas as personagens (2ª pessoa do singular ou vocativo "mana") e a passagem que ilustra a identificação da Mãe com o episódio contado por Lianor Vaz.	6
1	Caracteriza, com grandes imprecisões, a relação existente entre Lianor Vaz e a Mãe, relevando uma das formas de tratamento a que recorrem ambas as personagens (2ª pessoa do singular ou vocativo "mana") ou a passagem que ilustra a identificação da Mãe com o episódio contado por Lianor Vaz. OU Caracteriza, de forma vaga, a relação existente entre Lianor Vaz e a Mãe, sem relevar as formas de tratamento ou a passagem que ilustra a identificação da Mãe com o episódio contado por Lianor Vaz.	3

- Aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F)…… 8 pontos

  Estruturação do discurso…… 4 pontos

  Correção linguística…… 4 pontos

<u>Cenário de resposta:</u>

A partir do diálogo entre Lianor Vaz e a Mãe, é possível entender que existe uma relação de familiaridade e cumplicidade entre ambas as personagens. Essa proximidade é percetível através das formas de tratamento a que recorrem (2ª pessoa do singular – "to" (v. 14), "conhecia-t'ele" (v. 64), "tu" (v. 71), "te" (v. 72), "deras-lhe" (v. 96), "mordera-lo" (v. 97) - e o vocativo

"mana" (vv. 7, 17, 64). Além disso, essa cumplicidade releva também do facto de a Mãe se identificar com o episódio contado por Lianor Vaz, tal como comprovam as passagens "Assim me fez dessa guisa/outro, no tempo da poda." (vv. 41-42).

3. …… 20 pontos

- Aspetos de conteúdo (C)……..12 pontos

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Explica, adequadamente, realçando a ironia do comentário, o sentido da passagem.	12
3	Explica, adequadamente, mas sem explicitar a ironia, o sentido da passagem.	9
2	Explica, com imprecisões, o sentido da passagem.	6

- Aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F)…… 8 pontos

  Estruturação do discurso…… 4 pontos

  Correção linguística…… 4 pontos

Nota: Nos casos em que a pontuação referente aos aspetos de conteúdo (C) for igual ou inferior a um terço do previsto para este parâmetro, a pontuação máxima dos aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F) será a que consta da tabela que se segue. Sobre esse valor aplicam-se os eventuais descontos relativos aos fatores de desvalorização previstos

Cotação total do item: 20 pontos; Pontuação atribuída aos aspetos de conteúdo (C): 6 pontos; Pontuação máxima dos aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F): 3 pontos.

Cenário de resposta:

Ao ouvir o episódio contado por Lianor Vaz, a Mãe adota uma postura de desconfiança em relação à veracidade do que é narrado, nomeadamente quanto à oposição criada por Lianor face ao ataque do clérigo. Essa desconfiança é percetível na passagem apresentada, pelo tom irónico com que sugere uma forma de defesa que Lianor Vaz poderia ter adotado naquela situação.

B

Pontuação total …… 40 pontos

- Aspetos de conteúdo (C) …… 24 pontos

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Explicita, adequadamente, qual a função da sátira nas obras vicentinas, referindo, corretamente, quais os seus alvos e a forma como foi recebida por parte das diferentes classes sociais.	24
3	Explicita, adequadamente, qual a função da sátira nas obras vicentinas, referindo, corretamente, quais os seus alvos e, com pequenas imprecisões, a forma como foi recebida por parte das diferentes classes sociais. OU Explicita, adequadamente, qual a função da sátira nas obras vicentinas, referindo, corretamente, a forma como foi recebida por parte das diferentes classes sociais e, com pequenas imprecisões, quais os seus alvos.	18
2	Explicita, com pequenas imprecisões, qual a função da sátira nas obras vicentinas, referindo, corretamente, quais os seus alvos e, com omissões e/ou grandes imprecisões, a forma como foi recebida por parte das diferentes classes sociais. OU Explicita, com pequenas imprecisões, qual a função da sátira nas obras vicentinas, referindo, corretamente, a forma como foi recebida por parte das diferentes classes sociais e, com omissões e/ou grandes imprecisões, quais os seus alvos.	12
1	Explicita, com grandes imprecisões, qual a função da sátira nas obras vicentinas, referindo, com pequenas imprecisões, **ou** os seus alvos **ou** a forma como foi recebida por parte das diferentes classes sociais.	6

- Aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F) …… 16 pontos

Estruturação do discurso …….. 8 pontos

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Escreve um texto bem estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) devidamente proporcionadas e assegura, adequadamente, a progressão e o encadeamento das ideias.	**8**
3	Escreve um texto globalmente bem estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) com desequilíbrios de proporção ou apresentando falhas pontuais no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.	**6**
2	Escreve um texto suficientemente estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) em que se observa o registo incorreto de marcas linguísticas na introdução, desequilíbrios de proporção e falhas pontuais no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.	**4**
1	Escreve um texto sem aparente planificação prévia, apresentando diversas falhas no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.	**2**

Correção linguística…….. 8 pontos

Tópicos de resposta:

Na sua exposição, o aluno deverá abordar os seguintes aspetos, ou outros igualmente relevantes:

- a sátira como forma de assegurar a ordem e a harmonia, numa época caracterizada pelo caos;
- a sátira tendo como alvo os tipos sociais, todos aqueles que comprometem a ordem no seio na sociedade, e não as instituições;
- a reação favorável do Monarca à sátira vicentina e a perseguição pela Inquisição, depois da Reforma e da Contrarreforma, devido à interpretação da sátira como visando a própria Igreja.

Fatores de desvalorização:

- **Limites de extensão:**

Será descontado um ponto por cada palavra (a mais ou a menos), até ao máximo de cinco (1x5) pontos.
As respostas com uma extensão inferior a oitenta palavras serão classificadas com zero pontos.

ANEXO 24 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE 8º ANO SOBRE O MODIFICADOR DO NOME RESTRITIVO E APOSITIVO (AVALIAÇÃO FORMATIVA DE PORTUGUÊS)

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Planificação de sequência didática

UNIDADE DE ENSINO: Modificador do nome (restritivo e apositivo)			
Ano letivo: 2018/2019	**2º Período**	**Datas de aplicação:** 28 de março e 2 de abril de 2019	**Número de tempos letivos (de 50'):** 3
Ano: 8	**Turma:** E	**Professora:** Inês Miranda	

Domínios / conteúdos	Objetivos gerais e descritores de desempenho	Descritores do Perfil dos Alunos	Estratégias principais	Tempo
Gramática (G8) ▪ Funções sintáticas: modificador do nome (restritivo e apositivo) ▪ Subordinação entre orações: subordinadas adjetivas relativas (restritiva e explicativa) **Escrita (E8)** ▪ Expressão de conhecimentos: resposta a questões, a instruções de trabalho	▪ Explicitar aspetos fundamentais da sintaxe do português. (G8-24) o Identificar as funções sintáticas de modificador do nome (restritivo e apositivo). (2) ▪ Escrever para expressar conhecimentos. (E8-15) o Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho, detetando rigorosamente o foco da pergunta. (2)	▪ Questionador (A, F, G, I, J) ▪ Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) ▪ Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	▪ Realização de atividades de aprendizagem pela descoberta, inseridas no laboratório gramatical sobre o modificador do nome restritivo e apositivo (em pequeno grupo) ▪ Conclusão das atividades de aprendizagem pela descoberta, inseridas no laboratório gramatical sobre o modificador do nome, focando a distinção entre o valor restritivo e o valor apositivo (em pequeno grupo) ▪ Realização de exercícios de treino sob a forma de jogo interativo – *Kahoot* (em pequeno grupo) ▪ Realização de exercícios de identificação de modificadores do nome e de construção do tom irónico de um enunciado através da inclusão de diferentes modificadores do nome (a pares). ▪ Realização de uma ficha de avaliação sumativa sobre o modificador do nome restritivo e apositivo (individualmente). ▪ Preenchimento de uma ficha de autoavaliação e de avaliação da sequência didática.	50' 50' 50'

Recursos:

- Cartões com indicação das tarefas a realizar em cada etapa do laboratório gramatical
- *Kahoot*
- Ficha de gramática sobre o modificador do nome
- Ficha de avaliação de gramática sobre o modificador do nome
- Ficha de autoavaliação
- Ficha de avaliação da unidade didática
- Dossiê
- Computador
- Internet
- Videoprojetor
- Quadro e giz

Avaliação

- Observação direta (assiduidade, pontualidade, participação, empenho, interação com a professora e com os colegas)
- Avaliação formativa (com base nas atividades do laboratório gramatical, no *kahoot* e na ficha de gramática sobre o modificador do nome)
- Avaliação sumativa (com base na ficha de avaliação de gramática sobre o modificador do nome)
- Autoavaliação (com base na ficha de autoavaliação)
- Heteroavaliação (com base na ficha de avaliação da unidade didática)

PLANO DAS AULAS 1 E 2

Unidade de Ensino: Modificador do nome (restritivo e apositivo)		8º E	2018/2019
Docente: Inês Miranda	**Aulas nº**	**Duração:** 50' + 50'	**Data:** 28 de março de 2019

SUMÁRIO:

Gramática: Funções sintáticas: laboratório gramatical sobre o modificador do nome (restritivo e apositivo). A oração subordinada adjetiva relativa.

Conteúdos programáticos
▪ Gramática: o Funções sintáticas: modificador do nome (restritivo e apositivo); o Subordinação entre orações: subordinadas adjetivas relativas (restritiva e explicativa).

Domínios de referência	**Descritores do Perfil dos Alunos**
▪ Gramática (G8) ▪ Escrita (E8)	▪ Questionador (A, F, G, I, J) ▪ Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)

Estratégias	**Tempo**
Em primeiro lugar, a professora dita o sumário da aula, enquanto os alunos o registam. Seguidamente, a professora explica aos alunos que vão trabalhar em grupos de três a quatro elementos, num laboratório gramatical, com o objetivo de responder à questão "Como exprimir linguisticamente as propriedades de um nome?". A professora indica também em quantas etapas se divide o laboratório gramatical, informando que entre cada uma das etapas será feito um balanço do trabalho realizado. Depois de explicado o trabalho a realizar em aula, a professora distribui por todos os alunos uma folha com as frases a analisar no laboratório gramatical e atribui a cada grupo o cartão com as tarefas da primeira etapa. A professora informa também os grupos de que quinze minutos mais tarde deverão ter terminado as tarefas da primeira e da segunda etapas para que seja possível fazer o primeiro balanço da investigação. Nos minutos que se seguem, os vários grupos realizam as tarefas das duas primeiras etapas do laboratório gramatical, sendo auxiliados pela professora, sempre que necessário. Terminado o tempo indicado para a realização das tarefas das etapas um e dois ou quando a professora constatar que todos os grupos estão prontos para avançar para a tarefa seguinte, os alunos iniciam a partilha dos primeiros resultados da sua investigação.	15' 10' 15' 10'
Após a reentrada dos alunos na sala de aula, a professora dá indicação para que os alunos retomem o trabalho iniciado no tempo letivo anterior, solicitando-lhes o registo das primeiras conclusões da investigação ("Ponto de reflexão I"). Depois de registadas as primeiras conclusões, a professora distribui por cada um dos grupos os cartões com a indicação das tarefas a realizar na terceira etapa da investigação, alertando para o facto de ser uma etapa que diz respeito a um conteúdo novo. Por esse motivo, a docente pede aos alunos que realizem apenas os três primeiros exercícios dessa etapa. Terminada a explicação da professora, os alunos realizam os exercícios solicitados, em pequeno grupo. Em seguida, a professora solicita a alguns alunos que partilhem as respostas dos seus grupos aos exercícios indicados, explicitando os conteúdos em questão. Posteriormente, a docente realiza os dois últimos exercícios da terceira etapa em conjunto com os alunos. Finalmente, a professora pede aos alunos que preencham o quadro do "ponto de reflexão 2" com as conclusões a que chegaram durante a terceira etapa, solicitando-lhes, igualmente, a resposta à questão orientadora do laboratório gramatical. No final da aula, em grupo, os alunos jogam um jogo interativo sobre os conteúdos abordados no laboratório gramatical na plataforma *Kahoot*.	10' 15' 10' 10' 5'

Recursos necessários
▪ Cartões com indicação das tarefas a realizar em cada etapa do laboratório gramatical; ▪ Dossiê; ▪ Quadro e giz; ▪ Computador; ▪ Internet; ▪ Videoprojetor; ▪ *Kahoot*.

Avaliação
▪ Observação direta (assiduidade, pontualidade, participação, empenho, interação com a professora e com os colegas); ▪ Avaliação formativa (a partir da realização das tarefas do laboratório gramatical e do *Kahoot*).

Observações

Professora Inês Miranda **8º E** **março de 2019**

LABORATÓRIO GRAMATICAL

COMO EXPRIMIR LINGUISTICAMENTE AS PROPRIEDADES DE UM NOME?

OBSERVA...

Na investigação que agora inicias com os teus colegas, as frases abaixo apresentadas são o objeto de estudo. Observa-as e realiza as tarefas que te serão propostas nas três etapas do laboratório gramatical.

a. As crianças **que fazem birra** não entrarão.
b. As crianças, **que fazem birra**, não entrarão.
c. A menina **alta** comeu dois chocolates.
d. Manuel, **o espertalhão**, tentou acertar em todas as respostas.
e. Esta jovem **de calças cinzentas** é minha irmã.
f. Luísa, **uma introvertida**, conseguiu apresentar o seu trabalho perante a turma.
g. Os meninos **loiros** são filhos da Ana.
h. As flores **viçosas e cheirosas** foram-me oferecidas pelo meu irmão.
i. O dia, **claro e ameno**, começou com a tranquilidade própria das férias.
j. Clara, **uma médica experiente,** abandonou a sua carreira há dois anos.

CONCLUI…

Terminadas as três etapas da investigação, responde à grande questão orientadora.

- É possível exprimir as propriedades de um nome…

[Os exercícios de cada uma das etapas serão apresentados em cartões de cores diferentes.]

ETAPA 1 – OBSERVA E DESCREVE…

1. Atenta nas frases em análise. Preenche a tabela que a seguir se apresenta, inserindo cada um dos constituintes sublinhados na coluna que lhe corresponde: **oração subordinada adjetiva relativa**, **grupo nominal**, **grupo adjetival** ou **grupo preposicional.**

ORAÇÃO SUBORDINADA ADJETIVA RELATIVA	GRUPO NOMINAL	GRUPO ADJETIVAL	GRUPO PREPOSICIONAL

2. Para cada uma das frases, indica a que palavras se associam os constituintes sublinhados.

2.1. Qual a classe das palavras a que se associam os constituintes sublinhados?

ETAPA 2 – TESTA…

3. Reescreve cada uma das frases em análise, retirando os constituintes sublinhados.

3.1. As frases obtidas fazem sentido?

3.2. A partir do teste realizado em **3.** e da conclusão retirada em **3.1.,** identifica a função sintática dos constituintes sublinhados, justificando a tua resposta.

[Entre as etapas 2 e 3, os alunos preenchem o texto do "Ponto de reflexão I" (cf. página 239)]

ETAPA 3 – OBSERVA, DESCREVE E TESTA…

4. Observa agora as frases **a.** e **b.** e escolhe a opção que melhor exprime o valor dos constituintes sublinhados.

4.1. Na frase a., o constituinte sublinhado…

- **a.** presta informação adicional, não restringindo a realidade que refere e sendo facultativo.
- **b.** presta informação adicional, sendo obrigatório e não restringindo a realidade que refere.
- **c.** restringe a realidade que refere, sendo facultativo.
- **d.** restringe a realidade que refere, sendo obrigatório.

4.2. Na frase b., o constituinte sublinhado…

- **a.** presta informação adicional, não restringindo a realidade que refere e sendo facultativo.
- **b.** presta informação adicional, sendo obrigatório e não restringindo a realidade que refere.
- **c.** restringe a realidade que refere, sendo facultativo.
- **d.** restringe a realidade que refere, sendo obrigatório.

4.3. Como já constataste, nas frases indicadas, os constituintes sublinhados correspondem a orações subordinadas adjetivas relativas. Estas orações subordinadas são chamadas de adjetivas por poderem ser substituídas por um adjetivo. Não acreditas? Experimenta reescrevê-las substituindo os constituintes sublinhados por adjetivos.

4.3.1. As orações subordinadas adjetivas relativas podem ser **restritivas** ou **explicativas**. Tendo em conta as conclusões a que chegaste em **6.1.** e **6.2.**, indica em qual das frases a oração é:

- **i.** uma oração subordinada adjetiva relativa restritiva;
- **ii.** uma oração subordinada adjetiva relativa explicativa.

4.4. Preenche a seguinte tabela, indicando na **coluna A** e na **coluna B** as frases cujos constituintes sublinhados têm valor idêntico aos da **frase a.** e aos da **frase b.,** respetivamente.

COLUNA A **(Modificador do nome _____)**	**COLUNA B** **(Modificador do nome _____)**

PONTO DE REFLEXÃO I…

Completa o seguinte texto, tendo em conta as conclusões retiradas até ao momento.

Os constituintes sublinhados correspondem a grupos (1)_____, (2)_____, (3)_____ ou a (4)_____, atribuindo (5)_____ a um (6)_____. Estes constituintes podem ser (7)_____, concluindo-se que desempenham a função sintática de (8)_____.

PONTO DE REFLEXÃO II…

Completa o seguinte texto, tendo em conta as conclusões retiradas na etapa 3.

Nas frases da coluna A, o valor dos constituintes sublinhados é de (1)_____ e (2)_____ facultativos. Assim, a sua função sintática é de (3)_____ restritivo. Por sua vez, os constituintes das frases da coluna B (4)_____. A função sintática que desempenham é a de (5)_____ apositivo.

LABORATÓRIO GRAMATICAL

Cenários de resposta

ETAPA 1

1.

ORAÇÃO SUBORDINADA ADJETIVA RELATIVA	GRUPO NOMINAL	GRUPO ADJETIVAL	GRUPO PREPOSICIONAL
a. que fazem birra b. que fazem birra	d. o espertalhão f. uma introvertida j. uma médica experiente	c. alta g. loiros h. viçosas e cheirosas i. claro e ameno	e. de calças cinzentas

2. **a.** crianças

b. crianças

c. menina

d. Manuel

e. jovem

f. Luísa

g. meninos

h. flores

i. dia

j. Clara

2.1. Nome

ETAPA 2

3.

a. As crianças não entrarão.

b. As crianças não entrarão.

c. A menina comeu dois chocolates.

d. Manuel tentou acertar em todas as respostas.

e. Esta jovem é minha irmã.

f. Luísa conseguiu apresentar o seu trabalho perante a turma.

g. Os meninos são filhos da Ana.

h. As flores foram-me oferecidas pelo meu irmão.

i. O dia começou com a tranquilidade própria das férias.

j. Clara abandonou a sua carreira há dois anos.

3.1. Sim, as frases obtidas fazem sentido.

3.2. A função sintática é a de modificador do nome, uma vez que os constituintes sublinhados surgem associados a um nome, podendo ser omitidos sem que a frase deixe de fazer sentido.

ETAPA 3

4.1. c.

4.2. a.

4.3. a. As crianças **birrentas** não entrarão.

b. As crianças, **birrentas**, não entrarão.

4.3.1. i. a.

ii. b.

4.4.

COLUNA A **(Modificador do nome restritivo)**	**COLUNA B** **(Modificador do nome apositivo)**
c.; e.; g.; h.	d.; f.; i.; j.

PONTO DE REFLEXÃO I

(1) nominais; (2) adjetivais; (3) preposicionais; (4) orações subordinadas adjetivas relativas; (5) propriedades; (6) nome; (7) omitidos; (8) modificador (do nome)

PONTO DE REFLEXÃO II

(1) restrição; (2) são; (3) modificador do nome; (4) prestam informação adicional e são facultativos; (5) modificador do nome

Professora Inês Miranda **8º E** **março de 2019**

TREINO DE GRAMÁTICA [VERSÃO EM PAPEL DO KAHOOT APRESENTADO]

• Modificador do nome •

Para cada questão, escolhe a resposta correta.

1. Na frase "A Ana foi a uma praia **que ninguém conhecia**.", o constituinte destacado é um…
   a. modificador do nome apositivo.
   b. modificador do nome restritivo.
2. Na frase "A casa **de madeira** é grande.", o constituinte destacado é um…
   a. modificador do nome apositivo.
   b. modificador do nome restritivo.
3. "O Luís, sério e honesto, não gosta de gente que mente". Assinala a opção correta.
   a. O modificador do nome apositivo é "sério e honesto".
   b. O modificador do nome apositivo é "que mente".
4. "O Fred, que fala muito, é aquele rapaz de barba.". Assinala a opção correta.
   a. O modificador do nome restritivo é "que fala muito".
   b. O modificador do nome restritivo é "de barba".
5. "O prédio está à venda.". Em que opção se adicionou um modificador do nome restritivo?
   a. "O prédio, antigo e em obras, está à venda."
   b. "O prédio alto está à venda."

BOM TRABALHO!

PLANO DE AULA 3

Unidade de Ensino: Modificador do nome (restritivo e apositivo)		8º E	2018/2019
Docente: Inês Miranda	**Aulas nº**	**Duração:** 50’	**Data:** 2 de abril de 2019
SUMÁRIO: Gramática: realização de exercícios sobre o modificador do nome. Ficha de avaliação de gramática. Auto e heteroavaliação das aulas sobre o conteúdo em estudo.			

Conteúdos programáticos
▪ Gramática: o Funções sintáticas: modificador do nome (restritivo e apositivo).

Domínios de referência	**Descritores do Perfil dos Alunos**
▪ Gramática (G8) ▪ Escrita (E8)	▪ Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)

Estratégias	**Tempo**
Em primeiro lugar, a professora dita o sumário da aula, enquanto os alunos o registam.	15’
Posteriormente, a professora distribui pelos alunos uma ficha de treino sobre os modificadores do nome, concedendo-lhes alguns instantes para observação das frases com base nas quais serão realizados os exercícios e para leitura da primeira questão. Depois desse momento de reflexão, a professora pede a dois alunos que resolvam o primeiro exercício no quadro.	10’
Em seguida, a docente explica qual é o objetivo do segundo exercício e solicita aos alunos que o realizem a pares. Terminada a resolução do exercício, a professora pede a dois ou três alunos que leiam as suas respostas.	10’
Finalmente, os alunos realizam alguns exercícios para avaliação, preenchendo também uma grelha de autoavaliação e de avaliação da sequência didática.	15’

Recursos necessários
▪ Ficha de treino de gramática sobre o modificador do nome; ▪ Ficha de avaliação de gramática sobre o modificador do nome; ▪ Ficha de autoavaliação; ▪ Ficha de avaliação da unidade didática; ▪ Dossiê; ▪ Quadro e giz.

Avaliação
▪ Observação direta (assiduidade, pontualidade, participação, empenho, interação com a professora e com os colegas); ▪ Avaliação formativa (a partir da realização da ficha de gramática sobre o modificador do nome); ▪ Avaliação sumativa (com base na ficha de avaliação de gramática sobre o modificador do nome); ▪ Autoavaliação (com base na ficha de autoavaliação); ▪ Heteroavaliação (com base na ficha de avaliação da unidade didática).

Observações

Professora Inês Miranda **8º E** **março de 2019**

TREINO DE GRAMÁTICA

. Modificador do nome .

1. Atenta nas seguintes frases:

a. Em Portugal, as casas velhas estão cada vez mais caras e os salários, miseráveis e indignos, são insuficientes.

b. O terrorismo, cruel e perturbador, faz muitas vítimas inocentes.

1.1. Em cada um das frases apresentadas, sublinha os modificadores do nome e indica se são restritivos ou apositivos.

1.2. Nas duas frases, os modificadores do nome permitem exprimir uma opinião desfavorável relativamente ao assunto de que se fala. Substitui cada um dos modificadores do nome pelas palavras ou expressões que, entre as que a seguir se apresentam, permitem exprimir uma opinião desfavorável, de forma irónica.

Luxuoso(a)s e extraordinário(a)s	De maus acabamentos
Irritante(s) e desestabilizadore(a)s	Inofensivo(a)s
Pobre(s)	De milhares de euros
Que até é/são simpático(a)s	Que é/são insolente(s) e má(s)
Impiedoso(a)s	Pacífico(a)s

TREINO DE GRAMÁTICA

. Modificador do nome .

Cenários de resposta

1.

1.1. a. Em Portugal, as casas [1]velhas estão cada vez mais caras e os salários, [2]miseráveis e indignos, são insuficientes. ([1]modificador do nome restritivo; [2]modificador do nome apositivo)

b. O terrorismo, [1]cruel e perturbador, faz muitas vítimas [2]inocentes. ([1]modificador do nome apositivo; [2]modificador do nome restritivo)

1.2. a. Em Portugal, as casas luxuosas e extraordinárias estão cada vez mais caras e os salários, de milhares de euros, são insuficientes.

b. O terrorismo, inofensivo, faz muitas vítimas irritantes e desestabilizadoras.

Nota: Para a pergunta 1.2., outras respostas podem ser admitidas.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

ESCOLA PADRE ABÍLIO MENDES

FICHA DE AVALIAÇÃO DE GRAMÁTICA

2018/2019 Professora Inês Miranda

Classificação: **Data:**

Alun@: **Nº**

. MODIFICADOR DO NOME .

1. Sublinha nas seguintes frases os modificadores do nome. (10 pontos)

a. As raparigas de mochila são turistas.

b. A Ana Paula, extrovertida e enérgica, convenceu os amigos a ir à festa.

c. Este gato, que não gosta de carícias, deitou-se no meu colo e adormeceu.

d. O bolo foi feito pela avó da Liliana.

e. Os lápis que estão em cima da mesa são meus e as esferográficas são tuas.

1.1. Para cada uma das frases, indica se cada um dos modificadores do nome identificados é restritivo ou apositivo. (5 pontos)

2. Expande a seguinte frase, adicionando um modificador do nome restritivo e um modificador do nome apositivo. (5 pontos)

O Paulo comeu um bolo.

FICHA DE AVALIAÇÃO DE GRAMÁTICA

• Modificador do nome •

Critérios de classificação

1. ..... 10 pontos

Questões	Respostas corretas	Pontuação
a.	de mochila	5 x 2 pontos
b.	extrovertida e enérgica	
c.	que não gosta de carícias	
d.	da Liliana	
e.	que estão em cima da mesa	

Nota: Qualquer resposta que não esteja prevista acima será classificada com **0 (zero)** pontos.

1.1. ..... 5 pontos

Questões	Respostas corretas	Pontuação
a.	Modificador do nome restritivo	5 x 1 ponto
b.	Modificador do nome apositivo	
c.	Modificador do nome apositivo	
d.	Modificador do nome restritivo	
e.	Modificador do nome restritivo	

Nota: Qualquer resposta que não esteja prevista acima será classificada com **0 (zero)** pontos.

2. ..... 5 pontos

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
3	Expande a frase adicionando a cada um dos dois nomes da frase um modificador do nome restritivo e um modificador do nome apositivo.	5
2	Expande a frase adicionando apenas um modificador do nome (restritivo ou apositivo).	2,5
1	Expande a frase adicionando constituintes que não desempenham a função sintática de modificador do nome.	0

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

ESCOLA PADRE ABÍLIO MENDES

PORTUGUÊS – 8º E

Sequência didática: Modificador do nome

março de 2019 Professora Inês Miranda

Alun@: Nº

AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Preenche as grelhas que se seguem, assinalando, para cada ponto, a opção "sempre", "às vezes" ou "nunca", de acordo com a tua opinião.

- <u>Desempenho da professora</u>

	Sempre	Às vezes	Nunca
10. A professora apresenta, de forma clara, os objetivos e as regras para a realização das tarefas.			
11. A professora dá tempo suficiente para a realização das tarefas.			
12. A professora concede-me a palavra sempre que a solicito.			
13. A professora mostra-se disponível para esclarecer dúvidas.			
14. A professora valoriza as minhas intervenções, dando-me retorno positivo e fazendo críticas construtivas.			
15. Quando não entendo uma questão, a professora procede à sua reformulação, tornando-a mais simples.			
16. As estratégias utilizadas pela professora são motivadoras.			
17. Os materiais utilizados pela professora são diversificados e apelativos.			
18. A professora evita longos períodos de silêncio.			

- <u>Laboratório Gramatical</u>

	Sempre	Às vezes	Nunca
5. O laboratório gramatical permitiu-me uma melhor compreensão do conteúdo em estudo.			
6. O laboratório gramatical tornou a aula mais dinâmica.			
7. O laboratório gramatical estimulou a minha curiosidade.			

✓ **Observações** **[aquilo de que mais gostaste nas aulas, o que poderia ter sido melhorado…]:**

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

ESCOLA PADRE ABÍLIO MENDES

PORTUGUÊS – 8º E

Sequência didática: Modificador do nome

março de 2019 Professora Inês Miranda

Alun@: **Nº**

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

Preenche a ficha com base no teu desempenho nas aulas sobre o modificador do nome.

- **Atitudes e valores**

Para cada um dos parâmetros abaixo apresentados, atribui uma classificação **entre 0 e 5**.

Parâmetros	Classificação
6. Pontualidade	
7. Assiduidade	
8. Autonomia	
9. Interação com a professora e com os colegas	
10. Empenho na realização das tarefas propostas	

- **Gramática: modificador do nome**

Para cada descritor, escolhe a opção com a qual te identificas mais.

Descritores	Sempre	Muitas vezes	Raramente	Nunca
1. Consigo identificar os modificadores do nome numa frase.				
2. Consigo distinguir entre modificadores do nome apositivos e restritivos.				
3. Consigo expandir uma frase, acrescentando-lhe modificadores do nome.				
4. Consigo alterar o sentido de uma frase através da alteração dos modificadores do nome.				

ANEXO 25 – PLANIFICAÇÃO DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE" (FASE DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Année scolaire 2018/2019	**du 14 janvier au 14 mars 2019**	**Classe :** 10e H
Parcours 2 – Expériences et parcours	**Unité 4 : Trouver sa place**	**Tâche finale :** Rédaction d'un journal de classe satirique — **Nombre de cours :** 24 cours de 50'

Objectifs généraux de l'unité :

- L'élève devra être capable de parler de différents aspects de la vie lycéenne et en parler avec d'autres.
- L'élève devra être capable de parler des inégalités scolaires et en parler avec d'autres.
- L'élève devra être capable de parler des différentes formes de participation au lycée et en parler avec d'autres.
- L'élève devra être capable de parler des questions de l'orientation scolaire et en parler avec d'autres.
- L'élève devra être capable de parler de façon ironique et en parler avec d'autres.
- L'élève devra être capable de parler de la structure d'un journal de classe satirique et en parler avec d'autres.

Nº du cours (date)	Opérations de communication langagière	Compétences communicatives langagières					Stratégies	Ressources Matériel Supports	Évaluation	Temps
		Compétences sociolinguistiques	Compétences pragmatiques	Compétences linguistiques						
		Contenus								
		Socioculturels	Discursifs et fonctionnels	Morphosyntaxiques	Lexicaux	Phonologiques				
1 (14 janv. 19) **2 (14 janv. 19)**	**Interaction orale** **Réception orale** **Réception écrite** **Production écrite**	La vie lycéenne (en France)	**Description** - Décrire des images - Décrire le fonctionnement d'un lycée français **Dialogue** - Parler de l'association entre une image, un mot et un thème - Parler du fonctionnement d'un lycée français et d'un lycée portugais - Parler de l'avenir	Comparaison Présent de l'indicatif Futur proche Futur simple L'interrogation	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Analyse orale d'images sur différents aspects de la vie lycéenne à l'aide d'un nuage de mots ▪ Réalisation d'une fiche de compréhension de l'oral	▪ Internet ▪ Vidéoprojecteur ▪ *Thinglink* ▪ Fiche de compréhension de l'oral (questions fermées) ▪ Vidéo « La vie au lycée Kerraoul : du côté des élèves », France 3 Bretagne. ▪ Dictionnaires	Évaluation diagnostique et ponctuelle Évaluation formative et continue	50' + 50'

3 (17 janv. 19) **4 (17 janv. 19)**	**Interaction orale** **Réception écrite**	La vie lycéenne (en France) Les inégalités scolaires (en France)	**Dialogue** - Parler du fonctionnement d'un lycée français et d'un lycée portugais - Parler des inégalités sociales au milieu du système scolaire français **Description** - Décrire les inégalités sociales au milieu du système scolaire français **Explication** - Expliquer les causes et les conséquences des inégalités sociales	Expression de la cause et de la conséquence	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Étude du texte « Rapport : les inégalités sociales », p. 98 du manuel ▪ Exercices sur l'expression de la cause et de la conséquence	▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur ▪ Manuel *Le Nouveau.FR*, Texto ▪ Fiche de compréhension écrite (questions fermées)	Évaluation formative et continue	50' + 50'
5 (21 janv. 19) **6 (21 janv. 19)**	**Interaction orale** **Réception écrite** **Production écrite** **Production orale**	Les inégalités scolaires (en France) La participation citoyenne des lycéens français	**Description** - Décrire des dessins de presse - Décrire les façons de s'investir dans son lycée **Explication** - Expliquer les causes et les conséquences des inégalités sociales **Argumentation** - Exprimer son opinion **Dialogue**	Expression de la cause et de la conséquence			▪ Analyse de dessins de presse à propos des inégalités scolaires ▪ Étude du texte « 6 raisons de s'investir dans son lycée », *L'Étudiant*	▪ Fiche pédagogique sur les dessins de presse ▪ Texte « 6 raisons de s'investir dans son lycée », *L'Étudiant* ▪ Fiche de compréhension écrite (questions fermées et ouvertes)	Évaluation formative et continue	50' + 50'

			- Parler des avantages de s'investir dans son lycée							
7 (23 janv. 19) **8 (23 janv. 19)**	**Interaction orale** **Production écrite** **Réception orale** **Production orale**	La participation citoyenne des lycéens français	**Dialogue** - Parler des façons de participation citoyenne des lycéens français **Description** - Décrire les façons de participation citoyenne des lycéens **Explication** - Expliquer pourquoi est-il important de s'investir au lycée	L'impératif Le verbe « devoir »	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire Homographes Homophones		▪ Création de slogans en employant des mots homographes et des mots homophones ▪ Réalisation d'une fiche de compréhension de l'oral à propos de la vidéo « "Gilets jaunes": les lycéens entrent dans la danse », RMC	▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur ▪ *Learningapps* ▪ Vidéo « "Gilets jaunes": les lycéens entrent dans la danse », *RMC* ▪ Fiche de compréhension de l'oral (questions fermées, questions ouvertes) ▪ Dictionnaire		50' + 50'
9 (24 janv. 19)	**Réception écrite** **Production écrite** **Interaction orale**		**Description** - Décrire les différents sens et usages des mots homophones - Décrire les causes et les conséquences d'une idée présentée **Dialogue** - Parler des causes et des conséquences de la violence dans les manifestations	Expression de la cause et de la conséquence	Homophones		▪ Réalisation d'exercices de grammaire. ▪ QCM sur les contenus grammaticaux	▪ Manuel *Le Nouveau.FR*, Texto ▪ Fiche de pédagogique sur les mots homophones (questions fermées et ouvertes) ▪ Fiche pédagogique sur l'expression de la cause et de la conséquence (questions fer-	Évaluation formative et continue	50' + 50'

10 (24 janv. 19)			lycéennes					mées et ouvertes) ▪ *Kahoot* ▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur		
11 (28 janv. 19) **12 (28 janv. 19)**	**Interaction orale** **Réception écrite** **Interaction écrite**	La vie lycéenne (en France)	**Dialogue** - Parler de ses expériences **Description** - Décrire une image **Explication** - Expliquer l'importance de l'orientation scolaire	Les connecteurs explicatifs	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Analyse d'images en rapport avec l'orientation scolaire ▪ Étude du texte « Conseillère d'orientation : une aide fondamentale » (p. 100 du manuel) ▪ Réalisation d'exercices sur les connecteurs explicatifs	▪ *Thinglink* ▪ Manuel *Le Nouveau.FR*, Texto ▪ Fiche de compréhension écrite (questions fermées et ouvertes)		50' + 50'
13 (4 févr. 19) **14 (4 févr. 19)**	**Interaction orale** **Réception écrite**		**Dialogue** - Dire quel est le point de vue défendu sur un texte écrit - Parler des problèmes de l'orientation professionnelle - Faire un planning - Exprimer ses préférences **Description** - Décrire le genre et l'intention de communication d'un texte - Décrire les pro-				▪ Étude du texte « 76 % des conseillers d'orientation affirment avoir été eux-mêmes mal orientés », *Le Gorafi* ▪ Présentation des objectifs de la tâche finale, organisation des groupes de travail et définition des sections du journal satirique	▪ Fiche de compréhension écrite (questions fermés et ouvertes) ▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur ▪ *Powerpoint* ▪ Fiche de présentation de la tâche finale		50' + 50'

			blèmes de l'orientation **<u>Explication</u>** - Expliquer la tonalité d'un texte							
15 (6 févr. 19) **16 (6 févr. 19)**	**Réception écrite** **Production et interaction écrite**		**<u>Description</u>** **<u>Explication</u>**	Les connecteurs explicatifs Expression de la cause et de la conséquence			▪ Réalisation du contrôle nº 3	▪ Feuille d'épreuve ▪ Feuille de brouillon ▪ Contrôle		50' + 50'
17 (7 févr. 19) **18 (7 févr. 19)**	**Interaction orale** **Production écrite**	La vie lycéenne (en France) La participation citoyenne des lycéens français	**<u>Dialogue</u>** - Exprimer ses préférences - Présenter des propositions **<u>Description</u>** - Décrire de façon ironique la finalité du journal de classe. - Décrire des évènements et des problématiques de la vie lycéenne de façon ironique	Les connecteurs explicatifs Les pronoms personnels Les adjectifs démonstratifs Expression de la cause et de la conséquence			▪ Choix des sujets des articles à rédiger par chaque groupe. ▪ Choix du titre du journal. ▪ Rédaction d'un texte de la section « À propos » du journal satirique (en grand groupe). ▪ Rédaction de l'article satirique (en binômes)	▪ Fiche de présentation de la tâche finale ▪ Fiche de production écrite ▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur ▪ Dictionnaire		50' + 50'
19 (11 févr. 19) **20 (11 févr. 19)**	**Interaction orale** **Réception écrite** **Production écrite**		**<u>Description</u>** - Décrire les caractéristiques d'un article de presse satirique **<u>Dialogue</u>** - Discuter de	Expression de la cause et de la conséquence Les connecteurs explicatifs			▪ Révision et réécriture d'un article de presse satirique (identification des caractéristiques de ce genre textuel) ▪ Révision et réécriture des articles de presse sati-	▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur ▪ Fiche de révision d'un article de presse sati-	Autoévaluation Évaluation formative et continue	50' + 50'

			l'adéquation d'un texte au genre textuel « article de presse satirique »				riques rédigés en petit groupe	rique ▪ Fiche de révision et réécriture de l'article de presse satirique de chaque groupe. ▪ Dictionnaire		
21 (13 févr. 19) **22 (13 févr. 19)**	**Production orale** **Interaction orale** **Réception écrite** **Production écrite**		**<u>Dialogue</u>** - Parler d'un évènement sur lequel porte un article de presse satirique - Exprimer ses préférences **<u>Description</u>** - Décrire les points forts et les points faibles de chaque article - Décrire ses difficultés et ses progrès, ainsi que les points forts et les points faibles de l'unité				▪ Présentation de la tâche finale : lecture des articles satiriques et interaction avec la professeure et les collègues ▪ Remplissage d'une grille d'autoévaluation ▪ Remplissage d'une grille d'évaluation de l'unité	▪ Grille d'évaluation de la présentation des articles de presse satiriques ▪ Critères d'évaluation des articles de presse satiriques ▪ Grille d'autoévaluation ▪ Grille d'évaluation de l'unité	Évaluation formative et continue Autoévaluation Hétéroévaluation	50' + 50'
23 (14 mars 19 **24 (14 mars 19)**	**Interaction orale** **Réception écrite** **Production écrite**		**<u>Description</u>** - Décrire des évènements et des problématiques de la vie lycéenne de façon ironique - Décrire les				▪ Réécriture des articles de presse satiriques sur *Googledocs* ▪ Création de la première et de la dernière page du journal de classe satirique	▪ Ordinateurs ▪ *Googledocs* ▪ *Canva.com* ▪ *Googlesites*	Évaluation formative et continue	50' + 50'

			contenus d'un journal de classe satirique et ses rédacteurs **<u>Dialogue</u>** - Proposer des modifications - Exprimer ses préférences				▪ Organisation de la version en papier sur *canva.com* et de la version en ligne sur *Googlesites*			

ANEXO 26 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 1 E 2 SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE"

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Année scolaire 2018/2019	**Classe :** 10e H	**Parcours 2 – Expériences et parcours**	**Unité 4 : Trouver sa place**
Tâche finale de l'unité : Rédaction d'un journal de classe satirique		**Leçon nº** 85 et 86	**Date :** lundi 14 janvier 2019

▪ **Sommaire :** Unité 4 – Trouver sa place : analyse d'images à propos du sujet de l'unité.
« La vie au lycée Kerraoul : du côté des élèves » : réalisation d'une fiche de compréhension de l'oral.
Écriture d'un dialogue sur la vie au lycée.

Objectifs		**Opérations de communication langagière**	**Compétences communicatives langagières**					**Ressources Matériel Supports**	**Évaluation**	**Temps**
			Compétences sociolinguistiques	**Compétences pragmatiques**	**Compétences linguistiques**					
			Contenus							
généraux	**spécifiques**		**Socioculturels**	**Discursifs et fonctionnels**	**Morphosyntaxiques**	**Lexicaux**	**phonologiques**			
L'élève devra être capable de parler de différents aspects de la vie lycéenne et en parler avec d'autres.	▪ Planifier le travail à réaliser pendant le cours. ▪ Décrire les éléments d'une image. ▪ Analyser le rapport possible entre des images, des mots et un thème. ▪ Définir des termes associés à un certain domaine.	**Interaction orale** (Définition des objectifs du cours ; interaction professeure-élèves) **Interaction orale** (Formulation d'hypothèses ; interaction professeure-élèves) **Réception écrite et orale** (Réalisation d'exercices de pré-écoute ; en	La vie lycéenne (en France)	**Dialogue** Parler d'objectifs et d'attentes **Description** Décrire des images **Dialogue** Parler de l'association entre une image, un mot et un thème **Description** Décrire le sens d'un mot ou d'une expression en rapport avec la vie scolaire		Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Tableau blanc ▪ Cahiers ▪ Internet ▪ Vidéoprojecteur ▪ *Thinglink* ▪ Fiche de compréhension de l'oral (questions fermées)	Évaluation diagnostique et ponctuelle Évaluation formative et continue	15' 20' 15'

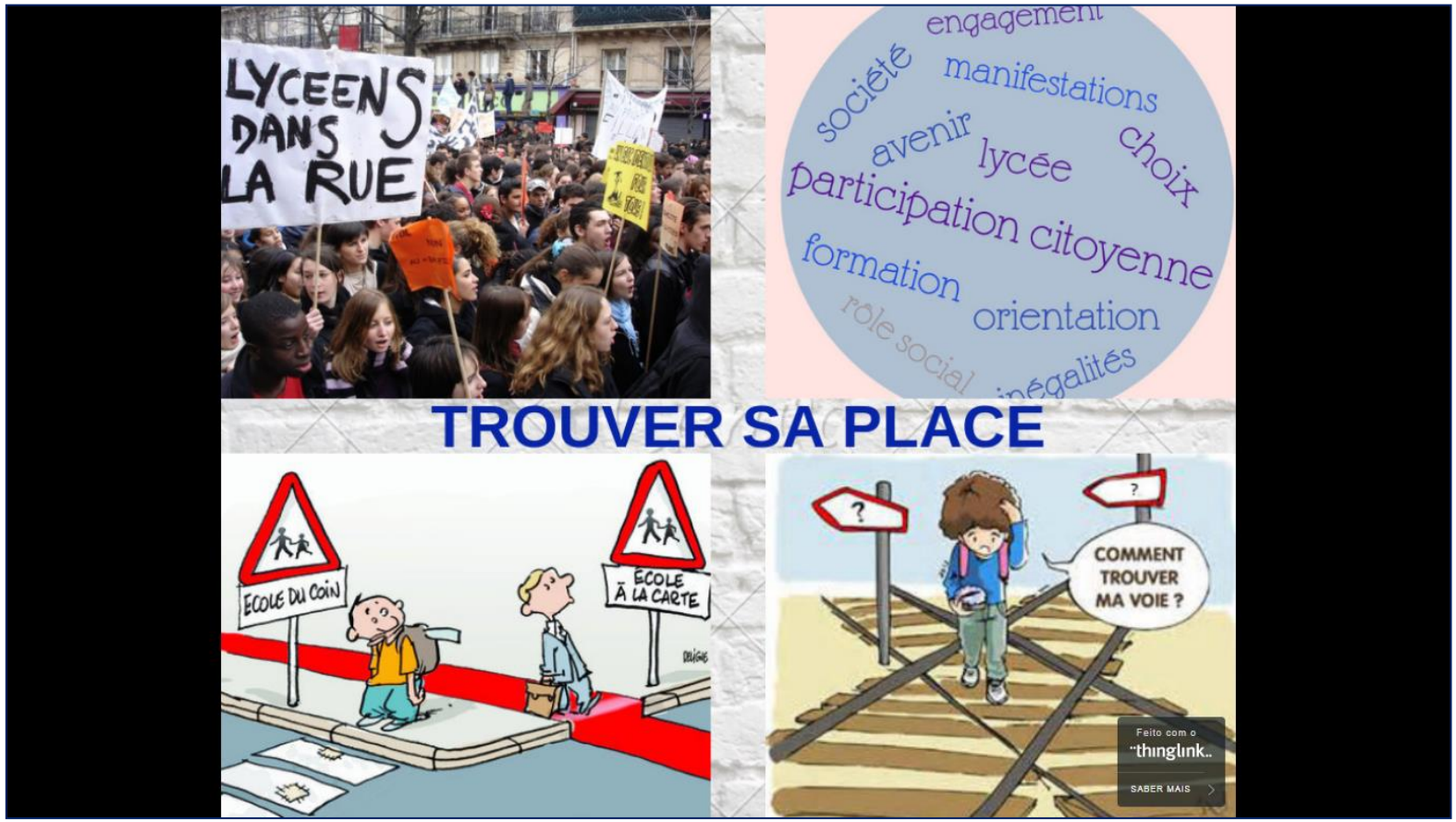
		binômes)		française						
L'élève devra être capable de parler de différents aspects de la vie lycéenne et en parler avec d'autres.	▪ Interpréter globalement un texte oral dans une situation de communication définie. ▪ Décrire les éléments textuels auditifs d'un document oral. ▪ Écrire un dialogue clair et cohérent afin de le jouer après. ▪ Réfléchir sur les connaissances acquises et sur ses difficultés.	**Réception orale** (Réalisation d'une fiche de compréhension de l'oral ; individuellement) **Production écrite** (Écriture d'un dialogue sur la vie au lycée ; en binômes) **Interaction orale** (Bilan du cours ; interaction professeure-élèves)	La vie lycéenne (en France)	**Description** Décrire le fonctionnement d'un lycée français **Dialogue** Parler de quelques aspects de la vie lycéenne française **Dialogue** Parler du fonctionnement d'un lycée français et d'un lycée portugais Parler de l'avenir **Dialogue** Dire comment on trouve sa place au lycée	Comparaison Présent de l'indicatif Futur proche Futur simple L'interrogation	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Vidéo « La vie au lycée Kerraoul : du côté des élèves », France 3 Bretagne (jusqu'à 4'54'') ▪ Fiche de compréhension de l'oral (questions fermées) ▪ Dictionnaires	Évaluation formative et continue	20' 20' 10'

- **Légende :**

  ——— Division entre les deux cours

Observations

IMAGES PRÉSENTÉES SUR L'APPLICATION *THINGLINK*



Fiche de compréhension de l'oral

« La vie au lycée Kerraoul : du côté des élèves », France3 Bretagne

<u>Activité 1</u> : avant de regarder la vidéo, rappelle le vocabulaire associé à la vie scolaire française en faisant correspondre chaque terme à sa définition.

TERME	DÉFINITION
1. Filière générale	**a.** Série centrée sur l'enseignement des sciences économiques et sociales, qui permet aux élèves de s'approprier les concepts, les méthodes et les problématiques essentiels des sciences économiques, de la sociologie et des sciences politiques.
2. Filière technique	**b.** La troisième et dernière année du lycée.
3. Filière professionnelle	**c.** Partie d'un établissement scolaire qui reçoit des élèves internes.
4. Seconde	**d.** Composé des professeurs de la classe, de membres du personnel de l'établissement, de délégués d'élèves et de parents d'élèves, il fait le suivi des élèves et des questions pédagogiques intéressant la vie de la classe.
5. Terminale	**e.** Le grade universitaire conféré à la suite d'examens qui terminent les études secondaires.
6. ES (Économique et sociale)	**f.** Elle prépare en deux ans les lycéens au baccalauréat général et à la poursuite d'études supérieures. Elle comprend les séries littéraire, économique et sociale et scientifique.
7. ST2S (Sciences et technologies de la santé et du social)	**g.** Son enseignement se caractérise par des méthodes pédagogiques inductives (les théories sont déduites de cas particuliers) appliquées à des objets d'étude concrets et par un objectif de poursuite d'études supérieures.
8. Bac (baccalauréat)	**h.** Classe de l'enseignement secondaire qui précède la première.
9. Conseil de classe	**i.** Elle propose un enseignement en alternance avec l'entreprise et ses métiers, dans divers secteurs et à différents niveaux de formation. L'enseignement dispensé envisage l'insertion professionnelle et la poursuite d'études.
10. Internat	**j.** Série technologique qui vise à développer une aptitude à travailler en autonomie et une réflexion critique sur les problématiques des secteurs du sanitaire et du social.

<u>Activité 2</u> : regarde le reportage et dit si les phrases sont <u>vraies</u> ou <u>fausses.</u>

	Vrai	Faux
1. Le lycée Kerraoul de Paimpol est un lycée polyvalent, c'est-à-dire, c'est un lycée qui accueille des filières générales.		
2. La première partie du reportage nous montre les élèves en cours de sciences économiques.		
3. Les élèves utilisent des cahiers et des crayons pour prendre des notes et des ordinateurs portables pour disposer du manuel, des vidéos et d'autres documents.		
4. Le conseil de classe en Terminale n'intervient jamais à la préparation de l'avenir des lycéens.		
5. La fille qui est interviewée à la fin pense que l'orientation est importante pour faire les bons choix en Terminale et décider ce qu'on veut faire après.		
6. Pour aider les lycéens dans leurs choix, on organise un forum au lycée pour rencontrer des spécialistes.		
7. Selon la fille interviewée, le forum lui a permis de comprendre comment fonctionne la faculté.		

<u>Activité 3 :</u> coche les bonnes cases pour compléter les phrases.

- **Lola Donval est…**
  - ☐ élève en Seconde ST2S.
  - ☐ élève en Terminale ST2S.
  - ☐ élève en Seconde S.
  - ☐ élève en Terminale S.

- **La fille a choisi d'être interne…**
  - ☐ pour mieux travailler et éviter de se déplacer le matin.
  - ☐ pour vivre une ambiance d'entraide et pour être à côté de ses amis.
  - ☐ pour mieux travailler, pour être à côté de ses amis et pour éviter de se déplacer le matin et le soir.
  - ☐ pour vivre une ambiance d'entraide, pour être à côté de ses amis et pour éviter de se déplacer le matin.

- **Pour Lola, le lycée représente…**
  - ☐ l'acquisition d'un nouveau savoir et l'interaction avec les copains et les copines.
  - ☐ la rencontre avec plein de gens et la création d'une nouvelle image de soi-même.
  - ☐ la création d'une nouvelle image de soi-même pour plus tard.
  - ☐ l'acquisition d'un nouveau savoir et la création d'une nouvelle image de soi-même.

<u>Activité 4 :</u> tu rencontres Lola Donval pendant un séjour linguistique à Paimpol et vous profitez de ce temps pour parler de vos lycées (par exemple, des similitudes et des différences, de ce que vous aimez et de ce que vous n'aimez pas) et de vos angoisses par rapport à l'avenir. En binômes, imaginez ce dialogue et jouez-le devant la classe.

ANEXO 27 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 3 E 4 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE"

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Année scolaire 2018/2019	**Classe :** 10e H	**Parcours 2 – Expériences et parcours**	**Unité 4 : Trouver sa place**
Tâche finale de l'unité : Rédaction d'un journal de classe satirique		**Leçon nº** 89 et 90	**Date :** jeudi 17 janvier 2019

- **Sommaire :** Jeu de rôle à partir du dialogue écrit le lundi 15 janvier.
  Étude du texte « Rapport : les inégalités sociales » (p. 98 du manuel). Réalisation d'une fiche de compréhension écrite.
  La cause et la conséquence.

Objectifs		**Opérations de communication langagière**	**Compétences communicatives langagières**					**Ressources Matériel Supports**	**Évaluation**	**Temps**
			Compétences sociolinguistiques	**Compétences pragmatiques**	**Compétences linguistiques**					
			Contenus							
généraux	**spécifiques**		**Socioculturels**	**Discursifs et fonctionnels**	**Morphosyntaxiques**	**Lexicaux**	**phonologiques**			
L'élève devra être capable de parler des inégalités scolaires et en parler avec d'autres.	▪ Planifier le travail à réaliser pendant le cours. ▪ Interpréter spontanément un rôle à partir d'un dialogue écrit et préparé au préalable.	**Interaction orale** (Définition des objectifs du cours ; interaction professeure-élèves) **Interaction orale** (Jeu de rôle sur la vie dans un lycée français et dans un lycée portugais ; interaction élève-élève)	La vie lycéenne (en France)	**Dialogue** Parler d'objectifs et d'attentes **Dialogue** Parler du fonctionnement d'un lycée français et d'un lycée portugais Parler de l'avenir	Comparaison Présent de l'indicatif Futur proche Futur simple L'interrogation	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Tableau blanc ▪ Cahiers	Évaluation formative et continue	15' 35'

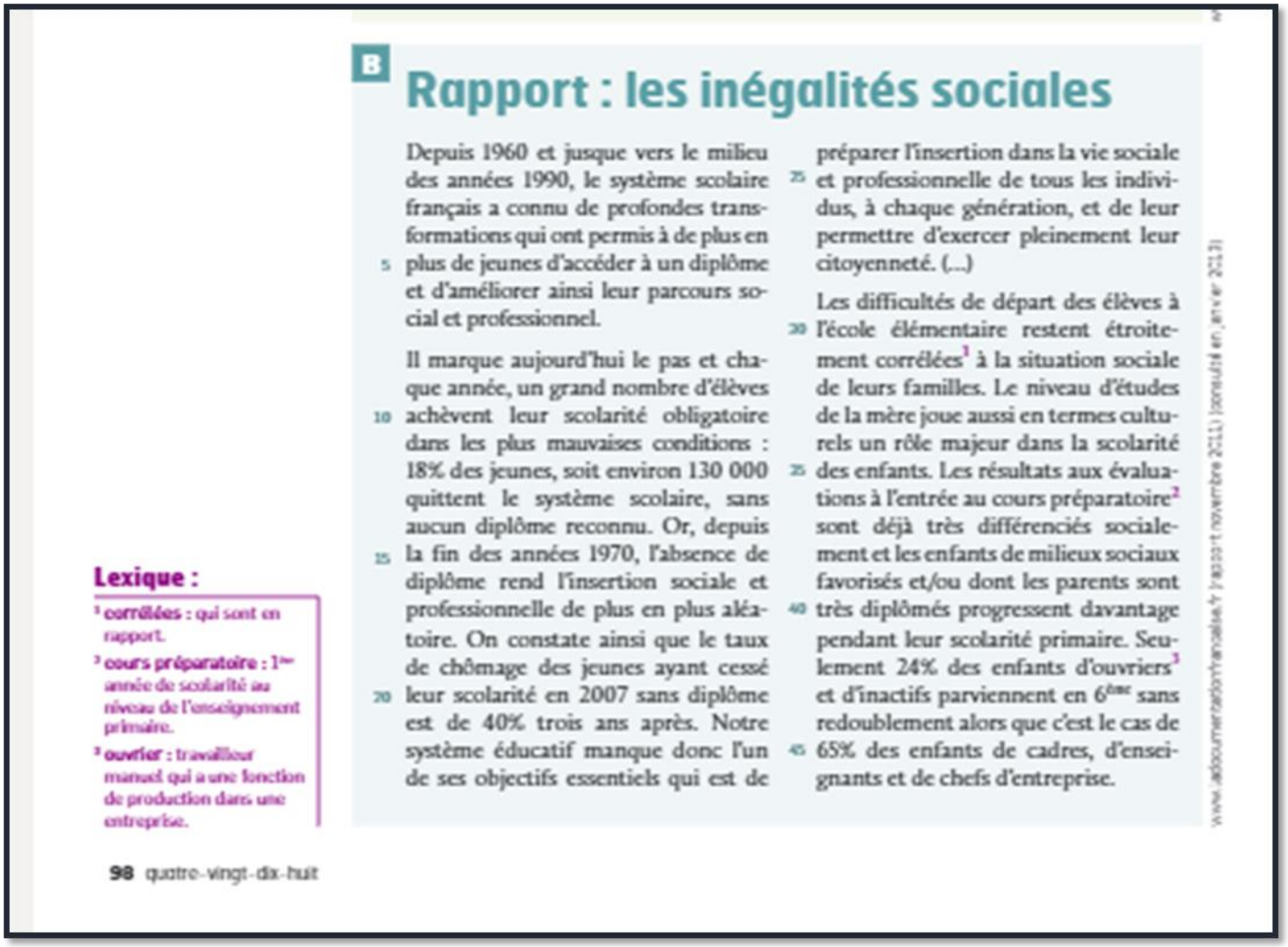
L'élève devra être capable de parler des inégalités scolaires et en parler avec d'autres.	▪ Identifier les idées principales d'un texte à partir de sa lecture. ▪ Interpréter globalement un texte écrit dans une situation de communication définie. ▪ Réfléchir sur les connaissances acquises et sur ses difficultés.	**Interaction orale** (Identification des principales inégalités scolaires à partir de la lecture d'un texte ; interaction professeure-élèves) **Réception écrite** (Réalisation d'une fiche de compréhension écrite ; en binômes) **Interaction orale** (Bilan du cours ; interaction professeure-élèves)	Les inégalités scolaires (en France)	**Dialogue** Parler des inégalités sociales au milieu du système scolaire français **Description** Décrire les inégalités sociales au milieu du système scolaire français **Explication** Expliquer les causes et les conséquences des inégalités sociales **Dialogue** Parler des inégalités scolaires	Expression de la cause et de la conséquence	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Texte « Rapport : les inégalités sociales », p. 98 du manuel *Le Nouveau.FR*, Texto ▪ Fiche de compréhension écrite (questions fermées) ▪ Tableaux récapitulatifs sur l'expression de la cause et de la conséquence (pp. 104 et 105 du manuel *Le Nouveau.FR*, Texto)	Évaluation formative et continue	20' 20' 10'

- **Légende :**

  ▬▬ Division entre les deux cours

Observations

Texte du manuel Le Nouveau.FR (Texto) étudié en cours le 17 janvier 2019*



B

Rapport : les inégalités sociales

Depuis 1960 et jusque vers le milieu des années 1990, le système scolaire français a connu de profondes transformations qui ont permis à de plus en plus de jeunes d'accéder à un diplôme et d'améliorer ainsi leur parcours social et professionnel.

Il marque aujourd'hui le pas et chaque année, un grand nombre d'élèves achèvent leur scolarité obligatoire dans les plus mauvaises conditions : 18% des jeunes, soit environ 130 000 quittent le système scolaire, sans aucun diplôme reconnu. Or, depuis la fin des années 1970, l'absence de diplôme rend l'insertion sociale et professionnelle de plus en plus aléatoire. On constate ainsi que le taux de chômage des jeunes ayant cessé leur scolarité en 2007 sans diplôme est de 40% trois ans après. Notre système éducatif manque donc l'un de ses objectifs essentiels qui est de préparer l'insertion dans la vie sociale et professionnelle de tous les individus, à chaque génération, et de leur permettre d'exercer pleinement leur citoyenneté. (...)

Les difficultés de départ des élèves à l'école élémentaire restent étroitement corrélées[1] à la situation sociale de leurs familles. Le niveau d'études de la mère joue aussi en termes culturels un rôle majeur dans la scolarité des enfants. Les résultats aux évaluations à l'entrée au cours préparatoire[2] sont déjà très différenciés socialement et les enfants de milieux sociaux favorisés et/ou dont les parents sont très diplômés progressent davantage pendant leur scolarité primaire. Seulement 24% des enfants d'ouvriers[3] et d'inactifs parviennent en 6ème sans redoublement alors que c'est le cas de 65% des enfants de cadres, d'enseignants et de chefs d'entreprise.

Lexique :

[1] **corrélées** : qui sont en rapport.

[2] **cours préparatoire** : 1ère année de scolarité au niveau de l'enseignement primaire.

[3] **ouvrier** : travailleur manuel qui a une fonction de production dans une entreprise.

98 quatre-vingt-dix-huit

www.ladocumentationfrancaise.fr (consulté en janvier 2013)

***Voir fiche de compréhension écrite « Rapport : les inégalités sociales »**

Français	Unité 4 – Trouver sa place	janvier 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____ Prénom :_____

Fiche de compréhension écrite

« Rapport: les inégalités sociales », p. 98 du manuel *Le Nouveau.Fr*

→ Lis attentivement le texte de la page 98 du manuel.

1. Pour chacune des phrases, choisis la bonne réponse :

1.1. Actuellement, 18% des jeunes français…

a. n'obtiennent aucun diplôme reconnu quand ils quittent l'école.

b. ne sont pas intégrés dans la vie sociale et professionnelle.

c. n'ont pas trouvé d'emploi après avoir quitté le système scolaire.

d. ne progressent pas pendant leur scolarité obligatoire.

1.2. Le taux de chômage parmi les jeunes qui cessent leur scolarité sans diplôme est…

a. d'environ 24% en 2007 pour les jeunes qui ont quitté le système scolaire à ce moment-là.

b. d'environ 24% trois ans après pour les jeunes qui ont quitté le système scolaire en 2007.

c. d'environ 40% en 2007 pour les jeunes qui ont quitté le système scolaire à ce moment-là.

d. d'environ 40% trois ans après pour les jeunes qui ont quitté le système scolaire en 2007.

1.3. Selon le rapport, le système éducatif français manque son objectif de …

a. surmonter la différenciation sociale des résultats scolaires.

b. préparer l'insertion sociale et professionnelle de ceux qui n'ont pas eu l'opportunité d'avoir un diplôme.

c. préparer l'insertion sociale et professionnelle de tous les citoyens et d'assurer le plein exercice de leur citoyenneté.

d. surmonter les difficultés de départ des élèves des milieux sociaux défavorisés.

1.4. Les résultats scolaires des élèves sont conditionnés par…

a. les milieux sociaux d'origine, mais ils ne sont pas influencés par le niveau d'études des parents.

b. les milieux sociaux d'origine et par le niveau d'études des parents.

c. le niveau d'études des parents, mais ils ne sont pas influencés par les milieux d'origine des parents.

d. le niveau d'études et le milieu social d'origine de la mère.

2. Complète les phrases présentées ci-dessous avec la bonne <u>expression de la cause</u> ou <u>de la conséquence</u> en tenant compte des idées du texte lu.

Note : Pour faire cet exercice, tu peux t'appuyer des **<u>tableaux récapitulatifs des pages 104 et 105.</u>**

a) Le système scolaire français a connu de profondes transformations _____ de plus en plus de jeunes ont pu accéder à un diplôme et améliorer leur vie sociale et professionnelle.

b) _____ ils quittent le système scolaire sans aucun diplôme reconnu, les jeunes ont des problèmes d'insertion sociale et professionnelle.

c) La situation sociale des familles influence les résultats scolaires _____ les enfants de milieux sociaux favorisés progressent davantage pendant leur scolarité primaire.

d) Seulement 24 % des enfants d'ouvriers et d'inactifs parviennent en 6ème sans redoublement _____ ils sont originaires de milieux sociaux plutôt défavorisés.

ANEXO 28 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 5 E 6 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE"

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Année scolaire 2018/2019	**Classe :** 10e H	**Parcours 2 – Expériences et parcours**	**Unité 4 : Trouver sa place**
Tâche finale de l'unité : Rédaction d'un journal de classe satirique		**Leçon nº** 91 et 92	**Date :** lundi 21 janvier 2019

- **Sommaire :** Analyse de dessins de presse à propos des inégalités scolaires.
  Étude du texte « 6 raisons de s'investir dans son lycée », *L'Étudiant* : réalisation d'une fiche de compréhension écrite. Les homographes.

Objectifs		**Opérations de communication langagière**	**Compétences communicatives langagières**					**Ressources Matériel Supports**	**Évaluation**	**Temps**
			Compétences sociolinguistiques	**Compétences pragmatiques**	**Compétences linguistiques**					
			Contenus							
généraux	**spécifiques**		**Socioculturels**	**Discursifs et fonctionnels**	**Morphosyntaxiques**	**Lexicaux**	**phonologiques**			
L'élève devra être capable de parler des inégalités scolaires et en parler avec d'autres.	▪ Planifier le travail à réaliser pendant le cours. ▪ Identifier les idées principales et les objectifs d'un dessin de presse. ▪ Reconnaître les causes et les conséquences d'un problème identifié. ▪ S'exprimer oralement de façon claire, précise et avec assurance.	**Interaction orale** (Définition des objectifs du cours ; interaction professeure-élèves) **Réception et production écrite** (Analyse d'un dessin de presse et des causes et conséquences du problème présenté ; en binômes) **Production orale** (Partage de l'analyse du dessin de presse; en binômes)	La vie lycéenne (en France) Les inégalités scolaires (en France)	**Dialogue** Parler d'objectifs et d'attentes **Description** Décrire des dessins de presse **Explication** Expliquer les causes et les conséquences des inégalités sociales **Argumentation** Exprimer son opinion	Expression de la cause et de la conséquence Les verbes « penser », « croire », « trouver » L'expression « à mon avis »	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Tableau blanc ▪ Cahiers ▪ Fiche pédagogique sur les dessins de presse ▪ *Powerpoint*	Évaluation formative et continue	15' 35'

L'élève devra être capable de parler des différentes formes de participation au lycée et en parler avec d'autres.	▪ Analyser le rapport possible entre le titre d'un texte écrit et son contenu. ▪ Interpréter globalement un texte écrit dans une situation de communication définie. ▪ Réfléchir sur les connaissances acquises et sur ses difficultés.	**Interaction orale** (Formulation d'hypothèses ; interaction professeure-élèves) **Interaction orale** (Identification des avantages de s'investir dans son lycée à partir d'un texte ; interaction professeure-élèves) **Réception écrite** (Réalisation d'une fiche de compréhension écrite ; en binômes) **Interaction orale** (Bilan du cours ; interaction professeure-élèves)	La vie lycéenne (en France) La participation citoyenne des lycéens français	**Dialogue** Présenter un fait comme possible. **Dialogue** Parler des avantages de s'investir dans son lycée **Description** Décrire les façons de s'investir dans son lycée **Dialogue** Parler des inégalités sociales et des raisons de s'investir au lycée		Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire Homographes		▪ Texte « 6 raisons de s'investir dans son lycée », *L'Étudiant* ▪ Fiche de compréhension écrite (questions fermées et ouvertes)	Évaluation formative et continue	15' 30' 5'

- **Légende :**

  ▬▬▬ Division entre les deux cours

Observations

Français	Unité 4 – Trouver sa place	janvier 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____ Prénom :_____

LE DESSIN DE PRESSE

. Les inégalités scolaires .

❖ **En binômes, analysez le dessin de presse présenté ci-dessous :**

1. Quel est **l'objectif** du dessin de presse (informer de façon objective, critiquer, présenter une opinion, faire rire …) ?

2. Choisissez la phrase qui exprime le mieux **l'idée principale** de ce dessin de presse.

➔ *Nous pensons que …/nous croyons que …/nous trouvons que … la phrase qui exprime le mieux l'idée principale de ce dessin de presse est…*

a) l'origine sociale des élèves influence leurs résultats scolaires.

b) l'origine sociale des élèves détermine leur accès à l'école.

c) l'origine sociale conditionne le choix de l'établissement scolaire.

d) les inégalités scolaires entre les riches et les pauvres sont dénoncées par un classement international.

3. À partir de **l'idée principale** de ce dessin de presse, indiquez **une cause** possible de ce problème et une **conséquence**.

Cause	
Conséquence	

3.1. Formez maintenant deux phrases complexes, en employant à la fois **une expression de la cause** et une **expression de la conséquence.**

➔ **Exemple :** Comme il y a des différences au niveau de leur pouvoir au milieu de la société, les riches et les pauvres n'ont pas les mêmes droits par rapport au choix de l'établissement scolaire. Par conséquent, il y a toujours des problèmes d'intégration sociale.

4. Partagez votre analyse avec vos camarades en indiquant :

- votre opinion par rapport à **l'objectif** de ce dessin de presse ;
- quelle est à votre avis la phrase qui exprime le mieux **l'idée principale** de ce dessin de presse ;
- les deux phrases qui expriment **la cause** et **la conséquence** du problème présenté.

Bon travail !

Français	Unité 4 – Trouver sa place	janvier 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____ Prénom :_____

LE DESSIN DE PRESSE

. Les inégalités scolaires .

❖ **En binômes, analysez le dessin de presse présenté ci-dessous :**

*Classement PISA : PISA est l'acronyme de *Programm for international student assessment* ou en français programme international pour le suivi des acquis des élèves. Concrètement c'est une étude que mène l'OCDE depuis le début des années 2000 pour évaluer le niveau des élèves de 15 ans et donc mesurer la performance des systèmes éducatifs des 34 pays membres de l'organisation. Repéré à https://www.glossaire-international.com/pages/tous-les-termes/pisa.html#2hXwEdcuFe6TJH6I.99.

1. Quel est **l'objectif** du dessin de presse (informer de façon objective, critiquer, présenter une opinion, faire rire …) ?
2. Choisissez la phrase qui exprime le mieux **l'idée principale** de ce dessin de presse.

➔ *Nous pensons que …/nous croyons que …/nous trouvons que … la phrase qui exprime le mieux l'idée principale de ce dessin de presse est…*

a) l'origine sociale des élèves influence leurs résultats scolaires.

b) l'origine sociale des élèves détermine leur accès à l'école.

c) l'origine sociale conditionne le choix de l'établissement scolaire.

d) les inégalités scolaires entre les riches et les pauvres sont dénoncées par un classement international.

3. À partir de **l'idée principale** de ce dessin de presse, indiquez **une cause** possible de ce problème et une **conséquence**.

Cause	
Conséquence	

3.1. Formez maintenant deux phrases complexes, en employant à la fois **une expression de la cause** et une **expression de la conséquence.**

➔ **Exemple :** Comme il y a des différences au niveau de leur pouvoir au milieu de la société, les riches et les pauvres n'ont pas les mêmes droits par rapport au choix de l'établissement scolaire. Par conséquent, il y a toujours des problèmes d'intégration sociale.

4. Partagez votre analyse avec vos camarades en indiquant :

- votre opinion par rapport à **l'objectif** de ce dessin de presse ;
- quelle est à votre avis la phrase qui exprime le mieux **l'idée principale** de ce dessin de presse ;
- les deux phrases qui expriment **la cause** et **la conséquence** du problème présenté.

Bon travail !

LE DESSIN DE PRESSE

. Les inégalités scolaires .

❖ **En binômes, analysez le dessin de presse présenté ci-dessous :**

Victor Hugo était un écrivain du XIXe siècle qui a écrit l'œuvre « Les Misérables ». Ce roman décrit la vie des pauvres gens de Paris et de la France provinciale du XIXe siècle.

1. Quel est **l'objectif** du dessin de presse (informer de façon objective, critiquer, présenter une opinion, faire rire …) ?
2. Choisissez la phrase qui exprime le mieux **l'idée principale** de ce dessin de presse.

➔ *Nous pensons que …/nous croyons que …/nous trouvons que … la phrase qui exprime le mieux l'idée principale de ce dessin de presse est…*

a) l'origine sociale des élèves influence leurs résultats scolaires.

b) l'origine sociale des élèves détermine leur accès à l'école.

c) l'origine sociale conditionne le choix de l'établissement scolaire.

d) les inégalités scolaires entre les riches et les pauvres sont dénoncées par un classement international.

3. À partir de **l'idée principale** de ce dessin de presse, indiquez **une cause** possible de ce problème et une **conséquence**.

Cause	
Conséquence	

3.1. Formez maintenant deux phrases complexes, en employant à la fois **une expression de la cause** et une **expression de la conséquence.**

➔ **Exemple :** Comme il y a des différences au niveau de leur pouvoir au milieu de la société, les riches et les pauvres n'ont pas les mêmes droits par rapport au choix de l'établissement scolaire. Par conséquent, il y a toujours des problèmes d'intégration sociale.

4. Partagez votre analyse avec vos camarades en indiquant :

- votre opinion par rapport à **l'objectif** de ce dessin de presse ;
- quelle est à votre avis la phrase qui exprime le mieux **l'idée principale** de ce dessin de presse ;
- les deux phrases qui expriment **la cause** et **la conséquence** du problème présenté.

Bon travail !

Français	Unité 4 – Trouver sa place		janvier 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____	Prénom :_____

Fiche de compréhension écrite

Entre le Conseil de la vie lycéenne[1], la Maison des lycéens[2] ou encore les clubs, les instances dans lesquelles vous investir sont nombreuses. Et les avantages que vous en retirerez aussi. Alors, impliquez-vous : c'est tout bénef' !

Et si vous profitiez de la semaine de l'engagement lycéen (du 21 septembre au 2 octobre 2015), pour vous impliquer dans la vie de votre établissement ? Voici 6 bonnes raisons de s'impliquer dans la vie de son lycée.

#1. Faire vivre le lycée

"Je ne peux pas me contenter de constater que ça ne va pas dans mon lycée, qu'il n'y a pas de vie et ne rien faire pour que cela change", lâche Laura en terminale L à Bondy (93). Élue au CVL (Conseil de la vie lycéenne), **la jeune fille a pris en charge l'organisation de l'incontournable fête de fin d'année du lycée,** "parce qu'il faut bien que quelqu'un s'en occupe". […]

Car, au-delà de la satisfaction d'organiser un événement, les clubs, concerts, pièces de théâtre et autres fêtes participent largement à **faire de votre lycée non seulement un lieu où l'on apprend mais aussi un lieu où l'on vit et où on s'amuse**. […]

#2. Représenter les lycéens

Fabrice, en première S à Noisy (93), a choisi de s'engager en tant que **délégué des élèves au conseil d'administration[3].** "La plus haute instance du lycée," précise le jeune homme pas peu fier d'être parvenu à faire voter une "motion" pour que le rectorat accorde des moyens supplémentaires au lycée en vue d'un travail sur l'orientation en terminale. **"Notre voix, à nous élèves, compte autant que celle d'un prof, ce serait dommage de ne pas en profiter !"**, insiste Fabrice. […]

#3. Se sentir utile

Quand on l'interroge sur ce que lui apporte, à titre personnel, de s'engager dans son lycée, Majda répond sans hésiter : **"Une grande fierté et beau-**

coup de satisfaction à me sentir utile." […]

Par exemple, Laura a organisé, suite aux attentats de janvier à Paris[4], un débat sur la laïcité dans son lycée. **"Nous avons pour mission de réveiller la conscience politique de nos camarades",** martèle la jeune femme.

#4. Apprendre à surmonter les obstacles

Si l'engagement est source de satisfactions, il s'assimile aussi parfois à un parcours d'obstacles et exige une certaine persévérance. […] **"**On avait pour projet de mettre en place des panneaux sur le mode 'les lycéens parlent aux lycéens', mais pour cela, **il fallait faire des devis, remplir des tas de[5] documents et demander des autorisations…** Résultat : on n'a pas pu aller au bout**"**, regrette Laura. […]

Quant aux profs, ils ne voient pas toujours l'intérêt pour les élèves de s'investir. "Ils nous soutiennent peu dans nos projets. Comme si la seule chose qui comptait pour eux, c'est le travail que l'on fournit dans leur discipline", déplore Majda. [...]

#5. Prendre confiance

Pourtant, participer à la vie de son lycée est extrêmement formateur. **"Au fil de l'année, nous voyons les élèves qui s'investissent dans l'établissement se transformer.** Ils prennent de l'assurance, développent des qualités d'écoute et un sens des responsabilités", souligne François Louveau, proviseur[6] à Marseille (13). […]

#6. Enrichir son CV

Des compétences que vous pourrez valoriser sur votre "CV scolaire". Au lycée d'abord. Lorsqu'un élève est investi dans la vie du lycée, François Louveau prend bien soin de le signaler au conseil de classe. **"Un élève doit être considéré dans sa globalité et pas seulement sous le seul angle de ses résultats scolaires** […]".

À en croire Jan, sur un plan strictement scolaire aussi, l'engagement est bénéfique. **"On apprend à rédiger des communiqués de presse, des tracts, des comptes rendus, à structurer sa pensée. Des compétences qui sont directement transposables en cours." […]**

Alors allez-y, foncez !

Texte adapté à partir de https://www.letudiant.fr/lycee/seconde/6-raisons-de-s-investir-dans-son-lycee.html (consulté le 17 janvier 2019).

Vocabulaire:

1- **Conseil de la vie lycéenne (CVL) -** le lieu où les lycéens sont associés aux décisions de l'établissement en représentant les élèves de leur établissement.

2- **Maison des lycéens -** association gérée directement par les élèves de 16 ans ou plus. Son rôle est de développer la vie sociale, culturelle et sportive de l'établissement.

3- **Conseil d'administration** - l'organe central sur lequel s'appuie la politique du chef d'établissement.

4- **Attentats de janvier [2015] à Paris -** série d'attaques terroristes islamistes qui ont eu lieu entre les 7 et 9 janvier 2015 en France. Ils visaient la rédaction du journal *Charlie Hebdo*, des policiers et des clients d'un supermarché.

5- **des tas de [quelque chose] –** grand nombre de choses ; beaucoup.

6- **Proviseur –** directeur d'un lycée.

Lis attentivement le texte.

1. Crée le champ lexical du texte en relevant **au moins cinq mots**.
2. À chaque partie du texte, fais correspondre la phrase qui mieux la résume.

TITRES	PHRASES
1. Faire vivre le lycée	**a.** La participation au lycée peut être assez bureaucratique et les profs ne soutiennent pas toujours les lycéens.
2. Représenter les lycéens	**b.** Les élèves qui s'investissent au lycée ont l'opportunité de s'enrichir en développant plusieurs compétences qui leur seront utiles en cours.
3. Se sentir utile	**c.** L'implication dans les activités lycéennes est importante pour la formation des élèves et permet de développer plusieurs qualités, notamment la confiance en soi.
4. Apprendre à surmonter les obstacles	**d.** L'organisation d'évènements culturels, afin d'amuser les élèves, c'est une façon de s'investir au lycée.
5. Prendre confiance	**e.** L'investissement au lycée est une façon de se sentir impliqué dans la société, de prendre conscience des problèmes sociaux.
6. Enrichir son CV	**f.** Les élèves participent aux instances de représentation des lycéens.

3. Complète **le texte à trous** présenté ci-dessous avec les bons mots **:**

précise (x2) fier (x2) élève (x2) presse (x2)

La participation de _____ au lycée est importante pour qu'il développe plusieurs compétences. Par exemple, son implication au lycée lui permet d'acquérir des connaissances telles que la façon de rédiger un communiqué de _____ ou un tract. Même si ces compétences ne sont pas acquises en cours, elles lui seront nécessaires pour qu'il _____ sa voix au milieu du lycée et de la société. En plus, un jeune qui s'investit dans son lycée se sent _____ de son travail quand il se rend compte des résultats positifs. Pourtant, on ne peut pas toujours se _____ au soutien des profs. Pour quelques-uns, le plus important est la matière _____ de leur discipline. Il y a toujours un prof qui _____ le pas des étudiants pour qu'ils ne travaillent que pour sa discipline, «Comme si la seule chose qui comptait pour eux, c'est le travail que l'on fournit dans leur discipline», _____ Madja.

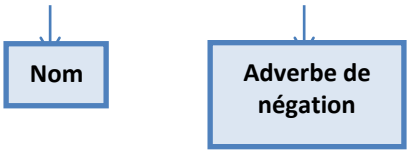
3.1. <u>À toi de réfléchir</u> ! Complète le texte en choisissant le bon mot :

Pour chaque paire de mots, on vérifie que la _____ (graphie/phonie) est _____ (la même/différente), mais les mots appartiennent à _____ (la même classe/des classes différentes). Dans quelques cas, même la prononciation est _____ (pareille/différente). Ainsi, ces mots sont des _____ (homophones/homographes).

3.2. <u>À vous de jouer avec les homographes</u> ! En binômes, créez une phrase pour présenter une bonne raison de s'investir dans son lycée. Écrivez cette phrase en employant les homographes qui vous seront attribués. Vous pouvez utiliser le dictionnaire pour découvrir la signification et la classe des mots.

<u>Exemple de phrase :</u>

S'investir dans son lycée c'est le premier **<u>pas</u>** pour qu'on ne rate **<u>pas</u>** son avenir !



ANEXO 29 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 7 E 8 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE"

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Année scolaire 2018/2019	**Classe :** 10e H	**Parcours 2 – Expériences et parcours**	**Unité 4 : Trouver sa place**
Tâche finale de l'unité : Rédaction d'un journal de classe satirique		**Leçon nº** 93 et 94	**Date :** mercredi 23 janvier 2019

▪ **Sommaire :** Production écrite : Pourquoi est-il important de s'investir au lycée ? (quelques raisons).
« Gilets jaunes : les lycéens entrent dans la danse » : fiche de compréhension orale. Les homophones.

Objectifs		**Opérations de communication langagière**	**Compétences communicatives langagières**					**Ressources Matériel Supports**	**Évaluation**	**Temps**
			Compétences sociolinguistiques	**Compétences pragmatiques**	**Compétences linguistiques**					
				Contenus						
généraux	**spécifiques**		**Socioculturels**	**Discursifs et fonctionnels**	**Morphosyntaxiques**	**Lexicaux**	**phonologiques**			
L'élève devra être capable de parler des différentes formes de participation au lycée et en parler avec d'autres.	▪ Planifier le travail à réaliser pendant le cours. ▪ Écrire des phrases cohérentes et claires en associant deux idées fournies préalablement. ▪ S'exprimer oralement de façon claire, précise et avec assurance.	**Interaction orale** (Définition des objectifs du cours ; interaction professeure-élèves) **Production écrite** (Présentation d'une raison de s'investir au lycée ; en binômes) **Production orale** (Proposition d'une raison de s'investir au lycée ; en binômes)	La participation citoyenne des lycéens français	**Dialogue** Parler d'objectifs et d'attentes **Explication** Expliquer pourquoi est-il important de s'investir au lycée		Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire Homographes		▪ Tableau blanc ▪ Cahiers ▪ Fiche de compréhension écrite (questions fermées et ouvertes) ▪ Cartes avec des mots homographes ▪ *Learningapps* ▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur ▪ Dictionnaire	Évaluation formative et continue	15' 20' 15'

L'élève devra être capable de parler des différentes formes de participation au lycée et en parler avec d'autres.	▪ Analyser le rapport possible entre le titre d'un document oral, une image et son contenu. ▪ Interpréter globalement un texte oral dans une situation de communication définie. ▪ Décrire les éléments textuels auditifs d'un document oral. ▪ Écrire des phrases cohérentes et claires en associant deux idées fournies préalablement. ▪ Réfléchir sur les connaissances acquises et sur ses difficultés.	**Interaction orale** (Formulation d'hypothèses ; interaction professeure-élèves) **Réception orale** (Réalisation d'une fiche de compréhension de l'oral ; individuellement/en binômes) **Production écrite** (Écriture d'un slogan ; en binômes) **Interaction orale** (Bilan du cours ; interaction professeure-élèves)	La participation citoyenne des lycéens français	**Dialogue** Présenter un fait comme possible. **Description** Décrire les façons de participation citoyenne des lycéens **Dialogue** Parler des façons de participation citoyenne des lycéens français	L'impératif Le verbe « devoir »	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire Homophones	Les sons [ɑ̃], [œ], [wa]	▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur ▪ Vidéo « "Gilets jaunes": les lycéens entrent dans la danse », *RMC* ▪ Fiche de compréhension de l'oral (questions fermées, questions ouvertes) ▪ Dictionnaire	Évaluation formative et continue	10' 25' 10' 5'

- **Légende :**

  ——— Division entre les deux cours

Observations

CARTES AVEC DES MOTS HOMOGRAPHES

SENS (X2)	**CONTENT (X2)**
LIVRES (X2)	**FILS (X2)**
COURS (X2)	**EST (X2)**

Tableau créé par les élèves sur *Learningapps*

Français	Unité 4 – Trouver sa place	janvier 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____ Prénom :_____

Fiche de compréhension de l'oral

"Gilets jaunes": les lycéens entrent dans la danse

<u>Activité 1 :</u> Avant de regarder la vidéo, fais un petit test de culture générale !

1.1. Le mouvement des « Gilets jaunes » est un mouvement …

- **a)** lycéen qui est apparu en octobre 2018 en France.
- **b)** social qui est apparu en octobre 2018 en France.
- **c)** lycéen qui est apparu en octobre 2018 en Belgique.
- **d)** social qui est apparu en octobre 2018 en Belgique.

1.2. Ce mouvement a été motivé par …

- **a)** la réforme du Bac et de Parcoursup.
- **b)** la réforme du système éducatif français.
- **c)** la démission du président de la République, Emmanuel Macron.
- **d)** l'augmentation de la taxe intérieure de consommation sur les produits énergétiques (TICPE).

1.3. Les « Gilets jaunes » ont …

- **a)** bloqué des routes et des ronds-points.
- **b)** envahi le Palais de l'Élysée.
- **c)** envahi le Palais de Versailles.
- **d)** bloqué des collèges et des lycées.

<u>Activité 2 :</u> regarde le reportage et entoure les six mots entendus.

paix	droits	pacifique	indifférence	Bac	participation	défaite	union
s'investir	danser	apprendre	manifester	mécontentement	colère		

<u>Activité 3 :</u> après avoir regardé le reportage, complète les phrases suivantes avec les mots convenables.

Dans les Alpes-Maritimes, environ quatre [1]_____ (mile/mille) lycéens ont rejoint le mouvement des « Gilets Jaunes ». Laguna, une jeune fille de 15 [2]_____ (en/ans) n'avait jamais manifesté. Elle croit que ce mouvement a permis aux lycéens de comprendre qu'eux aussi peuvent prendre la parole. Pourtant, Laguna pense que c'est triste qu'on [3]_____ (soit/soie) arrivé à bloquer la [4]_____ (voix/voie) Matisse pour qu'on se [5]_____ (fasse/face) entendre.

Selon Messaoud, il est important de se rajouter pour faire comprendre que les Français ne sont pas [6]_____ (contant/contents).

<u>Activité 4 :</u> fais correspondre à chaque mot présenté ci-dessus la bonne définition.

Mot	Définition
1. Mile	**a.** 3e personne du subjonctif présent du verbe *être*.
2. Mille	**b.** (n. m. au pluriel) Période de douze mois qui se succèdent à partir de n'importe quel moment.
3. En	**c.** (n. f. invar.) Sons produits par le larynx, quand les cordes vocales entrent en vibration.
4. Ans	**d.** (Dét. num. cardinal invar.) Dix fois cent (1 000).
5. Soit	**e.** (n.m.) Mesure anglo-saxonne de longueur (1 609 m).
6. Soie	**f.** (n. f.) Espace à parcourir pour aller quelque part ; chemin ; passage.
7. Voix	**g.** (prép.) Préposition marquant en général la position à l'intérieur d'un espace, d'un temps, d'un état.
8. Voie	**h.** (n. f.) Substance filiforme sécrétée par quelques chenilles de papillons, utilisée comme matière textile.
9. Fasse	**i.** (adj. au pluriel) Satisfait.
10. Face	**j.** Gérondif de *conter*.
11. Contant	**k.** (n. f.) Partie antérieure de la tête de l'homme.
12. Contents	**l.** 1e ou 3e personne du subjonctif présent de faire.

<u>Activité 5 :</u> À toi de réfléchir ! Complète le texte présenté ci-dessous en choisissant le bon mot.

Pour chaque paire de mots, on vérifie que la _____ (graphie/phonie) est _____ (la même/différente), mais les mots appartiennent à _____ (la même classe/des classes différentes). Ainsi, ces mots sont des _____ (homophones/homographes).

<u>Activité 6 :</u> imagine que tu veux participer à une des manifestations des « Gilets Jaunes ». Crée un slogan pour ton affiche en employant l'un des paires de mots présentés ci-dessous :

Voix/Voie

Fin/Faim

Foie/Fois

Vie/Vit

ANEXO 30 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 9 E 10 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE"

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Année scolaire 2018/2019	**Classe :** 10e H	**Parcours 2 – Expériences et parcours**	**Unité 4 : Trouver sa place**
Tâche finale de l'unité : Rédaction d'un journal de classe satirique		**Leçon nº** 95 et 96	**Date :** jeudi 24 janvier 2019

▪ **Sommaire :** Révision de contenus grammaticaux : les homophones, l'expression de la cause et l'expression de la conséquence.

Objectifs		**Opérations de communication langagière**	**Compétences communicatives langagières**					**Ressources Matériel Supports**	**Évaluation**	**Temps**
			Compétences sociolinguistiques	**Compétences pragmatiques**	**Compétences linguistiques**					
			Contenus							
généraux	**spécifiques**		**Socioculturels**	**Discursifs et fonctionnels**	**Morphosyntaxiques**	**Lexicaux**	**phonologiques**			
L'élève devra être capable de parler de différents aspects de la vie lycéenne et en parler avec d'autres.	▪ Planifier le travail à réaliser pendant le cours. ▪ Identifier les sens divergents de quelques mots homophones. ▪ Écrire des phrases cohérentes et claires en associant deux idées fournies préalablement. ▪ S'exprimer oralement de façon claire, précise et avec assurance.	**Interaction orale** (Définition des objectifs du cours ; interaction professeure-élèves) **Réception écrite** (Identification d'homophones ; en binômes) **Production écrite** (Création de jeux de mots; en binômes) **Production orale** (Présentation des jeux de mots ; en binômes)	La vie lycéenne (en France)	**<u>Dialogue</u>** Parler d'objectifs et d'attentes **<u>Description</u>** Décrire les différents sens et usages des mots homophones		Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire Homophones	Les sons [e] et [y]	▪ Tableau blanc ▪ Cahiers ▪ Texte « Quelle école pour quelle société ? » (p. 98 du manuel *Le Nouveau.FR*, Texto) ▪ Fiche pédagogique sur les homophones (questions fermées ; questions ouvertes)	Évaluation formative et continue	15' 20' 10' 5'

L'élève devra être capable de parler de différents aspects de la vie lycéenne et en parler avec d'autres.	▪ Analyser le rapport possible entre le titre d'un texte écrit proposé et un document oral étudié au préalable. ▪ Interpréter le rapport entre deux idées présentées. ▪ Écrire des phrases cohérentes et claires. ▪ Réfléchir sur les connaissances acquises et sur ses difficultés.	**Interaction orale** (Formulation d'hypothèses ; interaction professeure-élèves) **Réception écrite** (Identification d'expressions de la cause et de la conséquence ; en binômes) **Production écrite** (Présentation d'une cause ou d'une conséquence d'un problème ; en binômes) **Réception écrite** (Choix d'une expression de la cause ou de la conséquence afin d'associer deux idées ; en petit groupe) **Interaction orale** (Bilan du cours ; interaction professeure-élèves)	La participation citoyenne des lycéens français	**Dialogue** Présenter un fait comme possible. **Description** Décrire les causes et les conséquences d'une idée présentée **Dialogue** Parler des activités mises en place en cours	Expression de la cause et de la conséquence	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Texte « « Gilets jaunes », lycéens : comment expliquer la violence dans les manifestations ? », *1jour1actu* ▪ Fiche pédagogique sur l'expression de la cause et de la conséquence (questions fermées ; questions ouvertes) ▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur ▪ *Kahoot*	Évaluation formative et continue	10' 10' 10' 15' 5'

▪ **Légende :**

Division entre les deux cours

Observations

Français	Unité 4 – Trouver sa place	janvier 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____ Prénom :_____

FICHE DE GRAMMAIRE

LES HOMOPHONES

1. Lis le texte A de la page 98 de ton manuel « Quelle école pour quelle société ? ».

1.1. Sur le témoin de l'élève, relève tous les **mots homophones**.

2. En français, c'est très facile de faire des fautes d'orthographe (même pour les francophones !). Trouve les fautes sur le texte présenté ci-dessous:

> Ses triste quand on veut aller à l'école et qu'on ne peut pas y aller parce qu'on n'a pas d'argent. Lundi dernier, Pierre c'est levé, il a décidé de sortir de chez lui est d'aller chercher un emploi avec l'un de s'est copains. Il et un garçon très engagé est il souhaite vraiment poursuivre c'est études. Mais… quand on lui a dit qu'il fallait se lever très tôt le matin, il a pris sa décision : ses mieux de se reposer et de laisser tomber s'est études !

2.1. Corrige les fautes d'orthographe.

2.2. **À toi de réfléchir !** Complète **le texte à trous** avec les bons mots :

> Les mots _____, _____, _____ et les mots _____, _____ sont des mots _____.

3. À toi de jouer ! Voilà quatre paires **d'homophones**:

Colonne A	Colonne B
Mur	Mûr
Quel(le)	Qu'elle
Son	Sont
Vide	Vie de

3.1. Écris une phrase avec l'un des mots de **la colonne A**. Ensuite remplace-le par son homophone de **la colonne B.**

Exemple : Suivez votre **voie** ! → Suivez votre **voix** !

Note : Tu peux utiliser le dictionnaire.

3.2. Quel est **l'effet produit** par ce remplacement de mots (comique, absurde, double entendre…) ?

Français	Unité 4 – Trouver sa place	janvier 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____ Prénom :_____

FICHE DE GRAMMAIRE

L'EXPRESSION DE LA CAUSE ET DE LA CONSEQUENCE

Lis le texte présenté ci-dessous :

« Gilets jaunes », lycéens : comment expliquer la violence dans les manifestations ?

1jour1actu : Comment expliquer la violence dans les manifestations ?

Xavier Crettiez : Il y a plusieurs explications à donner :- L'émotion des « gilets jaunes » : ils ont le sentiment de s'appauvrir tandis que certains grands patrons et hommes politiques s'enrichissent. […] – Leur manque d'expérience : beaucoup de « gilets jaunes » n'avaient jamais manifesté de leur vie [...] Il y a eu des affrontements à cause de cela. […] Enfin, il y a ce que j'appelle le « frisson de l'émeute » : une joie mauvaise à être violent, un peu comme un enfant qui prend plaisir à désobéir et à se faire peur. Certains manifestants se retrouvent ainsi à commettre des violences sans l'avoir prévu au départ, emportés par l'effet de groupe.

1jour1actu : Pourquoi la violence de ces dernières semaines a autant marqué les esprits ? Xavier Crettiez : Sans doute parce que notre société n'est plus très habituée à la violence. Dans notre pays, il est très rare que des gens se fassent attaquer. C'est pour cela que les images de violence dans les manifestations nous choquent beaucoup, d'autant plus qu'elles sont visibles partout : à la télévision, dans les journaux, et sur les réseaux sociaux.

1jour1actu : Pourquoi les lycéens se sont-ils retrouvés mêlés à cette violence ?

Xavier Crettiez : Les lycéens ont profité du mouvement des « gilets jaunes » pour se mobiliser et réclamer des choses au gouvernement. La conséquence, c'est que ça a rajouté au désordre ambiant, et à ce climat de violence.

Texte adapté à partir de https://www.1jour1actu.com/monde/gilets-jaunes-lyceens-comment-expliquer-la-violence-dans-les-manifestations/?output=pdf

(consulté le 23 janvier 2019)

1.1. Relève toutes **les expressions de la cause** et de **la conséquence** que tu trouves sur le texte.

EXPRESSIONS DE LA CAUSE	EXPRESSIONS DE LA CONSÉQUENCE

1.2. Choisis **l'une des expressions de la cause** ou **l'une des expressions de la conséquence** et écris une phrase en l'employant.

ANEXO 31 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 11 E 12 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE"

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Année scolaire 2018/2019	**Classe :** 10e H	**Parcours 2 – Expériences et parcours**	**Unité 4 : Trouver sa place**
Tâche finale de l'unité : Rédaction d'un journal de classe satirique		**Leçon nº** 97 et 98	**Date :** lundi 28 janvier 2019

▪ **Sommaire :** Étude du texte « Conseillère d'orientation : une aide fondamentale » (p. 100 du manuel) : réalisation d'une fiche de compréhension écrite. Les connecteurs explicatifs. Interaction écrite : déposer un commentaire sur un forum étudiant.

Objectifs		**Opérations de communication langagière**	**Compétences communicatives langagières**					**Ressources Matériel Supports**	**Évaluation**	**Temps**
			Compétences sociolinguistiques	**Compétences pragmatiques**	**Compétences linguistiques**					
			Contenus							
généraux	**spécifiques**		**Socioculturels**	**Discursifs et fonctionnels**	**Morphosyntaxiques**	**Lexicaux**	**phonologiques**			
L'élève devra être capable de parler des questions de l'orientation scolaire et en parler avec d'autres.	▪ Planifier le travail à réaliser pendant le cours. ▪ Identifier le rapport entre le contenu d'une image et son expérience personnelle. ▪ Analyser le rapport possible entre les idées d'un diagramme, le titre d'un texte écrit et son contenu.	**Interaction orale** (Définition des objectifs du cours ; interaction professeure-élèves) **Interaction orale** (Partage d'expériences personnelles à propos de l'orientation scolaire ; interaction professeure-élève) **Interaction orale** (Formulation d'hypothèses; interaction professeure-élèves)	La vie lycéenne (en France)	**Dialogue** Parler d'objectifs et d'attentes **Description** Décrire une image **Dialogue** Parler de ses expériences **Dialogue** Présenter un fait comme possible		Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Tableau blanc ▪ Cahiers ▪ *Thinglink* ▪ Texte « Conseillère d'orientation : une aide fondamentale » (p. 100 du manuel) ▪ Fiche de compréhension écrite (questions fermées ; questions ouvertes)	Évaluation formative et continue	15' 10' 10'

	▪ Interpréter globalement un texte écrit dans une situation de communication définie.	**Réception écrite** (Réalisation d'une fiche de compréhension écrite ; en binômes)		**<u>Explication</u>** Expliquer l'importance de l'orientation scolaire						15'
L'élève devra être capable de parler des questions de l'orientation scolaire et en parler avec d'autres.	▪ Interpréter globalement un texte écrit dans une situation de communication définie. ▪ Écrire des textes cohérents et clairs dans une situation de communication définie. ▪ Réfléchir sur les connaissances acquises et sur ses difficultés.	**Réception écrite** (Réalisation d'une fiche de compréhension écrite ; individuellement) **Interaction écrite** (Déposer un commentaire sur un forum étudiant ; en binômes) **Interaction orale** (Bilan du cours ; interaction professeure-élèves)	La vie lycéenne (en France)	**<u>Explication</u>** Expliquer l'importance de l'orientation scolaire **<u>Dialogue</u>** Parler de l'importance de l'orientation scolaire	Les connecteurs explicatifs	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Texte « Conseillère d'orientation : une aide fondamentale » (p. 100 du manuel) ▪ Fiche de compréhension écrite (questions fermées ; questions ouvertes)	Évaluation formative et continue	30' 15' 5'

- **<u>Légende :</u>**

  ——— Division entre les deux cours

<u>Observations</u>

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Français	Unité 4 – Trouver sa place		janvier 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____	Prénom :_____

Fiche de compréhension écrite

« Conseillère d'orientation : une aide fondamentale » (p. 100 du manuel)

Lis le texte de la page 100 du manuel.

1. **On peut diviser le texte en trois parties : chaque partie correspond à une des questions présentées et à sa réponse. Associe chacune de ces parties au titre qui mieux l'illustre.**

QUESTIONS	TITRES
1. Pourquoi aborder l'orientation semble si difficile pour certains élèves ?	**a.** L'orientation : se poser des questions pour trouver sa place
2. L'éducation à l'orientation revient à la mode, en classe de troisième plusieurs heures dans l'année lui sont consacrées, pourquoi ?	**b.** L'orientation : prendre un regard sur soi-même, ses intérêts, ses goûts.
3. Existe-t-il un chemin à privilégier pour faciliter ses recherches ?	**c.** La mauvaise réputation de l'orientation

2. **Dis si les phrases suivantes sont <u>vraies (V)</u> ou <u>fausses (F)</u>.**

	Vrai	Faux
1. Certaines personnes ont peur de l'orientation parce qu'elles croient que son choix est définitif.		
2. En vérité, après avoir fait son choix, on ne pourra pas changer de voie.		
3. Dans l'inconscient populaire, l'orientation est une façon de s'intégrer dans le système.		
4. L'éducation à l'orientation existe depuis longtemps et on l'a toujours mise en avant.		
5. L'objectif de l'orientation est d'informer les élèves et de leur faire comprendre l'importance de se poser des questions pour trouver sa place.		
6. Il y a un test qui permet à l'élève d'obtenir des réponses précises par rapport au métier, à l'école et à la formation qu'il va suivre.		

3. **Regarde les phrases présentées ci-dessous :**
   - **a.** « D'une part, on a l'impression de faire un choix définitif, **<u>c'est-à-dire</u>** un métier pour la vie, donc c'est très angoissant. » (ll. 4-6).
   - **b.** « Au contraire, les profs et les adultes entourant les élèves ont eu tendance jusqu'à maintenant à parler d'une orientation par défaut. **<u>C'est-à-dire,</u>** si vous n'êtes pas bon partout, vous ne pouvez pas aller en générale. » (ll. 26-31).
   - **c.** « […] se retrouvent le BAC en poche sans s'être jamais vraiment posé la question de leur orientation : **<u>c'est-à-dire</u>** trouver un projet professionnel. » (ll. 37-40).

3.1. Choisis la bonne réponse :

3.1.1. L'expression soulignée (« c'est-à-dire ») introduit :

a. une cause, une conséquence ou une précision.

b. une explication, une rectification ou une précision.

c. une explication, une cause ou une précision.

d. une cause, une conséquence ou une rectification.

3.1.2. Entoure **les synonymes de l'expression « c'est-à-dire »** parmi les expressions présentées ci-dessous :

Ainsi Parce que Autrement dit En conséquence À savoir Car C'est pourquoi Soit

3.1.3. Réécris les phrases en remplaçant l'expression « c'est-à-dire » par l'un de ses synonymes.

3.1.4. Choisis la phrase de **la colonne B** qui mieux complète la phrase de **la colonne A**, selon le contenu du texte :

COLONNE A	COLONNE B
1. Les gens croient que l'orientation est une solution pour ceux qui ont de mauvaises notes.	**a.** L'orientation permet la prise de conscience de la nécessité de se questionner pour faire son choix.
2. L'orientation permet la prise de conscience chez l'élève.	**b.** Ils associent l'orientation à une façon d'être éjecté du système.
3. Il existe des questionnaires d'intérêt.	**c.** La personne est mise en état de questionnement par rapport à ce qu'elle aime.

a. Relie les phrases de **la colonne A** et celles de **la colonne B** en employant les expressions **« notamment », « cela signifie que »** et **« autrement dit ».** Pour certaines phrases, tu devras faire quelques modifications.

b. Complète le texte avec les bons mots :

Les expressions _____, _____, _____, _____, _____ et _____ introduisent une _____ (cause/ conséquence/ explication). Alors, ce sont des connecteurs _____ (causaux/ consécutifs/ explicatifs).

4. Sur le forum étudiant *Studyrama,* on trouve le témoin de Laure. En binômes, vous déposez un commentaire dans la boîte à commentaires afin d'aider la jeune fille. Vous lui expliquez pourquoi elle doit demander des renseignements à un conseiller d'orientation. Votre commentaire doit inclure <u>au moins un connecteur explicatif.</u>

Bonjour,

Je m'appelle Laure, je suis lycéenne et actuellement élève de Terminale ES.

Je me confie car je vous avoue que j'ai besoin de renseignements et que je suis un peu paniquée à l'idée de faire mes études.

Me rapprochant peu à peu du bac, les études et le choix des études y compris sa préparation commencent à se faire peu à peu.

La palette des métiers est infiniment longue, j'en suis consciente et je suis consciente aussi à l'idée que des milliers de métiers me semblent inconnus (raison de ma présence lol). Mais plus je grandis, plus je fais mes choix, qui commencent bien évidemment à se spécialiser dans différents domaines.

Je suis vraiment perdue car je n'arrive pas à être assez conseillée. Mon rêve, mais surtout mon envie, c'est d'associer un métier à une de ces envies. J'adore l'alternance, les langues, voyager. Auriez-vous des conseils ?

Je vous remercie de lire attentivement ce message et reste disponible à toute solution, réponses et chaque élément apporté sera pris en compte et je vous en serais très reconnaissant(e).

Merci d'avance,

Laure.

ANEXO 32 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 13 E 14 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE"

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Année scolaire 2018/2019	**Classe :** 10e H	**Parcours 2 – Expériences et parcours**	**Unité 4 : Trouver sa place**
Tâche finale de l'unité : Rédaction d'un journal de classe satirique		**Leçon nº** 103 et 104	**Date :** lundi 4 février 2019

- **Sommaire :** Étude du texte «76 % des conseillers d'orientation affirment avoir été eux-mêmes mal orientés », *Le Gorafi* : réalisation d'une fiche de compréhension écrite. Présentation de la tâche finale de l'unité : création d'un journal de classe satirique.

Objectifs		**Opérations de communication langagière**	**Compétences communicatives langagières**					**Ressources Matériel Supports**	**Évaluation**	**Temps**
			Compétences sociolinguistiques	**Compétences pragmatiques**	**Compétences linguistiques**					
			Contenus							
généraux	**spécifiques**		**Socioculturels**	**Discursifs et fonctionnels**	**Morphosyntaxiques**	**Lexicaux**	**phonologiques**			
L'élève devra être capable de parler des questions de l'orientation scolaire et en parler avec d'autres.	▪ Planifier le travail à réaliser pendant le cours.	**Interaction orale** (Définition des objectifs du cours ; interaction professeure-élèves)	La vie lycéenne (en France)	**Dialogue** Parler d'objectifs et d'attentes		Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Tableau blanc ▪ Cahiers	Évaluation formative et continue	15'
	▪ Analyser le rapport possible entre le titre d'un texte écrit, le point de vue défendu sur ce texte et sur un autre texte étudié au préalable.	**Interaction orale** (Formulation d'hypothèses ; interaction professeure-élèves)		**Dialogue** Dire quel est le point de vue défendu sur un texte écrit				▪ Texte « 76 % des conseillers d'orientation affirment avoir été eux-mêmes mal orientés », *Le Gorafi* ▪ Fiche de compréhension écrite (questions fermées)		5'
	▪ Interpréter globalement un texte écrit dans une situation de communication définie.	**Interaction orale** (Identification des idées principales d'un texte écrit à partir de sa lecture ; en grand groupe)		**Dialogue** Parler des problèmes de l'orientation professionnelle						20'

	▪ Identifier les intentions de communication d'un texte écrit.	**Réception écrite** (Réalisation d'une fiche de compréhension écrite ; en binômes)		**Description** Décrire le genre et l'intention de communication d'un texte						10'
L'élève devra être capable de parler des questions de l'orientation scolaire et en parler avec d'autres.	▪ Interpréter globalement un texte écrit dans une situation de communication définie.	**Réception écrite** (Réalisation d'une fiche de compréhension écrite ; en binômes)	La vie lycéenne (en France)	**Description** Décrire les problèmes de l'orientation **Explication** Expliquer la tonalité d'un texte	Les connecteurs explicatifs	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Texte « 76 % des conseillers d'orientation affirment avoir été eux-mêmes mal orientés », *Le Gorafi* ▪ Fiche de compréhension écrite (questions fermées) ▪ Ordinateur ▪ *Powerpoint* ▪ Fiche de présentation de la tâche finale	Évaluation formative et continue	30'
	▪ Planifier un projet. ▪ Définir des tâches.	**Interaction orale** (Présentation et planification de la tâche finale : interaction professeure-élèves)		**Dialogue** Faire un planning Exprimer ses préférences	Les verbes « préférer » et « proposer »					15'
	▪ Réfléchir sur les connaissances acquises et sur ses difficultés.	**Interaction orale** (Bilan du cours ; Interaction professeure-élèves)		**Dialogue** Parler des problèmes de l'orientation						5'

- **Légende :**

  ——— Division entre les deux cours

Observations

Fiche de compréhension écrite

Lis attentivement le texte présenté ci-dessous.

Menu | Le Gorafi | 76 % des conseillers d'orientation affirment avoir été eux-mêmes mal orientés

76 % des conseillers d'orientation affirment avoir été eux-mêmes mal orientés

- Société

Publié le 14/10/2013 par La Rédaction

Cela sonne comme une malédiction sans fin. Une étude quantitative menée sur le territoire français entre 2010 et 2013 vient confirmer ce que de nombreux Français pensaient secrètement jusque-là : les conseillers d'orientation ne savent pas non plus comment ils en sont arrivés là. Les professionnels concernés, eux, parlent déjà d'un sondage ridicule et stigmatisant.

Des jeunes perdus, des conseillers malveillants

L'enquête commandée par le ministère de l'Education nationale a été menée par l'institut de sondage Ipsos. Le verdict semble clair. Sur près de 4 400 conseillers d'orientation, presque les trois quarts reconnaissent ne pas avoir su quel métier choisir quand ils étaient jeunes.

Plus grave encore, presque autant disent exercer une fonction qui ne correspond pas à leurs attentes et encore moins à leur compétence.

Philippe Boileau travaille au collège-lycée Albert Camus de Bois-Colombes. Il dit faire partie de ces « *floués*[1] *de l'orientation* » comme il les appelle :

« *Ça fait 16 ans que je fais ce métier du mieux que je peux. Mais quand j'y réfléchis, je n'ai jamais vraiment voulu faire ça à la base. Aucun enfant, ni même aucun adolescent ne rêve de faire conseiller d'orientation. Il faut être honnête envers soi-même et reconnaître que ça reste une voie de garage.* », nous confie-t-il sans détour.

Orienter pour se venger

Le conseiller de 46 ans se souvient avec exactitude du moment où les choses ont basculé pour lui. « *Je me rappelle. J'avais 15 ans et je ne savais pas trop quoi faire de ma vie à l'époque, un peu comme beaucoup de personnes à cet âge. On m'a envoyé voir un conseiller d'orientation. Il m'a proposé de bosser[2] dans le BTP[3], la restauration ou l'hôtellerie mais sans grande motivation.* »

Mais très vite, le conseiller de Philippe Boileau change son fusil d'épaule[4] : « *Après, il s'est mis à vouloir me convaincre de faire le métier qu'il avait choisi. Il insistait et il insistait. Et à force de revenir à la charge, j'ai cédé et commencé à croire que c'était peut-être une solution envisageable. Résultat, j'en suis là aujourd'hui* » raconte Philippe avec amertume.

Ce phénomène nouveau mis en lumière par cette étude pourrait bien avoir des conséquences néfastes sur l'avenir de nos jeunes d'aujourd'hui. C'est du moins le pressentiment de Philippe Boileau : « *Personnellement je fais tout mon possible pour convaincre les élèves qui entrent dans mon bureau de ne pas faire conseiller d'orientation. Mais j'ai d'autres confrères ou consœurs qui agissent différemment. Eux aussi font le même constat sur la mauvaise orientation dont ils ont été les victimes. Mais ils préfèrent se venger et ils essayent de toutes leurs forces d'amener les jeunes désorientés vers les métiers de l'orientation. Et là ça devient grave car le serpent commence à se mordre la queue[5].* »

Source : http://www.legorafi.fr/2013/10/14/76-des-conseillers-dorientation-affirment-avoir-ete-eux-memes-mal-orientes/ (consulté le 31 janvier 2019).

Vocabulaire:

1. floué – (familier) trompé ; **2. bosser –** (populaire) travailler ; **3. BTP –** Bâtiment et travaux publics ; **4. changer son fusil d'épaule -** modifier ses intentions ; **5. le serpent commence à se mordre la queue –** expression qui représente un cercle vicieux.

1. Choisis la bonne réponse :

1.1. Le but de ce texte est …

a. d'informer.

b. de critiquer.

c. de raconter une histoire.

1.2. À ton avis, ce texte se ressemble à…

a. une enquête.

b. un texte littéraire.

c. un article de presse.

2. Relève sur la liste présentée ci-dessous **les éléments qui crédibilisent** l'information présentée sur le texte lu:

Le témoin d'un professionnel La longueur du texte L'auteur du texte Le site sur lequel le texte a été publié Les données statistiques La référence à l'institut de sondages Ipsos

3. À partir de ce texte, il y a **quelques messages qui sont transmis** et qui semblent contraires à ce que l'on attend d'un conseiller d'orientation. Pour chacun des messages présentés ci-dessous, **relève au moins l'une des phrases du texte** qui le transmet.

a. Les conseillers d'orientation n'ont pas tous choisi le bon métier.

b. Les conseils donnés par les conseillers d'orientation ne sont pas toujours valables.

4. Entoure les mots qui décrivent la **tonalité du texte :**

ironique sérieuse sarcastique informative impartiale satirique

4.1. Justifie ta réponse en complétant la phrase de **la colonne A** avec les bons mots et en choisissant **trois des suites présentées sur la colonne B**. Tu dois relier la phrase de **la colonne A** et celles de **la colonne B** en employant un **connecteur explicatif.**

COLONNE A	COLONNE B
La tonalité du texte est _____, _____ et _____ …	**a.** On se moque de quelque chose en donnant aux mots une autre valeur que la valeur réelle ou en se faisant entendre le contraire de ce que l'on dit.
	b. On fait appel à l'attention, à la réflexion, par opposition à ce qui est amusant.
	c. On manifeste une ironie méchante.
	d. On donne des informations, des renseignements.
	e. On n'exprime aucun parti pris.
	f. On raille ou on critique vivement quelqu'un ou quelque chose.

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Français	Unité 4 – Trouver sa place	février 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____ Prénom :_____

PRODUCTION ÉCRITE

Tâche finale de l'unité : Création d'un journal de classe satirique

Pour terminer l'unité 4 « Trouver sa place », vous allez créer un journal de classe satirique. Comme il s'agit d'un journal satirique, tous les articles seront **faux** voire **absurdes**.

✓ Voilà **quelques consignes** afin d'organiser le journal de classe :

- **Titre du journal :** [à choisir en classe **le 7 février 2019**] _____

- **Structure du journal :**

  Votre journal doit avoir quatre sections : **(1)** à propos ; **(2)** évènements scolaires ; **(3)** orientation scolaire ; **(4)** participation civique des lycéens.

  NOTE: Vous pouvez choisir des **petits titres créatifs** pour chacune de ces sections.

- **Divulgation du journal :**

  À vous de choisir sur quel **support** vous voulez créer votre journal !

  - En papier [à afficher au lycée]? ☐
  - En ligne [à divulguer sur un *blog* ou sur *Google Sites*]? ☐

  [cochez l'option qui a été choisie par la classe]

- **Les articles :**

  Avant de rédiger chacun des articles du journal, vous devez tenir compte de quelques aspects:

  - Section du journal : [à choisir parmi les sections 2., 3., 4.]
  - Sujet de l'article : [sur quoi portera votre article ?]
  - Longueur : texte de **120 à 200 mots**
  - Tonalité du texte : ironique ; sarcastique ; satirique.
  - Contenus linguistiques : expressions de la cause et de la conséquence ; connecteurs explicatifs ; homophones [facultatif].

- **Constitution des groupes de travail**

  Chaque groupe doit avoir entre **deux et trois membres**. Remplis la grille présentée ci-dessous avec les informations qui concernent chaque groupe.

G 1	G2	G3	G4	G5	G6
Section :	Section :	Section :	Section :	Section :	Section :
Sujet :	Sujet :	Sujet :	Sujet :	Sujet :	Sujet :
Membres du groupe :	Membres du groupe :	Membres du groupe :	Membres du groupe :	Membres du groupe :	Membres du groupe :

- **Calendrier des activités :**

✓ **jeudi 7 février 2019**	**(1)** choix des sujets des articles ; **(2)** choix du titre du journal de classe ; **(3)** rédaction de la section «À propos » [en grand groupe] ; **(4)** rédaction de la première version des articles.
✓ **lundi 11 février 2019**	**(1)** révision des articles ; **(2)** réécriture des articles ; **(3)** remise de la version finale des articles.
✓ **mercredi 13 février 2019**	**(1)** présentation de la tâche finale → lecture des articles rédigés par chaque groupe

ANEXO 33 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 15 E 16 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE"

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Année scolaire 2018/2019	Classe : 10e H	Parcours 2 – Expériences et parcours	Unité 4 : Trouver sa place
Tâche finale de l'unité : Rédaction d'un journal de classe satirique		Leçon nº 105 et 106	Date : mercredi 6 février 2019

▪ **Sommaire :** Contrôle nº 3.

Objectifs		**Opérations de communication langagière**	**Compétences communicatives langagières**					**Ressources Matériel Supports**	**Évaluation**	**Temps**
			Compétences sociolinguistiques	**Compétences pragmatiques**	**Compétences linguistiques**					
			Contenus							
généraux	**spécifiques**		**Socioculturels**	**Discursifs et fonctionnels**	**Morphosyntaxiques**	**Lexicaux**	**phonologiques**			
L'élève devra être capable de parler de différents aspects de la vie lycéenne et en parler avec d'autres.	▪ Associer des documents à ses désignations et ses objectifs. ▪ Interpréter globalement un texte écrit dans une situation de communication définie. ▪ Évaluer l'adéquation de quelques expressions en fonction du sens global d'un texte. ▪ Écrire un texte de façon claire et cohérente.	**Réception écrite** (Réalisation d'exercices de compréhension écrite) **Production et interaction écrite** (Écriture d'un email en donnant des conseils)	La vie lycéenne (en France) La participation citoyenne des lycéens français	**<u>Description</u>** Décrire les objectifs d'un document Décrire les différentes façons de s'investir au lycée Décrire les différentes façons de trouver sa voie professionnelle **<u>Explication</u>** Expliquer comment on peut trouver sa voie au niveau professionnel	Les connecteurs explicatifs Expression de la cause et de la conséquence	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Feuille d'épreuve ▪ Feuille de brouillon ▪ Contrôle	Évaluation sommative et ponctuelle	50'

L'élève devra être capable de parler de différents aspects de la vie lycéenne et en parler avec d'autres.	▪ Associer des documents à ses désignations et ses objectifs. ▪ Interpréter globalement un texte écrit dans une situation de communication définie. ▪ Évaluer l'adéquation de quelques expressions en fonction du sens global d'un texte. ▪ Écrire un texte de façon claire et cohérente.	**Réception écrite** (Réalisation d'exercices de compréhension écrite) **Production et interaction écrite** (Écriture d'un email en donnant des conseils)	La vie lycéenne (en France) La participation citoyenne des lycéens français	**Description** Décrire les objectifs d'un document Décrire les différentes façons de s'investir au lycée Décrire les différentes façons de trouver sa voie professionnelle **Explication** Expliquer comment on peut trouver sa voie au niveau professionnel	Les connecteurs explicatifs Expression de la cause et de la conséquence	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Feuille d'épreuve ▪ Feuille de brouillon ▪ Contrôle	Évaluation sommative et ponctuelle	50'

- **Légende :**

  ——— Division entre les deux cours

Observations

Comme tâche finale, vous devez écrire un email. Toutes les activités pourront vous aider à mieux réaliser la tâche finale présentée dans l'activité **C**.

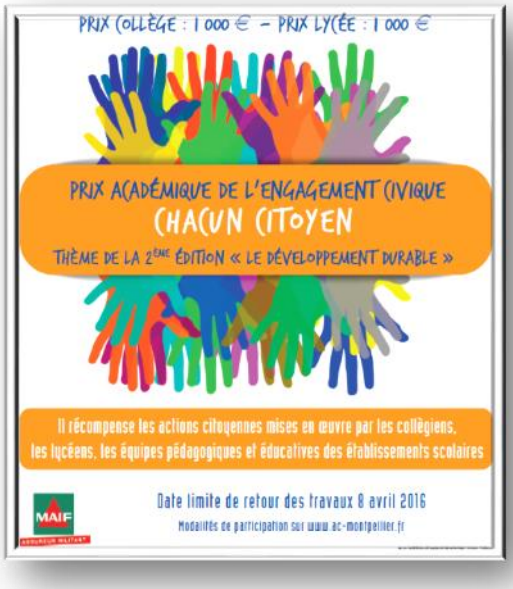
ACTIVITÉ A

Observez les documents 1 et 2.

DOCUMENT 1

http://www.pijtoulousenord.org/orientation-pour-tous-le-site-de-l-information-et-de-l-orientation-a128056854

DOCUMENT 2



http://www.ac-montpellier.fr/cid99059/prix-academique-de-l-engagement-civique-chacun-citoyen.html

Pour répondre aux questions **1.** et **2.**, écrivez, sur votre feuille d'épreuve, le numéro de chaque document suivi du seul alinéa qui lui correspond. Attention ! Pour chaque question (**1.** et **2.**), il y a deux alinéas en trop.

1. Associez chaque document à la <u>désignation</u> qui lui convient, en choisissant parmi les alinéas suivants.

(A) Un livre.

(B) Une affiche.

(C) Un film.

(D) Un site Internet.

2. Associez chaque document à un objectif.

(A) Aider les jeunes à trouver des formations et des métiers qui leur conviennent.

(B) Renseigner les parents d'élèves à propos des meilleurs conseillers d'orientation.

(C) Présenter les gagnants d'un prix d'engagement civique pour des jeunes.

(D) Annoncer un concours de promotion de la participation citoyenne des jeunes.

3. Complétez le texte suivant en choisissant les mots adéquats pour chaque espace. Utilisez chaque mot une seule fois.

Sur votre feuille d'épreuve, écrivez seulement les alinéas suivis des mots adéquats.

S'impliquer dans la vie associative, culturelle ou sportive est toujours un atout (sur le CV, mais aussi pour tisser un réseau de _____a)_____ qui se révélera utile lors d'une recherche de stage ou d'_____b)_____, par exemple). Un jeune diplômé fera toujours meilleure impression s'il s'est investi, parallèlement à son cursus, dans des activités s'apparentant à une expérience _____c)_____ (être membre d'une association humanitaire, s'occuper du budget ou de la communication d'une structure, etc.). Dans le même esprit, la Junior-entreprise, très présente dans les grandes écoles, se développe de plus en plus à l'_____d)_____. Le principe est de démarcher des entreprises pour leur proposer des services payants.

http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Apres-le-bac/Conseils-et-strategies-d-etudes/Reussir-en-licence/S-investir-dans-la-vie-associative (consulté en janvier 2019)

professionnelle	université	relations	emploi

4. Complétez la phrase qui explique pourquoi vous devez consulter un conseiller d'orientation, en employant un connecteur explicatif.

Les conseillers d'orientation peuvent vous aider à mieux vous connaître à partir de vos centres d'intérêts … ils vous aident à trouver une formation ou un métier en fonction de ce que vous aimez.

ACTIVITÉ B

Lisez le texte suivant.

Orientation : et si vous trouviez votre voie grâce à un MOOC ?

Si vous hésitez encore sur votre orientation, à côté des traditionnelles portes ouvertes et autres salons, une nouvelle ressource s'affirme : les MOOC[1]. Certains de ces cours en ligne, conçus comme une introduction à des filières d'études, comme STAPS[2] ou PACES[3], peuvent vous permettre d'avancer dans votre réflexion.

Êtes-vous plutôt sciences humaines ou sciences "dures" ? Faits pour un IUT[4] ou une fac de droit ? Alors que l'incertitude règne sur le successeur d'APB[5], qui vous permettra de vous inscrire dans l'enseignement supérieur, vous avez déjà la possibilité d'avancer sur vos envies, grâce aux MOOC d'orientation. Mis en place par des établissements via la plate-forme France Université Numérique, ces sessions de "cours" d'aide à l'orientation en ligne ouvrent, cette année, beaucoup plus tôt !

Le MOOC "Racines", élaboré par l'université de Lorraine et proposé pour la troisième saison à ceux qui s'intéressent à la filière santé, a ouvert sa session dès le 4 septembre 2017… Pas de panique cependant, les autres plates-formes restent ouvertes aux inscriptions, pour un démarrage échelonné dans les semaines qui viennent. "Janvier coïncide souvent avec la période des bacs blancs[6], cela n'était pas idéal", explique-t-on chez France Université Numérique. Nous avons demandé aux équipes pédagogiques de faire en sorte de pouvoir démarrer plus tôt, quand c'était possible."

Quatre MOOC ouvrent d'ici décembre

Résultat, un calendrier qui démarre dès cet automne : le 13 octobre 2017 pour "Le droit, est-ce pour moi ?", de l'université Paris 2 Panthéon-Assas ; le 6 novembre pour le MOOC proposé par l'École polytechnique pour la première fois sur les mathématiques ("Mathématiques : préparation à l'entrée dans l'enseignement supérieur") ; le 15 novembre pour le MOOC de l'IUT de l'université Paris-Descartes, dédié à la préparation du dossier d'inscription en IUT ; le 4 décembre pour l'introduction aux STAPS conçue par plusieurs universités, et proposée pour la deuxième année.

À noter, deux autres MOOC ouvriront leur session début 2018, le 8 janvier : "Introduction à la psychologie à l'université" conçue par l'université Toulouse-Jean-Jaurès pour la deuxième fois, et la session de découverte des sciences humaines, nouveauté élaborée par l'université Lyon 3 Jean-Moulin, qui vous permettra – à travers la métaphore de la recette de cuisine – de découvrir pas moins de 22 disciplines de sciences humaines, telles qu'elles sont enseignées à l'université.

En fonction des MOOC, les sessions vous prendront entre une demi-heure et cinq heures hebdomadaires, pour les plus exigeants d'entre eux. Prêts ? À vos clics !

https://www.letudiant.fr/lycee/orientation-et-si-vous-trouviez-votre-voie-grace-a-un-mooc.html (consulté en janvier 2019)

Lexique : 1-MOOC : MOOC est l'acronyme de *Massive Open Online Courses*. Ce sont des cours en ligne proposés par des écoles et des universités. **2-STAPS :** Licence en sciences et techniques des activités physiques et sportives. Cette formation exige un bon niveau sportif et scientifique. **3-PACES :** La première année commune des études de santé permet aux étudiants de préparer et réfléchir sur quel concours ils vont choisir après (dentaire, médecine, pharmacie, sage-femme et/ou masso-kinésithérapie). **4-IUT :** Un institut universitaire de technologie est un établissement d'enseignement supérieur qui propose un enseignement pratique et spécialisé. **5-APB :** Admission Post-Bac est une plate-forme en ligne qui permet d'effectuer les démarches de pré-inscription dans l'enseignement supérieur. **6-Bac blanc :** simulation des épreuves du baccalauréat.

1. Choisissez les options adéquates aux informations transmises par le texte.

Sur votre feuille d'épreuve, écrivez le numéro suivi de l'alinéa qui lui correspond.

1.1. Les MOOC sont

(A) des séances avec un conseiller d'orientation en présentiel.

(B) une alternative en ligne pour aider les jeunes à réfléchir sur leur orientation.

(C) des cours à l'université qui aident les jeunes à trouver la bonne formation.

1.2. On a essayé de démarrer les MOOC plus tôt que d'habitude

(A) parce qu'en janvier il y a des épreuves du bac blanc.

(B) parce qu'il y a beaucoup de demande.

(C) parce que le mois de janvier est le mois idéal.

1.3. Les deux nouveaux MOOC présentés sont ceux proposés par

(A) l'université de Lorraine et par l'université Toulouse-Jean-Jaurès.

(B) l'université Paris 2 Panthéon-Assas et par la plate-forme France Université Numérique.

(C) l'École polytechnique et par l'université Lyon 3 Jean-Moulin.

1.4. Les sessions des MOOC vous prendront

(A) entre une demi-heure et cinq heures chaque semaine.

(B) entre une demi-heure et cinq heures chaque jour.

(C) entre une demi-heure et cinq heures par mois.

2. Complétez les phrases suivantes avec des mots (ou des expressions) du texte (lignes 5-15). Utilisez chaque mot une seule fois.

Sur votre feuille d'épreuve, écrivez chaque alinéa suivi du mot (ou de l'expression) adéquat(e).

Les MOOC d'orientation aident les jeunes à réfléchir sur leurs _____a)_____. Ces cours, mis en place via la plate-forme France Université Numérique, ouvrent plus _____b)_____ en 2017. Par exemple, le MOOC « Racines » de l'université de Lorraine a démarré en septembre. Pourtant, sur d'autres plates-formes les _____c)_____ restent ouvertes afin de permettre un démarrage _____d)_____ jusqu'au mois de décembre.

3. Complétez le tableau présenté ci-dessous en relevant du texte la date de démarrage de chaque MOOC, son titre et/ou sujet et l'institution d'enseignement supérieur qui le propose.

Sur votre feuille d'épreuve, écrivez chaque alinéa suivi du mot (ou de l'expression) adéquat(e).

Date de démarrage du cours	Titre et/ou sujet	Institution
a)	MOOC « Racines » ; santé	b)
13 octobre 2017	c)	d)
e)	f)	École polytechnique
g)	Préparation du dossier d'inscription en IUT	h)
4 décembre 2017	i)	j)

4. Reliez les deux phrases « Certains MOOC sont conçus comme une introduction à des filières d'études. Ils nous aident à choisir la bonne formation. » en utilisant les mots/expressions suivant-e-s :

a) comme ;

b) par conséquent.

Attention ! Écrivez deux phrases différentes pour les alinéas **a)** et **b)** et faites les transformations nécessaires.

Sur votre feuille d'épreuve, écrivez chaque alinéa suivi de votre réponse.

ACTIVITÉ C

Vous avez un(e) ami(e) qui est en Terminale et qui ne sait pas quelle formation il/elle doit choisir. Envoyez-lui un email en lui donnant quelques conseils par rapport à ce qu'il/elle pourra faire afin de trouver sa voie. Votre email devra avoir entre 150 et 200 mots.

Barème :

Activité A (55)				Activité B (75)				Activité C (70)
1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.	
10	**10**	**20**	**15**	**20**	**15**	**20**	**20**	**70**
200 points								

Corrigés et descripteurs pour les niveaux de performance (Unité 4 – contrôle 3)

Activité A	**Barème/Descripteurs de niveaux**	
1. Doc. 1 **(D)** ; Doc. 2 **(B)**	Deux associations correctes.	**10**
2. Doc. 1 **(A)** ; Doc. 2 **(D)**	Deux associations correctes.	**10**
3. a) relations b) emploi c) professionnelle d) université	Quatre mots corrects.	**20**
	Trois mots corrects.	15
	Deux ou un mot correct(s).	10/5
4. Exemple : Les conseillers d'orientation peuvent vous aider à mieux vous connaître à partir de vos centres d'intérêts, **c'est-à-dire**, ils vous aident à trouver une formation ou un métier en fonction de ce que vous aimez.	Écrit une phrase en respectant les contraintes imposées.	**15**
		10
	Écrit une phrase qui ne respecte pas exactement les contraintes. La phrase présente quelques incorrections linguistiques qui ne compromettent pas la compréhension.	**5**
Activité B		
1. **1.1.** (B) **1.2.** (A) **1.3.** (C) **1.4.** (A)	Quatre options correctes.	**20**
	Trois options correctes.	15
	Deux ou une option(s) correcte(s).	10/5
2. a) envies b) tôt c) inscriptions d) échelonné	**3** informations correctes, sans éléments non-pertinents. Peut présenter des fautes d'orthographe.	**15**
	2 informations correctes, sans éléments non-pertinents ; dans une autre ou autres réponse(s), donne des informations fausses ou non-pertinentes. Peut présenter des fautes d'orthographe.	10
	1 information correcte, sans éléments non-pertinents ; dans les autres réponses, donne des informations fausses ou non-pertinentes. Peut présenter des fautes d'orthographe.	**5**
3. a) 4 septembre 2017 b) université de Lorraine c) "Le droit, est-ce pour moi ?" d) université Paris 2 Panthéon-Assas e) 6 novembre f) "Mathématiques : préparation à l'entrée dans l'enseignement supérieur" ; les mathématiques g) 15 novembre h) université Paris-Descartes i) introduction aux STAPS j) plusieurs universités	Relève **dix** informations, sans informations non-pertinentes. Peut présenter des fautes d'orthographe.	**20**
	Relève **entre six et huit** informations, sans informations non-pertinentes. Peut présenter des fautes d'orthographe.	15
	Relève **cinq** informations, sans informations non-pertinentes. Peut présenter des fautes d'orthographe.	10
	Relève **entre une et quatre** informations, sans informations non-pertinentes. Peut présenter des fautes d'orthographe.	**5**
4. Exemple : a) **Comme** certains MOOC sont conçus comme une introduction à des filières d'études, ils nous aident à choisir la bonne formation. b) Certains MOOC sont conçus comme une introduction à des filières d'études. **Par conséquent,** ils nous aident à choisir la bonne formation.	Réécrit deux fois les phrases en respectant les deux contraintes imposées. Peut présenter des incorrections au niveau de la transcription.	**20**
		15
	Réécrit une seule phrase ne respectant qu'une consigne. Peut présenter des incorrections au niveau de la transcription.	10/5
Activité C		
Production/Interaction écrite	Voir les grilles de correction du IAVE.	**70**

ANEXO 34 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 17 E 18 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE"

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Année scolaire 2018/2019	**Classe :** 10e H	**Parcours 2 – Expériences et parcours**	**Unité 4 : Trouver sa place**
Tâche finale de l'unité : Rédaction d'un journal de classe satirique		**Leçon nº** 107 et 108	**Date :** jeudi 7 février 2019

▪ **Sommaire :** Tâche finale de l'unité – création d'un journal de classe satirique : choix du titre du journal, rédaction du texte de la section « À propos » et rédaction de la première version des ar-

Objectifs		**Opérations de communication langagière**	**Compétences communicatives langagières**					**Ressources Matériel Supports**	**Évaluation**	**Temps**
			Compétences sociolinguistiques	**Compétences pragmatiques**	**Compétences linguistiques**					
					Contenus					
généraux	**spécifiques**		**Socioculturels**	**Discursifs et fonctionnels**	**Morphosyntaxiques**	**Lexicaux**	**phonologiques**			
L'élève devra être capable de parler de façon ironique et en parler avec d'autres.	▪ Planifier le travail à réaliser pendant le cours. ▪ Proposer des titres pour un projet commun. ▪ Choisir une option parmi plusieurs options proposées. ▪ Écrire des phrases claires et ironiques.	**Interaction orale** (Définition des objectifs du cours ; interaction professeure-élèves) **Interaction orale** (Proposition et choix du titre du journal de classe satirique ; en grand groupe) **Production écrite** (Écriture d'une phrase de présentation du journal de classe ; en petit groupe)	La vie lycéenne (en France) La participation citoyenne des lycéens	**Dialogue** Parler d'objectifs et d'attentes **Dialogue** Exprimer ses préférences **Description** Décrire de façon ironique la finalité du journal de classe.	Les verbes « préférer » et « proposer »	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Tableau blanc ▪ Cahiers ▪ Papiers ▪ Fiche de production écrite ▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur	Évaluation formative et continue	15' 10' 15'

	▪ Écrire un texte en associant des idées tirées au sort. ▪ Évaluer la cohérence et la pertinence des idées d'un texte.	**Production écrite** (Rédaction d'un texte pour la section « À propos » à partir des phrases écrites au préalable ; en grand groupe) **Interaction orale** (Proposition de modifications afin d'obtenir un texte plus cohérent ; en grand groupe)		**<u>Dialogue</u>** Présenter des propositions	Les connecteurs explicatifs Les pronoms personnels Les adjectifs démonstratifs					10'
L'élève devra être capable de parler de façon ironique et en parler avec d'autres.	▪ Évaluer la cohérence et la pertinence des idées d'un texte. ▪ Planifier un texte. ▪ Écrire un texte de façon claire	**Production écrite** (Rédaction d'un texte pour la section « À propos » à partir des phrases écrites au préalable ; en grand groupe) **Interaction orale** (Continuation de la proposition de modifications afin d'obtenir un texte plus cohérent ; en grand groupe) **Production écrite** (Planification et rédaction d'un article de presse	La vie lycéenne (en France) La participation citoyenne des lycéens	**<u>Description</u>** Décrire de façon ironique la finalité du journal de classe. **<u>Dialogue</u>** Présenter des propositions **<u>Description</u>** Décrire des évènements et des problématiques	Les connecteurs explicatifs Les pronoms personnels Les adjectifs démonstratifs Les connecteurs explicatifs Expression de la	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire Les homophones		▪ Fiche de production écrite ▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur ▪ Cahiers	Évaluation formative et continue	15' 30'

	et cohérente. ▪ Réfléchir sur les connaissances acquises et sur ses difficultés.	satirique ; en petit groupe) **Interaction orale** (Bilan du cours ; Interaction professeure-élèves)		de la vie lycéenne de façon ironique **Dialogue** Parler des activités réalisées	cause et de la conséquence					5’

- **Légende :**

  ——— Division entre les deux cours

Observations

Français	Unité 4 – Trouver sa place	février 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____ Prénom :_____

PRODUCTION ÉCRITE

Tâche finale de l'unité : Création d'un journal de classe satirique

Titre du journal : _____

Le début de votre journal…

✓ **La section « À propos »**

Avant de commencer à rédiger les articles qui intègrent votre journal de classe, vous allez rédiger en grand groupe le **texte de la section « À propos ».** Voilà les consignes :

1e – Chaque groupe doit écrire **une phrase** sur un petit bout de papier.

2e – Ensuite, on va **tirer au sort les phrases** et **on les écrit dans l'ordre dans laquelle elles sont piochées**.

3e – Finalement, on va essayer **d'ajouter des éléments à ce texte** assez bizarre, afin d'obtenir **un texte plus ou moins cohérent**.

Vous pouvez vous inspirer de la section « À propos » du journal satirique *Le Gorafi* :

Menu | Le Gorafi | À propos

À propos

Entre *The Onion* et *Le Figaro,* votre meilleure source d'information de la journée.
Le Gorafi est né après un conflit d'intérêts avec les créateurs du *Figaro* en 1826.

Jean-René Buissière, journaliste dyslexique, tente alors de créer son propre journal, transformant *Le Figaro* en *Le Garofi.* Mais, dyslexique, il écrit « Gorafi ». La faute est restée et est entrée dans l'Histoire.

Le Gorafi se veut impartial et irréprochable.

Tous les articles relatés ici sont faux (jusqu'à preuve du contraire) et rédigés dans un but humoristique. L'utilisation de noms de personnalités ou d'entreprises est ici à but purement satirique.

Source : http://www.legorafi.fr/about/.

✓ **La structure des articles**

Vos articles doivent inclure **un titre**, **un chapeau**, **des intertitres** et **une illustration**. Pour bien comprendre ces termes, faites-les correspondre à chacune des parties de l'article du journal *Le Gorafi*.

1.

Le Gorafi | 76 % des conseillers d'orientation affirment avoir été eux-mêmes mal orientés

76 % des conseillers d'orientation affirment avoir été eux-mêmes mal orientés

62 Société Publié le 14/10/2013 par Le Rédaction

2.

0 partage

Partager

Tweeter

legorafi.fr/u/2OF

Cela sonne comme une malédiction sans fin. Une étude quantitative menée sur le territoire français entre 2010 et 2013 vient confirmer ce que de nombreux Français pensaient secrètement jusque là : les conseillers d'orientation ne savent pas non plus comment ils en sont arrivés là. Les professionnels concernés, eux, parlent déjà d'un sondage ridicule et stigmatisant.

3.

Cela sonne comme une malédiction sans fin. Une étude quantitative menée sur le sondage ridicule et stigmatisant.

Des jeunes perdus, des conseillers malveillants

d'un

4.

L'enquête commandée par le ministère de l'Education nationale a été menée par l'institut de sondage Ipsos. Le verdict semble clair. Sur près de 4 400 conseillers

✓ **La rédaction des articles**

1e - Après avoir choisi la section et le sujet de votre article, en groupe, faites votre **plan de texte**. Vous devez **compléter le tableau présenté ci-dessous**, en tenant compte des **questions auxquelles un article de presse doit répondre**:

1e paragraphe	**TITRE DE L'ARTICLE**	
	Qui ?	
	Quoi ?	
	Quand ?	
	Où ?	
Les paragraphes suivants	Comment ?	
	Pourquoi ?	

2e - À partir de votre **plan de texte**, vous pouvez commencer à le rédiger. N'oubliez pas que le contenu de votre article sera **faux** et **satirique**.

Votre article doit inclure :

- au moins **deux expressions de la cause** ;
- au moins **une expression de la conséquence** ;
- au moins **un connecteur explicatif** ;
- des jeux de mots en employant des **mots homophones [facultatif]**.

Votre texte doit avoir entre **120 et 200 mots**.

BON TRAVAIL !

ANEXO 35 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 19 E 20 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE"

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Année scolaire 2018/2019	**Classe :** 10e H	**Parcours 2 – Expériences et parcours**	**Unité 4 : Trouver sa place**
Tâche finale de l'unité : Rédaction d'un journal de classe satirique		**Leçon nº** 109 et 110	**Date :** lundi 11 février 2019

▪ **Sommaire :** Tâche finale de l'unité : révision et réécriture des articles de presse satiriques.

Objectifs		**Opérations de communication langagière**	**Compétences communicatives langagières**					**Ressources Matériel Supports**	**Évaluation**	**Temps**
			Compétences sociolinguistiques	**Compétences pragmatiques**	**Compétences linguistiques**					
			Contenus							
généraux	**spécifiques**		**Socioculturels**	**Discursifs et fonctionnels**	**Morphosyntaxiques**	**Lexicaux**	**phonologiques**			
L'élève devra être capable de parler de façon ironique et en parler avec d'autres.	▪ Planifier le travail à réaliser pendant le cours. ▪ Reconnaître les caractéristiques d'un genre textuel. ▪ Réviser un texte écrit à l'aide de quelques consignes. ▪ Reformuler un texte à partir de quelques consignes.	**Interaction orale** (Définition des objectifs du cours ; interaction professeure-élèves) **Réception écrite et interaction orale** (Identification des caractéristiques d'un article de presse satirique ; en grand groupe) **Production écrite et interaction orale** (Révision et réécriture d'un article de presse ; en grand groupe)	La vie lycéenne (en France) La participation citoyenne des lycéens	**Dialogue** Parler d'objectifs et d'attentes **Description** Décrire les caractéristiques d'un article de presse satirique **Dialogue** Discuter de l'adéquation d'un texte au genre textuel « article de presse satirique »	Les connecteurs explicatifs Expression de la cause et de la conséquence	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Tableau blanc ▪ Cahiers ▪ Fiche de révision d'un article de presse satirique ▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur	Évaluation formative et continue	15' 10' 25'

L'élève devra être capable de parler de façon ironique et en parler avec d'autres.	▪ Réviser un texte écrit au préalable à l'aide de quelques consignes. ▪ Reformuler un texte écrit au préalable à partir de quelques consignes. ▪ Réfléchir sur les connaissances acquises et sur ses difficultés.	**Production écrite** (Révision et réécriture de l'article de presse satirique écrit le dernier cours ; en petit groupe) **Interaction orale** (Bilan du cours ; Interaction professeure-élèves)		**<u>Description</u>** Décrire les caractéristiques d'un article de presse satirique **<u>Dialogue</u>** Discuter de l'adéquation d'un texte au genre textuel « article de presse satirique » **<u>Dialogue</u>** Parler des activités mises en place en cours	Les connecteurs explicatifs Expression de la cause et de la conséquence	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Fiche de révision et réécriture de l'article de presse satirique de chaque groupe. ▪ Dictionnaire	Évaluation formative et continue Autoévaluation	45' 5'

- **<u>Légende :</u>**

  ——— Division entre les deux cours

<u>Observations</u>

Français	Unité 4 – Trouver sa place	février 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____ Prénom :_____

PRODUCTION ÉCRITE

Tâche finale de l'unité : Création d'un journal de classe satirique

Révision d'un article de presse satirique

1. Avant de faire **la révision de votre article de presse**, analysez l'article présenté ci-dessous :

Les conseillers d'orientation du lycée Saint-André ont organisé un forum pour aider les élèves de Terminale à mieux connaître les formations et les métiers, le 30 février 2019, à 14h.

Selon une des élèves de Terminale, le forum ne l'a pas aidée, parce que les suggestions de formations et de métiers des conseillers d'orientation ne sont pas toujours valables. Léa Dubois affirment : « Je ne sais pas quoi faire et après la séance avec le conseiller d'orientation je n'ai pas découvert ma voie. Comme tous les conseillers, il m'a donné des informations très génériques et il m'a suggéré des métiers que je n'aime pas du tout. ».

Voilà donc pourquoi nous ne devons pas consulter les conseillers d'orientation ! En tout cas, un grand merci aux conseillers du lycée Saint-André, qui sont disponibles tous les jeudis, de 14h à 16h.

1.1. Faites **la révision** de cet article de presse à l'aide de **la grille de révision** présenté ci-dessous :

CRITÈRES	OUI	NON	COMBIEN DE FOIS ?
1. Nous employons des **expressions de la cause**.			
2. Nous employons des **expressions de la conséquence**.			
3. Nous employons des **connecteurs explicatifs**.			
4. Nous créons des **jeux de mots,** en employant des **mots homophones.**			
5. Nous employons **la troisième personne du singulier ou du pluriel.**			
6. Le premier paragraphe de notre article de presse répond aux questions **qui ?, quoi ?, quand ?, où ?.**			
7. Les paragraphes suivants répondent aux questions **comment ? et pourquoi ?.**			
8. La tonalité de notre article de presse est **ironique**.			
9. Notre article de presse a **un titre attirant**.			
10. Notre article de presse a **un chapeau**.			
11. Notre article de presse a **des intertitres**.			
12. Notre article de presse a **une illustration**.			

2. LA STRUCTURE DE L'ARTICLE

L'article de presse satirique doit avoir un **titre attirant**, un **chapeau**, des **intertitres** et une **illustration**. Au-delà de ça, le premier paragraphe doit répondre aux questions **qui ?, quoi ?, où ?, quand ?** et les paragraphes suivants doivent répondre aux questions **pourquoi ?** et **comment ?.** Vous trouverez ci-dessous quelques consignes afin d'introduire des modifications sur cet article de presse satirique.

_____

[Titre attirant]

Chapeau

Les conseillers d'orientation du lycée Saint-André ont organisé un forum pour aider les élèves de Terminale à mieux connaître les formations et les métiers, le 30 février 2019, à 14h.

_____

[Intertitre]

Paragraphe pour répondre à la question « Pourquoi [les conseillers d'orientation ont organisé le forum] ? »

_____

[Intertitre]

Paragraphe pour répondre à la question « Comment[les conseillers d'orientation ont organisé le forum et quelles ont été les réactions des élèves] ? »

Selon une des élèves de Terminale, le forum ne l'a pas aidée, parce que les suggestions de formations et de métiers des conseillers d'orientation ne sont pas toujours valables. Léa Dubois affirment : « Je ne sais pas quoi faire et après la séance avec le conseiller d'orientation je n'ai pas découvert ma voie. Comme tous les conseillers, il m'a donné des informations très génériques et il m'a suggéré des métiers que je n'aime pas du tout. ».

Voilà donc pourquoi nous ne devons pas consulter les conseillers d'orientation ! En tout cas, un grand merci aux conseillers du lycée Saint-André, qui sont disponibles tous les jeudis, de 14h à 16h.

3. LES CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES D'UN ARTICLE DE PRESSE

→La 1e personne ou la 3e personne ?

Quand on écrit un **article de presse** et qu'on a **le but d'informer**, l'article doit être **impartial, objectif**. Comme il ne s'agit pas d'un article d'opinion, il faut employer la **troisième personne du singulier ou du pluriel** et éviter d'exprimer son point de vue en employant la première personne.

Même si **un article de presse satirique** est plutôt **critique**, apparemment il doit **se ressembler à un article de presse sérieux**, notamment au niveau linguistique. Dans ce cas, la **prise de position n'est pas explicite** : elle se fait à l'aide de **l'ironie**.

Relevez **les phrases ou les expressions du texte** présenté ci-dessus qui expriment, **de façon explicite**, une **opinion** et dites si on doit les garder ou les enlever.

➔ L'ironie

Parfois c'est difficile d'écrire un texte dont **la tonalité est ironique**. Les phrases présentées ci-dessous **expriment une critique de façon directe**. Proposez des **modifications** pour que l'ironie soit plus évidente. N'oubliez pas que **l'ironie** nous permet de nous moquer de quelque chose **en donnant aux mots une autre valeur que la valeur réelle** ou en se faisant **entendre le contraire** de ce que l'on dit.

- « Selon une des élèves de Terminale le forum ne l'a pas aidée, parce que les suggestions de formations et de métiers des conseillers d'orientation ne sont pas toujours valables. »

  →_____

  _____

- « Comme tous les conseillers, il m'a donné des informations très génériques et il m'a suggéré des métiers que je n'aime pas du tout. » →

  _____

  _____

ANEXO 36 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 21 E 22 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE"

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Année scolaire 2018/2019	**Classe :** 10e H	**Parcours 2 – Expériences et parcours**	**Unité 4 : Trouver sa place**
Tâche finale de l'unité : Rédaction d'un journal de classe satirique		**Leçon nº** 111 et 112	**Date :** mercredi 13 février 2019

- **Sommaire :** Tâche finale de l'unité : présentation des articles de presse satiriques.
  Bilan de l'unité : auto et hétéro-évaluation.

Objectifs		Opérations de communication langagière	Compétences communicatives langagières					Ressources Matériel Supports	Évaluation	Temps
			Compétences sociolinguistiques	Compétences pragmatiques	Compétences linguistiques					
			Contenus							
généraux	spécifiques		Socioculturels	Discursifs et fonctionnels	Morphosyntaxiques	Lexicaux	phonologiques			
L'élève devra être capable de parler de façon ironique et en parler avec d'autres.	▪ Analyser le rapport possible entre une image et le contenu du cours. ▪ Planifier le travail à réaliser pendant le cours. ▪ S'exprimer avec aisance et de façon claire dans une situation de communication définie.	**Interaction orale** (Définition des objectifs du cours ; interaction professeure-élèves) **Production et interaction orale** (Présentation des articles de presse satiriques et réponse à des questions de la professeure et des collègues; en petit groupe)	La vie lycéenne (en France) La participation citoyenne des lycéens	**Dialogue** Parler d'objectifs et d'attentes **Dialogue** Parler d'un évènement sur lequel porte un article de presse satirique	Les connecteurs explicatifs Expression de la cause et de la conséquence Passé composé Imparfait	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur ▪ Tableau blanc ▪ Cahiers ▪ Grille d'évaluation de la présentation des articles de presse satiriques ▪ Critères d'évaluation des articles de presse satiriques	Évaluation formative et continue	15' 35'

	▪ Évaluer ses connaissances à partir de quelques critères. ▪ Évaluer les connaissances de ses collègues.	**Interaction orale** (Autoévaluation et hétéroévaluation de la présentation des articles de presse satiriques ; en grand groupe)		**Description** Décrire les points forts et les points faibles de chaque article				▪ Grille d'évaluation de la présentation des articles de presse satiriques ▪ Critères d'évaluation des articles de presse satiriques		15'
L'élève devra être capable de parler de façon ironique et en parler avec d'autres.	▪ Proposer des titres pour un projet commun. ▪ Choisir une option parmi plusieurs options proposées.	**Interaction orale** (Proposition et choix des titres des sections du journal de classe ; en grand groupe)		**Dialogue** Exprimer ses préférences	Les verbes « proposer » et « préférer »				Autoévaluation Hétéroévaluation	15'
	▪ Évaluer ses connaissances à partir de quelques critères. ▪ Réfléchir sur les connaissances acquises et sur ses difficultés.	**Réception et production écrite** (Remplissage d'une grille d'autoévaluation et d'évaluation de l'unité ; individuellement)		**Description** Décrire ses difficultés et ses progrès, ainsi que les points forts et les points faibles de l'unité				▪ Grille d'autoévaluation ▪ Grille d'évaluation de l'unité		15'
		Interaction orale (Bilan du cours ; Interaction professeure-élèves)		**Dialogue** Parler des activités mises en place en cours						5'

- **Légende :**

  ▬▬ Division entre les deux cours

Observations

Français	Unité 4 – Trouver sa place	février 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Tâche finale de l'unité : Création d'un journal de classe satirique

Grille d'évaluation de la présentation des articles de presse satiriques

Groupes	Sujet de l'article [indiquez le sujet de l'article]	Structure (titre, chapeau, intertitres, illustration; qui?, quoi?, quand?, où?, pourquoi ?, comment ?)	Tonalité ironique	Fluidité de la lecture	Interaction avec les collègues et la professeure	Appréciation globale
G 1 :						
G2 :						
G3 :						
G4 :						
G5 :						
G6 :						

Légende: **TB =** Très bien; **B =** Bien; **S =** Suffisant; **Ins =** Insuffisant; **NO =** Non-observable.

CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA PRÉSENTATION DES ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES

Évaluation	Structure (titre, chapeau, intertitres, illustration; qui?, quoi?, quand?, où?, pourquoi ?, comment ?)	Tonalité ironique	Fluidité de la lecture	Interaction avec les collègues et la professeure
TB	L'article a un titre attirant, un chapeau, des intertitres et une illustration et on répond, de façon claire, aux questions qui ?, quoi ?, quand ?, où ?, pourquoi ? et comment ?. **OU** L'article a un titre attirant, un chapeau, des intertitres, mais il n'a pas d'illustration. On répond aux questions qui ?, quoi ?, quand ?, où ?, pourquoi ? et comment ?.	L'article présente, de façon cohérente, une tonalité ironique.	On lit sans hésitations, on prononce clairement les mots, on fait les bonnes pauses et on respecte l'intonation des phrases.	On respecte **toujours** la situation de communication et les codes sociolinguistiques et on répond **toujours** aux sollicitations de l'interlocuteur (par exemple, confirmer des informations, commenter des suggestions et des remarques, etc.).
B	L'article a un titre attirant, un chapeau, des intertitres et une illustration. On répond aux questions qui ?, quoi ?, quand ?, où ?, pourquoi ? et comment ?, mais la réponse à une ou à deux de ces questions n'est pas très claire.	L'article est globalement ironique, même si cette tonalité n'est pas toujours cohérente.	On lit sans hésitations, on prononce clairement les mots, on fait les bonnes pauses et on respecte **parfois** l'intonation des phrases. **OU** On lit sans hésitations, on prononce clairement les mots, on respecte l'intonation des phrases et on fait **parfois** les bonnes pauses.	On respecte **très souvent** la situation de communication et les codes sociolinguistiques et on répond **toujours** aux sollicitations de l'interlocuteur (par exemple, confirmer des informations, commenter des suggestions et des remarques, etc.). **OU** On respecte **toujours** la situation de communication et les codes sociolinguistiques et on répond **très souvent** aux sollicitations de l'interlocuteur (par exemple, confirmer des informations, commenter des suggestions et des remarques, etc.).
S	L'article a un titre qui n'est pas attirant, un chapeau, des intertitres et il ne présente pas d'illustration. On répond, de façon pas très claire, à toutes les questions, sauf une ou deux. **OU** L'article a un titre plus ou moins attirant, un chapeau,	La tonalité ironique de l'article n'est pas toujours très évidente et il n'y a pas toujours de cohérence.	On lit avec quelques hésitations, **parfois** on prononce clairement les mots, on fait les bonnes pauses et on respecte **parfois** l'intonation des phrases. **OU** On lit avec quelques hésitations, **parfois**	On respecte **parfois** la situation de communication et les codes sociolinguistiques et on répond **parfois** aux sollicitations de l'interlocuteur (par exemple, confirmer des informations, commenter des suggestions et des remarques, etc.).

	mais il n'a pas d'intertitres. Il présente une illustration. On répond, de façon plus ou moins claire, à toutes les questions, sauf une ou deux.		on prononce clairement les mots, on fait **parfois** les bonnes pauses et on respecte l'intonation des phrases.	
Ins	L'article a un titre qui n'est pas attirant, un chapeau, mais il n'a pas d'intertitres ni d'illustrations. On répond, de façon très incomplète, aux questions qui ?, quoi ?, quand ?, où ?, pourquoi ?, comment ?. **OU** L'article n'a pas de titre ou le titre n'est pas attirant, il a un chapeau et il a des intertitres. Il présente des illustrations. On répond, de façon très incomplète, à toutes les questions sauf deux ou trois.	L'article n'est pas ironique.	On lit avec beaucoup d'hésitations, on prononce, **de façon peu claire**, les mots, on fait **parfois** les bonnes pauses et on respecte **parfois** l'intonation des phrases.	On respecte **parfois** la situation de communication et les codes sociolinguistiques et on répond **rarement** aux sollicitations de l'interlocuteur (par exemple, confirmer des informations, commenter des suggestions et des remarques, etc.). **OU** On respecte **rarement** la situation de communication et les codes sociolinguistiques et on répond **parfois** aux sollicitations de l'interlocuteur (par exemple, confirmer des informations, commenter des suggestions et des remarques, etc.).
NO	Ce critère n'est pas observable lors de la présentation.			

Légende: **TB =** Très bien; **B =** Bien; **S =** Suffisant; **Ins =** Insuffisant; **NO =** Non-observable.

GRILLE D'AUTOÉVALUATION

✓ **Remplis la grille présentée ci-dessous :**

Critères	Complètement	Très souvent	Parfois	Pas encore
1. Je peux parler des problèmes et des avantages de l'orientation scolaire.				
2. Je peux parler des différentes façons de participation citoyenne des lycéens.				
3. Je peux parler des inégalités scolaires.				
4. Je peux parler de différents aspects de la vie lycéenne au Portugal et en France.				
5. Je peux parler de façon ironique.				
6. Je peux comprendre un article de presse satirique.				
7. Je peux comprendre des textes écrits sur des différents supports à propos de l'intégration des jeunes au lycée et dans la société.				
8. Je peux comprendre des documents oraux sur des sujets en rapport avec la vie lycéenne.				
9. Je peux écrire des phrases en jouant avec les mots homophones.				
10. Je peux écrire un article de presse satirique.				

Observations (difficultés ressenties, progrès…):

Français	Unité 4 – Trouver sa place		février 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____	Prénom :_____

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'UNITÉ

✓ **Remplis la grille présentée ci-dessous, selon ton opinion :**

	Toujours	Parfois	Jamais
1. Les matériels didactiques sont attirants.			
2. L'utilisation des TIC est très satisfaisante.			
3. L'ambiance en classe est agréable, tranquille et favorable à l'apprentissage.			
4. La professeure est expressive et dynamique.			
5. La professeure communique en langue française			
6. Quand j'ai du mal à comprendre ce que la professeure dit en langue française, elle essaye de parler plus doucement ou d'employer des phrases plus simples.			
7. La professeure tient compte de mes difficultés.			
8. La professeure corrige mes fautes de façon constructive.			
9. La professeure valorise mes apports.			
10. En début de cours, je suis informé(e) par la professeure des objectifs et des contenus de ce cours.			
11. Il est clair le rapport entre le travail à réaliser pendant le cours, le travail déjà réalisé et ce qu'il faudra faire après.			

✓ **À partir des activités réalisées en classe tout au long de cette unité, tu peux …**

- <u>faire des suggestions.</u>

[Qu'est-ce que tu aimerais faire et que tu n'as pas fait? Qu'est-ce que tu aimerais faire différemment ?]

- <u>faire une appréciation des activités.</u>

[Quelle(s) activité(s) tu as aimé le plus ? Quelle(s) activité(s) tu n'as pas aimé ?]

- <u>dire quelle(s) caractéristique(s) de la professeure tu apprécies le plus.</u>

- <u>dire quelle(s) caractéristique(s) de la professeure tu n'apprécies pas trop.</u>

ANEXO 37 – PLANO E MATERIAIS DAS AULAS 23 E 24 DA SD DE FRANCÊS DE 10º ANO – "UNITÉ 4: TROUVER SA PLACE"

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Année scolaire 2018/2019	**Classe :** 10e H	**Parcours 2 – Expériences et parcours**	**Unité 4 : Trouver sa place**
Tâche finale de l'unité : Rédaction d'un journal de classe satirique		**Leçon nº** 133 et 134	**Date :** jeudi 14 mars 2019

▪ **Sommaire :** Organisation de la version en papier et de la version en ligne du journal de classe satirique.

Objectifs		Opérations de communication langagière	Compétences communicatives langagières					Ressources Matériel Supports	Évaluation	Temps
			Compétences sociolinguistiques	Compétences pragmatiques	Compétences linguistiques					
			Contenus							
généraux	spécifiques		Socioculturels	Discursifs et fonctionnels	Morphosyntaxiques	Lexicaux	phonologiques			
L'élève devra être capable de parler de la structure d'un journal de classe satirique et en parler avec d'autres.	▪ Planifier le travail à réaliser pendant le cours. ▪ Reformuler un texte écrit au préalable à partir de quelques consignes. ▪ Organiser les informations à présenter sur la première page et sur la dernière page d'un journal de classe satirique.	**Interaction orale** (Définition des objectifs du cours ; interaction professeure-élèves) **Production écrite** (Réécriture des articles de presse satiriques ; en petit groupe) **Production écrite** (Création de la première et de la dernière pages du journal de classe satirique ; en petits groupes)	La vie lycéenne (en France) La participation citoyenne des lycéens	**Dialogue** Parler d'objectifs et d'attentes **Description** Décrire des évènements et des problématiques de la vie lycéenne de façon ironique **Description** Décrire les contenus d'un journal de classe satirique et ses rédacteurs	Les connecteurs explicatifs Expression de la cause et de la conséquence	Le champ lexical et sémantique de la vie scolaire		▪ Cahiers ▪ Ordinateurs ▪ *Googledocs*	Évaluation formative et continue	15' 20' 15'

L'élève devra être capable de parler de la structure d'un journal de classe satirique et en parler avec d'autres.	▪ Discuter de la pertinence de la structure d'un journal de classe satirique. ▪ Composer un journal de classe satirique.	**Interaction orale** (Choix du *layout* et organisation de la version en papier et de la version en ligne du journal de classe satirique; en petits groupes) **Réception écrite** (Relecture des articles du journal de classe satirique ; en petits groupes)		**Dialogue** Proposer des modifications Exprimer ses préférences				▪ *Googledocs* ▪ *Googlesites* ▪ *Canva.com*	Évaluation formative et continue	45'
	▪ Réfléchir sur les connaissances acquises et sur ses difficultés.	**Interaction orale** (Bilan du cours ; Interaction professeure-élèves)		**Dialogue** Parler des activités mises en place en cours						5'

- **Légende :**

  ——— Division entre les deux cours

Observations

Français	Unité 4 – Trouver sa place	mars 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____ Prénom :_____

Production écrite

Tâche finale de l'unité : Création d'un journal de classe satirique

Organisation de la version papier et de la version en ligne

Source: http://blog.ac-versailles.fr/journaldejeanne/index.php/post/21/01/2014/Comment-se-d%C3%A9roule-une-conf%C3%A9rence-de-r%C3%A9daction

La dernière conférence de rédaction du journal *L'Hospice* aura lieu aujourd'hui. C'est le moment de faire le point sur le travail réalisé et d'organiser les versions en papier et en ligne de notre journal de classe. Comme cela exige de l'organisation, voici un plan des tâches à accomplir et des groupes qui doivent les réaliser :

ÉTAPES	TÂCHES	GROUPE(S)
1	Copier les articles sur un document *Googledocs*	**[Tous les groupes en même temps]** **Groupes responsables :**
2	Création de la première page du journal	**[2 groupes (maximum)]** **Groupes responsables :**
	Création de la dernière page du journal	**[2 groupes (maximum)]** **Groupes responsables :**
3	Création de la version papier du journal sur *Canva*	**[3 groupes (5 élèves maximum)]** **Groupes responsables :**
	Création de la version en ligne sur *Googlesites*	**[3 groupes (6 élèves maximum)]** **Groupes responsables :**
4	Rédaction du texte de divulgation du journal de classe satirique à publier sur la *newsletter* du lycée	**[2 groupes (4 élèves maximum)]** **Groupes responsables :**

BON TRAVAIL !

ANEXO 38 – AULAS DE 10º ANO INSERIDAS NA UNIDADE "CONSTRUIRE SON AVENIR" (AVALIAÇÃO FORMATIVA DE FRANCÊS)

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas de Santo André – AESA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

PLANIFICATION DES COURS 1 ET 2

Année scolaire 2018/2019	**Classe :** 10e H	**Parcours 2 – Expériences et parcours**	**Unité 6 : Construire son avenir**
Tâche finale du cours : Déposer un commentaire sur un blog à propos des règles d'or pour devenir un nomade numérique		**Leçon nº** 155 et 156	**Date :** lundi 6 mai 2019

▪ **Sommaire :** « Travailler en voyageant : être Digital Nomad » - fiche de compréhension de l'oral.
Étude du texte « Les 10 préceptes pour devenir digital nomad en 2019 » : fiche de compréhension écrite. Déposer un commentaire sur un blog (production écrite).

Objectifs		**Opérations de communication langagière**	**Compétences communicatives langagières**					**Ressources Matériel Supports**	**Évaluation**	**Temps**
			Compétences sociolinguistiques	**Compétences pragmatiques**	**Compétences linguistiques**					
			Contenus							
généraux	**spécifiques**		**Socioculturels**	**Discursifs et fonctionnels**	**Morphosyntaxiques**	**Lexicaux**	**phonologiques**			
L'élève devra être capable de parler de nouveaux métiers et en parler avec d'autres.	▪ Planifier le travail à réaliser pendant le cours. ▪ Décrire les éléments d'une image. ▪ Analyser le rapport possible entre une image et un thème. ▪ Interpréter globalement un texte oral dans une situation de communication définie.	**Interaction orale** (Définition des objectifs du cours ; interaction professeure-élèves) **Interaction orale** (Formulation d'hypothèses ; interaction professeure-élèves) **Réception orale** (Réalisation d'une fiche de compréhension de l'oral ; individuellement)	Les métiers d'avenir	**Dialogue** Parler d'objectifs et d'attentes **Description** Décrire une image **Dialogue** Parler des environnements les plus communs pour travailler **Description** Décrire les caractéristiques des métiers de « Digital Nomad »		Champ lexical et sémantique de la réussite professionnelle et personnelle Le vocabulaire des métiers		▪ Tableau blanc ▪ Cahiers ▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur ▪ *Thinglink* ▪ Vidéo « Travailler en voyageant : être Digital Nomad » (Bruno Maltor)	Évaluation formative et continue (Observation directe et fiche de compréhension de l'oral)	15' 10' 25'

	▪ Décrire les éléments textuels auditifs d'un document oral.							▪ Fiche de compréhension de l'oral (questions fermées)		
L'élève devra être capable de parler de nouveaux métiers et en parler avec d'autres.	▪ Analyser le rapport possible entre le contenu d'un document oral étudié au préalable et le titre d'un texte écrit. ▪ Interpréter globalement un texte écrit dans une situation de communication définie.	**Interaction orale** (Formulation d'hypothèses ; interaction professeure-élèves) **Réception écrite** (Lecture silencieuse d'un texte; individuellement) **Interaction orale** (Identification des informations principales du texte ; interaction professeure-élèves) **Réception écrite** (Réalisation d'une fiche de compréhension écrite ; en binômes/en grand groupe)	Les métiers d'avenir	**<u>Dialogue</u>** Présenter un fait comme possible **<u>Description</u>** Décrire les conseils les plus importants à suivre pour devenir « Digital Nomad » **<u>Dialogue</u>** Parler des règles d'or pour devenir « Digital Nomad »	Les expressions de but « pour » et « afin de »	Champ lexical et sémantique de la réussite professionnelle et personnelle Le vocabulaire des métiers		▪ Texte "Les 10 préceptes pour devenir digital nomad en 2019 » (*nomad-life.com*) ▪ Fiche de compréhension écrite (questions fermées ; questions ouvertes) ▪ Dictionnaire	Évaluation formative et continue (Observation directe et fiche de compréhension écrite)	10' 25'

	▪ Écrire des phrases cohérentes et claires à partir de quelques contraintes. ▪ Réfléchir sur les connaissances acquises et sur ses difficultés.	**Production écrite** (Écrire un commentaire à déposer sur un blog ; en binômes/en groupes de trois) **Interaction orale** (Bilan du cours ; interaction professeure-élèves)		**<u>Argumentation</u>** Exprimer ce que l'on pense des règles d'or pour devenir « Digital Nomad » **<u>Dialogue</u>** Parler des caractéristiques des métiers de « Digital Nomad »	Les expressions de but « pour » et « afin de »				10' 5'

- **<u>Légende :</u>**

  ▬▬▬ Division entre les deux cours

<u>Observations</u>

Français	Unité 6 – Construire son avenir		mai 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____	Prénom :_____

Fiche de compréhension de l'oral

Travailler en voyageant : être Digital Nomad

- https://www.youtube.com/watch?v=-Aja7U-Akp4 -

Activité 1 : Regarde la vidéo et choisis les options correctes :

1. **En 2035 …**

   a) il y aura 1 000 Digital Nomads.

   b) il y aura 1 000 000 000 Digital Nomads.

   c) Internet sera plus rapide.

   d) il ne sera plus possible de télécharger tout ce qu'on veut sur Internet.

   e) il sera possible de télécharger tout ce qu'on veut sur Internet en 2 secondes.

   f) on pourra voyager autour du monde à partir de Paris en 4 heures.

   g) on pourra voyager de Paris à Shanghai en 4 heures.

Activité 2 : dis si les affirmations sont vraies (V) ou fausses (F).

	V	F
1. Ça fait 4 ans que Bruno Maltor est Digital Nomad.		
2. Bruno Maltor a vécu à New York, Montréal, Shanghai, Lima, Saint-Pétersbourg.		
3. Digital Nomad est quelqu'un qui voyage sans travailler.		
4. Seulement les blogueurs et les youtubers font le métier de Digital Nomad.		
5. Il y a trois catégories de Digital Nomads : les traducteurs, les travailleurs à distance et les freelances.		
6. Cinq métiers qu'on peut faire en tant que freelance sont rédacteur d'article, community manager, créateur d'application, traducteur, graphiste.		

Activité 3 : complète le texte présenté ci-dessous avec les bons mots parmi ceux qui te sont proposés.

Les Digital Nomads sont divisés en trois catégories. Les [1]_____ (traducteurs/entrepreneurs) créent des produits ou des services évolutifs mais [2]_____ (ils ne sont pas obligés/ils sont obligés) de s'installer dans un seul endroit. Les travailleurs à distance sont des [3]_____ (chômeurs/employés) standards qui ont un accord avec leur (pôle emploi/entreprise) pour travailler où ils veulent. Les freelances gagnent de l'argent en fonction [4]_____ (des missions/des propositions) qui leur seront données par des entreprises,

par exemple. Pour devenir Digital Nomad, il est conseillé de développer des [5]_____ (compétences/capacités) telles que le développement, la photo ou le référencement. Ensuite, il faut trouver des [6]_____ (acheteurs/clients). Un Digital Nomad peut bien vivre avec [7]_____ (moins/plus) de 1000 euros par mois.

<u>Activité 4 :</u> pour chacune des affirmations présentées ci-dessous, indique si ça correspond à un <u>point positif (P)</u> ou <u>négatif (N)</u> d'être un Digital Nomad.

a) Être amené à travailler sept jours sur sept et même de nuit. ☐
b) Ne pas avoir des relations durables. ☐
c) Aucun empêchement de partir dans le monde. ☐
d) Améliorer sa qualité de vie. ☐
e) S'installer dans des villes où le coût de vie s'adapte le mieux à ses revenus. ☐
f) S'habiller comme on veut. ☐
g) Écouter de la musique pendant qu'on travaille. ☐
h) Profiter du temps pour mieux découvrir les villes. ☐
i) Ne pas se motiver à travailler. ☐
j) Ne pas être obligé de suivre le mode de vie métro, boulot, dodo. ☐
k) Avoir plus de flexibilité au niveau de la gestion du temps. ☐
l) S'épuiser à cause de l'enchaînent de destinations. ☐

Français	Unité 6 – Construire son avenir		mai 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____	Prénom :_____

Fiche de compréhension écrite

Les 10 préceptes pour devenir digital nomad en 2019

Fév 27, 2019 | Se préparer

Bon attention hein, je ne suis pas en train d'écrire la bible du digital nomade. D'autant que s'il y a bien un domaine où chacun crée ses propres règles, c'est bien celui du nomadisme digital ! Mais tout de même, il y a certaines choses qui reviennent souvent, chez beaucoup de membres de la communauté.

J'ai répertorié les dix piliers du nomadisme digital. Oui, ça fait beaucoup pour soutenir un voyageur-entrepreneur, mais il faut dire que le challenge est de taille !

1 – PLANIFICATION

Le nomadisme donne cette image de pouvoir faire ce que l'on veut, quand on veut et où l'on veut. La liberté géographique est un des piliers de notre mode de vie. Pourtant, je recommande un minimum de planification.

Programmer les quelques mois à venir te permettra de rester serein et de pouvoir faire face aux déconvenues classiques lorsque l'on est loin de son pays.

2 – SLOW TRAVEL

Une erreur de beaucoup de nomades digitaux au début est de prévoir beaucoup de destinations, changer de pays ou de ville régulièrement.

Le nomadisme digital est un mode de vie qui comporte trois risques qui peuvent être facilement évités en adoptant le "slow travel lifestyle" : épuisement physique, épuisement émotionnel, désorganisation et improductivité dans ton entreprise.

3 – MINIMALISME

C'est parfois un peu compliqué au départ : quel pull emmener, combien de paires de chaussettes, se débarrasser de tout ce que l'on n'emmène pas.

Moins de choses matérielles viennent encombrer ton esprit, moins de tracas en

voyage, plus de légèreté dans tous les sens du terme ! Le minimalisme, c'est aussi moins consommer donc faire des économies et consommer plus responsable.

4 – ECONOMIES

La vie de freelance et d'entrepreneur est faite de haut et de bas. Tu seras parfois dans l'attente interminable d'un paiement. Il est bien sûr indispensable d'avoir quelques économies. Si tu as trois mois d'avance, c'est la garantie de la sérénité !

5 – FORMATION

Indispensable pour tout entrepreneur / freelance. Se maintenir à jour et développer de nouvelles compétences sont très importants pour plusieurs raisons : la concurrence est rude ! Savoir se démarquer, notamment en étant à la pointe de ton activité est plutôt une bonne stratégie.

6 – NETLINKING

Parfois la bête noire des entrepreneurs, car ils ne savent pas vraiment par où commencer, réseauter est pourtant très important. Encore plus quand on est nomade. Le réseau est souvent la première source de nouveaux prospects, d'opportunités et d'idées entrepreneuriales en tout genre.

7 – PERSONNAL BRANDING – MARKETING DIGITAL – STRATEGIE DE COMMUNICATION

Pourquoi le marketing digital fait partie des 10 préceptes du nomade digital ?

Parce que tu auras beau être le plus fort, le plus compétent, le plus doué, si personne ne te connaît, tu n'auras pas de client. Pas de client, pas de vente. Pas de vente, pas d'argent. Pas d'argent, retour à la case départ en métropole.

8 – EQUIPEMENT PROFESSIONNEL

Alors comment choisir ton matériel ? Pour faire ton choix, pense : minimaliste et nomade (on s'en serait douté !). C'est-à-dire : du matériel léger, qui tient la charge, un minimum robuste et un minimum de puissance pour être à l'aise.

9 – L'ECHEC

Petit instant philosophique certes, mais je voudrais te transmettre l'idée que l'échec fait partie de la vie de l'entrepreneur. Faire des erreurs, se tromper et échouer est en fait bénéfique. Et tu sais pourquoi ? Parce que tu apprends !

10 – L'ESPACE DE BIEN ETRE

Décidément, cette fin d'article vire carrément "discours de gourou" ! Quand on est entrepreneur et sédentaire, il est fortement recommandé de se créer un espace de travail confortable, qui laisse parler la créativité et tout et tout.

Dis-moi en commentaire ce que tu en penses. As-tu d'autres règles d'or ?

Source : https://no-mad-life.com/objectif-digital-nomad/se-preparer/10-conseils-digital-nomad-2019/

1. Lis attentivement le texte présenté ci-dessus.

2. Réponds aux questions suivantes en choisissant les bonnes options.

2.1. Le texte a été extrait …

a. d'un quotidien.

b. d'un blog.

c. d'un magazine.

2.2. Le registre de langue employé est…

a. soutenu.

b. courant.

c. familier.

3. Fais correspondre chaque conseil de la **colonne A** à un objectif de la **colonne B**.

COLONNE A **. CONSEILS .**	**COLONNE B** **. OBJECTIFS .**
1. Planifie ta vie à l'étranger	**a.** Rester plus léger et faire des économies.
2. Adopte le « slow travel »	**b.** Attirer l'attention des clients.
3. Suis les principes du minimalisme	**c.** Être à l'aise.
4. Fais des économies	**d.** Trouver de nouvelles opportunités.
5. Investis dans ta formation	**e.** Apprendre.
6. Crée un réseau	**f.** Faire face à la concurrence.
7. Investis dans le marketing digital	**g.** Garantir la sérénité.
8. Choisis bien ton équipement professionnel	**h.** Éviter l'épuisement, la désorganisation et l'improductivité.
9. Accepte l'échec	**i.** Laisser parler la créativité.
10. Crée un espace de travail confortable	**j.** Rester serein et faire face aux déconvenues classiques.

3.1. Relie les phrases de **la colonne A** à celles de **la colonne B** qui leur correspondent en employant l'une des deux bonnes expressions présentées ci-dessous.

Parce que	Pour	Donc	Afin de

1. Planifie ta vie à l'étranger _____ …

2. Adopte le « slow travel » _____ …

3. Suis les principes du minimalisme _____ …

4. Fais des économies _____ …

5. Investis dans ta formation _____ …

6. Crée un réseau _____ …

7. Investis dans le marketing digital _____ …

8. Choisis bien ton équipement professionnel _____ …

9. Accepte l'échec _____ …

10. Crée un espace de travail confortable _____ …

3.2. Complète la phrase suivante en employant le bon mot.

Les expressions employées dans l'exercice 3.2. sont des expressions de _____ (la cause/la conséquence/but).

4. « Dis-moi en commentaire ce que tu en penses. As-tu d'autres règles d'or ? ». Écris un commentaire en employant **l'une des expressions choisies dans l'exercice 3.2**.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 1203

PLANIFICATION DES COURS 3 ET 4

Année scolaire 2018/2019	**Classe :** 10e H	**Parcours 2 – Expériences et parcours**	**Unité 6 : Construire son avenir**
Tâche finale du cours : Création de slogans pour une campagne publicitaire de promotion du métier de Youtuber		**Leçon nº** 157 et 158	**Date :** mercredi 8 mai 2019

- **Sommaire :** « Tu veux faire quoi plus tard ? » - fiche de compréhension de l'oral.
  Étude du texte « Fiche métier : Youtuber » - fiche de compréhension écrite.
  Campagne publicitaire « Pourquoi pas Youtuber ? » - création de slogans (production écrite).

Objectifs		**Opérations de communication langagière**	**Compétences communicatives langagières**					**Ressources Matériel Supports**	**Évaluation**	**Temps**
			Compétences sociolinguistiques	**Compétences pragmatiques**	**Compétences linguistiques**					
			Contenus							
généraux	**spécifiques**		**Socioculturels**	**Discursifs et fonctionnels**	**Morphosyntaxiques**	**Lexicaux**	**phonologiques**			
L'élève devra être capable de parler de nouveaux métiers et de leur prestige au milieu de la société et en parler avec d'autres.	▪ Planifier le travail à réaliser pendant le cours. ▪ Exprimer son opinion par rapport à une certaine réalité à l'écrit et à l'oral.	**Interaction orale** (Définition des objectifs du cours ; interaction professeure-élèves) **Réception écrite** (Réponse à un sondage sur les nouveaux métiers et leur acceptation sociale ; individuellement) **Interaction orale** (Analyse des résultats du sondage ; interaction professeure-élèves)	Les métiers d'avenir	**Dialogue** Parler d'objectifs et d'attentes **Description** Décrire les niveaux d'acceptation sociale des nouveaux métiers **Description** Décrire les résultats d'un sondage	L'expression « la plupart » Les verbes « penser » et « croire » au présent de l'indicatif	Champ lexical et sémantique de la réussite professionnelle et personnelle Le vocabulaire des métiers		▪ Tableau blanc ▪ Cahiers ▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur ▪ Portables ▪ Sondage (*Kahoot*)	Évaluation formative et continue (Observation directe et fiche de compréhension orale)	15' 5' 10'

	▪ Analyser le rapport possible entre les éléments visuels d'une vidéo, son contenu et le contenu du sondage. ▪ Interpréter globalement un texte oral dans une situation de communication définie. ▪ Décrire les éléments textuels auditifs d'un document oral.	**Interaction orale** (Formulation d'hypothèses à partir du visionnement d'une vidéo sans son ; en grand groupe) **Réception orale** (Réalisation d'une fiche de compréhension de l'oral ; individuellement)		**<u>Dialogue</u>** Présenter un fait comme possible **<u>Description</u>** Décrire les éléments visuels d'une vidéo **<u>Argumentation</u>** Présenter des arguments en faveur et contre un métier				▪ Vidéo « Tu veux faire quoi plus tard » (*Topito*) ▪ Fiche de compréhension de l'oral (questions fermées)		5' 15'
L'élève devra être capable de parler de nouveaux métiers et de leur prestige au milieu de la société et en parler avec d'autres.	▪ Analyser le rapport possible entre le contenu d'un document oral étudié au préalable, une image et le contenu d'un texte écrit. ▪ Interpréter globalement un texte écrit dans une situation de communication définie.	**Interaction orale** (Formulation d'hypothèses ; interaction professeure-élèves) **Réception écrite** (Lecture silencieuse d'un texte; individuellement) **Interaction orale** (Identification des informations concernant les missions, la	Les métiers d'avenir	**<u>Dialogue</u>** Présenter un fait comme possible **<u>Description</u>** Décrire les missions, la formation nécessaire et la rémunération d'un Youtuber **<u>Dialogue</u>** Parler des caractéristiques du métier de Youtuber		Champ lexical et sémantique de la réussite professionnelle et personnelle Le vocabulaire des métiers		▪ Ordinateur ▪ Vidéoprojecteur ▪ *Powerpoint* ▪ Texte "Fiche métier: Youtuber" (*Étudiant*) ▪ Fiche de compréhension écrite (questions fermées) ▪ Manuel *Le Nouveau.FR*, Texto ▪ Dictionnaire	Évaluation formative et continue (Observation directe et fiche de compréhension écrite)	10' 25'

		formation nécessaire et la rémunération d'un Youtuber ; interaction professeure-élèves) **Réception écrite** (Réalisation d'une fiche de compréhension écrite ; en binômes/en grand groupe)								
	▪ Écrire des phrases cohérentes et claires en associant deux idées fournies préalablement. ▪ Réfléchir sur les connaissances acquises et sur ses difficultés.	**Production écrite** (Création d'un slogan ; en binômes/en groupes de trois) **Interaction orale** (Bilan du cours ; interaction professeure-élèves)		**Explication** Expliquer pourquoi le métier de Youtuber est un « vrai métier » **Dialogue**	Les expressions de but				10' 5'

- **Légende :**

  ——— Division entre les deux cours

Observations

Français	Unité 6 – Construire son avenir		mai 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____	Prénom :_____

Fiche de compréhension de l'oral

Tu veux faire quoi plus tard ? (*Topito*)

<u>Activité 1 :</u> regarde la vidéo <u>sans le son</u> et répond aux questions suivantes en choisissant la réponse qu'à ton avis est la plus correcte.

1.1. La relation entre les personnes de la vidéo est une relation…

a. mère-fille.

b. parents-enfant.

c. professeurs-élève.

1.2. À quel moment de la journée se déroule l'action de la vidéo ?

a. Le matin.

b. À midi.

c. Le soir.

1.3. Coche les adjectifs qui caractérisent le mieux l'état d'esprit des adultes.

☐ content ☐ fâché ☐ fier ☐ énervé ☐ calme ☐ étonné

1.4. À ton avis, quel est le sujet de la conversation ?

a. Un post de l'enfant sur les réseaux sociaux.

b. Les résultats scolaires de l'enfant.

c. Le futur métier de l'enfant.

<u>Activité 2 :</u> regarde maintenant la vidéo <u>avec le son</u> et entoure tous les <u>six métiers</u> dont on parle.

enseignant plombier médecin blogueur instagrammeur architecte
informaticien programmeur infirmier vlogueur avocat youtuber

<u>Activité 3 :</u> dis quel est le métier de rêve de l'enfant et celui (ou ceux) que les parents souhaitent qu'il fasse.

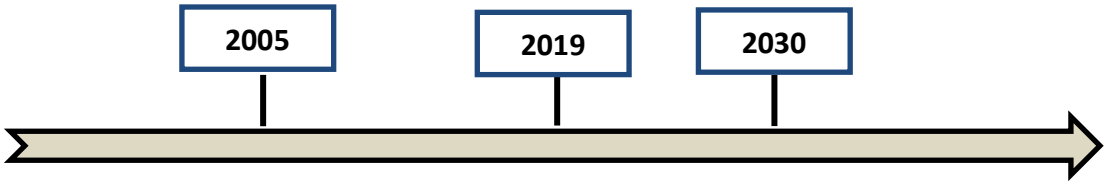
A- Métier de rêve de l'enfant : _____

B- Métier(s) souhaité(s) par les parents de l'enfant : _____

<u>Activité 4 :</u> choisis parmi les arguments de chaque colonne ceux qui sont énoncés par l'enfant en faveur de son métier de rêve et ceux qui sont énoncés par les parents contre ce métier.

Arguments présentés par l'enfant	Arguments présentés par les parents
i. Ce métier lui permettra de sauver des vies. **ii.** Ce métier le rendra célèbre sur Internet. **iii.** Ce métier lui permettra d'aider les gens. **iv.** Ce métier est bien rémunéré.	**a.** Un médecin n'a pas suffisamment de *followers.* **b.** Le métier de rêve de l'enfant est un métier pour ceux qui n'ont pas de choix. **c.** Ce métier est trop dur. **d.** Ce métier est trop prestigieux.

<u>Activité 5 :</u> Place sur la ligne du temps l'année dans laquelle il est plus probable que cette conversation ait lieu.



→ Les métiers prestigieux sont-ils toujours les mêmes selon les époques ? Justifie ta réponse en complétant le texte présenté ci-dessous avec quelques-uns des mots de <u>l'activité 2</u>.

En 2005, l'un des métiers les plus prestigieux était celui de [1]_____. En 2019, des métiers comme celui de [2]_____ ou de [3]_____ sont encore prestigieux, mais il commence à être de plus en plus commun d'avoir un métier comme celui de [4]_____. On peut prévoir qu'en 2030 la société (les parents en particulier) attendra des jeunes qu'ils aient des métiers tels que [5]_____ ou [6]_____.

Français	Unité 6 – Construire son avenir		mai 2019
Professeure Inês MIRANDA	10e H	Nom :_____	Prénom :_____

Fiche de compréhension écrite

Actuellement, il existe des nouveaux métiers qui n'existaient pas en début des années 2000. Voici la présentation de l'un des métiers les plus récents : Youtuber.
Lis attentivement le texte.

Fiche Métier : Youtuber

Nouveau métier né grâce à Internet : Youtuber ! Du nom de la célèbre plateforme de vidéos "Youtube" devenu incontournable dans les usages sur Internet. Au travers de vidéos, les Youtubers se mettent en scène soit avec humour soit en partageant des connaissances... dans le but de divertir ou informer. Une alternative à la télévision, largement plébiscitée par les jeunes et les marques souhaitant communiquer autour de ces nouvelles "célébrités".

Comment devenir Youtuber ? Retrouvez ici les missions, formation nécessaire, rémunération de cette profession.

Mission du métier : Youtuber

Il suffit d'oser, de filmer et de publier. En parlant humour, jeux vidéo, maquillage, certains attirent sur leurs chaînes YouTube des millions d'abonnés.

Les missions d'un Youtuber consiste à :

> Ecrire des scénarios de vidéos (concepteur rédacteur) ;
> Enregistrer des émissions au format vidéo (face caméra, dans sa chambre ou studio) ;
> Monter les vidéos pour un format web percutant (court et efficace) ;
> Partager ses exploits, sa vie, ses vidéos sur les réseaux sociaux (twitter, facebook, snapchat...) ;
> Lier des contacts avec des marques pour diffuser de la publicité en début / fin de vidéo.

3 Youtubers : Norman, Cyprien, Squeezie

Youtuber : carrière / possibilité d'évolution

La plupart des Youtubers rebondissent en dehors de la bulle... ils ont utilisé leur aura comme tremplin pour sortir de la bulle Internet. Ce sont d'abord les chaînes de télévision qui se sont intéressées à eux, Canal + en première ligne. M 6 recrute également sur le Web.

Devenir Youtuber : formation nécessaire

Aucune formation n'est exigée... mais des cours ou formations en *community management* peuvent être utiles, d'expression orale / cours de théâtre pour mieux vous perfectionner.
Youtube propose à Paris des formations, studios d'enregistrement au sein de ses locaux au siège de Google France.

Objectif : permettre aux créateurs du réseau social non seulement d'échanger et de rencontrer des experts, mais surtout d'accéder aux dernières innovations technologiques, des salles de montage, de postproduction. Des ateliers et des événements seront ouverts, gratuitement, à tous les créateurs de la plate-forme.
Et ceux dont les chaînes ont plus de 1 000 abonnés pourront utiliser les installations de production.

Situation du métier / contexte pour devenir Youtuber

YouTube rémunère les comiques les plus populaires aux nombres de vues par vidéo. Le site de vidéos en ligne Youtube est devenu un business qui génère des milliards de recettes, crée des stars (de moins de 30 ans) et suscite des vocations (à partir de 14 ans).
Le chiffre est vertigineux. Chaque minute, 400 heures de vidéos sont postées sur YouTube. Du contenu gratuit mis en ligne par n'importe qui… donc attention la compétition est rude car ouverte à tous.
Aussi les revenus liés à la publicité sont toujours aléatoires selon l'état de l'économie... un tremplin mais pas forcément un vrai business à long terme.

Source : http://etudiant.aujourdhui.fr/etudiant/metiers/fiche-metier/youtuber.html (consulté le 8 avril 2019).

1. **Fais correspondre à chaque titre de la <u>colonne A</u> les alinéas de la <u>colonne B</u> qui résument le mieux le contenu de chaque partie du texte.**

COLONNE A	COLONNE B
1. Mission du métier : Youtuber	**a.** Les cours d'expression orale et de théâtre sont conseillés aux Youtubers.
2. Youtuber : carrière / possibilité d'évolution	**b.** Quelques Youtubers finissent par être recrutés par des chaînes de télévision.
3. Devenir Youtuber : formation nécessaire	**c.** Un Youtuber doit avoir une forte présence sur les réseaux sociaux.
4. Situation du métier / contexte pour devenir Youtuber	**d.** Un Youtuber doit créer des contenus créatifs sous forme de vidéo courte dont le scénario est écrit par lui-même.
	e. Les revenus des Youtubers proviennent du nombre de vues par vidéo et de la publicité.
	f. Youtube propose déjà des formations de perfectionnement des compétences des Youtubers.

2.Complète le texte présenté ci-dessous en choisissant les bons mots parmi ceux qui te sont proposés.

stables	publicité	rassurants	créatifs	sujets	difficile
formation	communicatives	facile	compétition	incertains	qualité

Le métier de Youtuber consiste à créer des vidéos courtes en parlant de [a)]_____ assez variés (humour, jeux vidéo, maquillage…). Comme aucune [b)]_____ n'est requise pour ceux qui veulent devenir Youtubers, l'accès à ce métier est apparemment [c)]_____. Pourtant, si tu veux que cela devienne un vrai métier, il faut être conscient que la [d)]_____ est féroce (des centaines d'heures de contenus gratuits sont postées sur Youtube chaque minute) et que les revenus liés à la [e)]_____ et au nombre de vues par vidéo sont [f)]_____. Alors, si tu veux créer des contenus [g)]_____, il faudra mieux perfectionner tes capacités [h)]_____ et ta maîtrise des innovations technologiques.

3.<u>À vous de créer !</u> Imaginez que vous faites partie d'un groupe de jeunes Youtubers qui veulent faire la promotion de son métier en tant que « vrai métier ». Pour cela, vous créez la campagne publicitaire « Pourquoi pas Youtuber ? » dans le but de convaincre tous les parents et toute la société à valoriser ce métier.

En binômes ou en groupes de trois, rédigez un slogan pour votre campagne en reprenant **deux mots de l'exercice 2.** et en employant **<u>une expression de but</u>**.

Exemple : En défense d'un métier de **créatifs** **<u>pour</u>** toucher des **sujets** décisifs.

Expression de but

ANEXO 39 - PROJETO DE PORTUGUÊS - OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA "QUE SEJA ISTO OU EXATAMENTE O CONTRÁRIO"

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

APRESENTAÇÃO DA OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA "QUE SEJA ISTO OU EXATAMENTE O CONTRÁRIO"

- **Data de realização da oficina:** semana de 6 a 10 de maio de 2019 (data a definir).
- **Local de realização da oficina:** Escola Secundária Augusto Cabrita (ESAC).
- **Público-alvo:** alunos do 10º ano do Ensino Secundário.
- **Número de sessões:** até 2 sessões de 50' + 50'.
- **Número de participantes por sessão:** 15 alunos (no máximo).
- **Inscrições:** os alunos interessados deverão formalizar a sua inscrição junto da funcionária da Biblioteca Escolar da ESAC, entre os dias 25 de março e 26 de abril de 2019.
- **Divulgação:** através da afixação de cartazes na ESAC, de um anúncio na página da Biblioteca Escolar da ESAC e dos professores de português de 10º ano.
- **Prémio:** a definir (será atribuído um prémio ao autor do texto escolhido por um júri composto por três professores)

Objetivos da oficina:

- Compreender o efeito cómico produzido pelo discurso irónico;
- Compreender a ironia como traço de subjetividade;
- Explorar as potencialidades dos jogos enunciativos, entre "dito" e "pensado", na produção de textos;
- Escrever textos coesos e coerentes a partir de constrangimentos impostos previamente.

Descrição da oficina:

Tendo como desígnio a melhoria da compreensão da ironia e, sobretudo, a sua aplicação na construção de textos, esta oficina pretende proporcionar aos participantes um aprimoramento da sua capacidade de jogar com os sentidos explícitos e implícitos das palavras, concedendo-lhes (ou aperfeiçoando) o poder de expressão de sentimentos, impressões, opiniões através dos seus contrários.

Conceção do projeto: Prof.ª Inês Miranda sob orientação da Prof.ª Alexandra Ruivo

PLANO DA OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA "QUE SEJA ISTO OU EXATAMENTO O CONTRÁRIO"

10 º ano		2018/2019
Docente: Inês Miranda	**Duração:** 50' + 50'	**Data:** 15 de maio de 2019

Conteúdos
▪ Texto de opinião ▪ Recursos expressivos: ironia

Descritores do Perfil dos Alunos
▪ Criativo (A, C, D, J) ▪ Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)

Estratégias	**Tempo**
Em primeiro lugar, a professora dá as boas-vindas aos alunos, apresenta-se e solicita aos alunos que se apresentem, indicando o seu nome, o curso que frequentam e motivações para a oficina de escrita criativa.	15'
Seguidamente, a professora pede aos alunos que partilhem as suas expetativas quanto ao conteúdo da oficina, partindo do seu título, "Que seja isto ou exatamente o contrário", e da leitura em voz alta do poema "Pensar de pernas para o ar", de Manuel António Pina, por um dos alunos.	10'
Posteriormente, a professora solicita a um dos alunos que leia a instrução do primeiro exercício de escrita, "Adorável odiozinho", sublinha que o tempo máximo de realização do exercício é de 10 minutos e os alunos redigem o texto pedido.	15'
Por fim, os alunos partilham oralmente as suas produções e os colegas comentam-nas brevemente, se assim desejarem.	10'
Na segunda parte da oficina, depois de um breve exercício de treino de escrita em tom irónico, a professora pede a um dos alunos que leia a instrução do segundo exercício de escrita, "Pensando bem, até nem é mau…". A professora explica que o autor do melhor texto produzido receberá um prémio e que todos os textos serão publicados no site da Biblioteca Escolar e afixados na Escola. Cada um dos alunos tira à sorte a tese que terá de defender no seu texto de opinião.	10'
Seguidamente, a professora solicita aos alunos que, nos 10 minutos seguintes, registem dois argumentos para sustentar a sua tese, associando a cada um deles um exemplo.	10'
Depois de registados os argumentos e os exemplos, a professora dá indicação aos alunos de que terão 25 minutos para redigir o texto de opinião.	25'
Finalmente, a professora pede aos alunos que se autoavaliem e que avaliem a oficina de escrita criativa.	5'

Recursos necessários
▪ Guião de escrita; ▪ Folhas brancas; ▪ Cartões com as teses a defender.

Observações

Oficina de Escrita Criativa - "Que seja isto ou exatamente o contrário"

Professora Inês Miranda 15 de maio de 2019

I - INSPIREMOS…

Pensar de pernas para o ar
é uma grande maneira de pensar
com toda a gente a pensar como toda a gente
ninguém pensava nada diferente

Que bom é pensar em outras coisas
e olhar para as coisas noutra posição
as coisas sérias que cómicas que são
com o céu para baixo e para cima o chão.

Manuel António Pina

II – PRATICANTE NÃO HÁ PRÁTICA, A PRÁTICA FAZ-SE PRATICANDO…

- **Adorável odiozinho**

  Na tua vida, já tiveste tempo, com certeza, para adotar um odiozinho de estimação. Pensa nessa realidade que te faz ficar de nervos em franja e escreve um texto em que nunca digas mal dela. Trocado por miúdos: no texto sobre o teu odiozinho de estimação, apenas podes recorrer a verbos, adjetivos e/ou outras expressões de valor positivo (gosto, aprecio bastante, adoro, bom, extraordinário…), sendo proibidos verbos, adjetivos e/ou expressões de valor negativo (detesto, não aprecio, não gosto, horrível, péssimo…).

  Tempo de deslize da pena no papel: cerca de 10 minutos.

- **Pensando bem, até nem é mau…**

  Depois de um aquecimento em que treinaste a tua capacidade de apreciar favoravelmente o teu odiozinho de estimação, deves escrever um texto de opinião no mesmo tom. Em primeiro lugar, tira à sorte um cartão com uma tese a defender, e, seguidamente, pensa em dois argumentos que a sustentem e num exemplo para cada um dos argumentos. Sê criativo na tua escolha! Não há limites para o absurdo.

  Para te auxiliar, poderás registar a tese, os argumentos e os exemplos na grelha que se segue.

TESE	
ARGUMENTOS	ARGUMENTO 1
	ARGUMENTO 2
EXEMPLOS	EXEMPLO 1
	EXEMPLO 2

Uma vez registados os argumentos e os exemplos, podes libertar a tua capacidade de argumentação e escrever um texto de opinião extremamente convincente.

Tempo de deslize da pena no papel: cerca de 25 minutos.

III – BALANCEMOS

- **Autoaprecia-te, por favor!**
  - O que mais me fez suar:
  - O que libertou as amarras da minha criatividade:
  - Terei de ir ao "Ginásio Linguístico-criativo" fazer um treino de…
- **Juízo final**
  - A oficina valeu a pena porque a alma não é pequena e porque…
  - Esta fantástica oficina teria sido melhor se…

Oficina de Escrita Criativa - "Que seja isto ou exatamente o contrário"

. Teses a defender .

[A apresentar em cartões e a sortear aquando da realização do exercício "Pensando bem, até nem é mau…"]

1 - Ser ladrão é uma excelente profissão.

2 - As férias de verão deviam deixar de existir.

3 - O tabaco não faz assim tanto mal à saúde.

4 – Ninguém precisa verdadeiramente de um salário.

5 - A Internet devia estar disponível apenas das 9h às 17h.

6 – A justiça tem de punir as vítimas e libertar os criminosos.

7 - Só deve ser permitido ter um telemóvel depois dos 18 anos.

8 - As escolas deveriam passar apenas música clássica nas suas rádios.

ANEXO 40 - PROJETO DE FRANCÊS - *ESCAPE GAME* "QUI A VOLÉ LA JOCONDE ?"

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Projet *Escape Game*

Thème : Enquête : Qui a volé la Joconde ?

Durée de chaque session : 30 minutes

Nombre de joueurs : 4 à 10 joueurs (par équipe)

Nombre de sessions : 4 ou 5

Public-cible : élèves de 10e, 11e et 12e de français (formation générale et spécifique)

Date et créneaux horaires proposés : le 29 avril 2019, de 10h à 13h

Objectifs généraux du projet :

- Approfondir les connaissances de la culture francophone ;
- Motiver les apprenants pour l'apprentissage de la langue française ;
- Développer les compétences sociales;
- Promouvoir les apprentissages actifs ;
- Favoriser l'interdisciplinarité.

Présentation du projet :

Organisé dans le cadre du « Jour du Français » de l'Agrupamento de Escolas de Santo André, cet *Escape Game* sera mis en place sous forme d'enquête et il devra amener chaque équipe d'élèves à découvrir qui a volé la Joconde.

En s'appuyant sur les principes de la ludification, ce projet a le but de motiver les élèves pour l'apprentissage de la langue française et de les défier à tester leur niveau de maîtrise de cette langue à travers la résolution d'énigmes.

Au-delà des objectifs linguistiques, ce projet permettra aussi à l'élève d'atteindre des objectifs socioculturels, en le mettant en contact avec plusieurs éléments de la culture francophone, et relationnels, en cultivant l'esprit d'équipe.

Organisation: Maria Inês Miranda & Lolita Diard

PROJET *ESCAPE GAME* « QUI A VOLE LA JOCONDE ? »

. ÉPREUVES .

- **1ère étape :**

ÉNIGME

Quel nombre remplace le « ? »

1 2 4 6 8

2 4 5 8

5 4 8

8 ?

?

MOTS CACHÉS

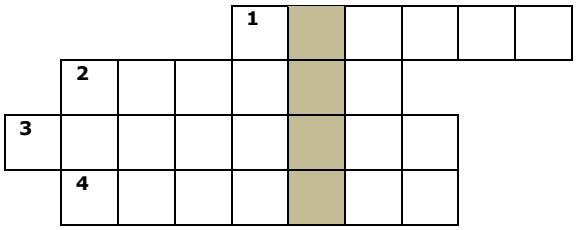
Trouvez les mots suivants et formez un mot avec les lettres qui restent:

- Musée
- Peintre
- Da Vinci
- Dessin
- Art
- Renaissance
- Toile
- Huile
- Artiste
- Pinceau

P	E	I	C	N	I	V	A	D	F	E
E	T	P	E	N	F	U	E	N	E	N
I	F	O	L	A	R	T	I	S	T	E
N	A	U	I	F	U	E	U	E	U	F
T	R	N	F	L	L	E	F	N	F	U
R	T	H	U	I	E	F	N	U	F	E
E	D	N	U	F	D	E	S	S	I	N
P	H	H	F	M	U	S	E	E	N	E
A	E	U	P	I	N	C	E	A	U	F
E	C	N	A	S	S	I	A	N	E	R

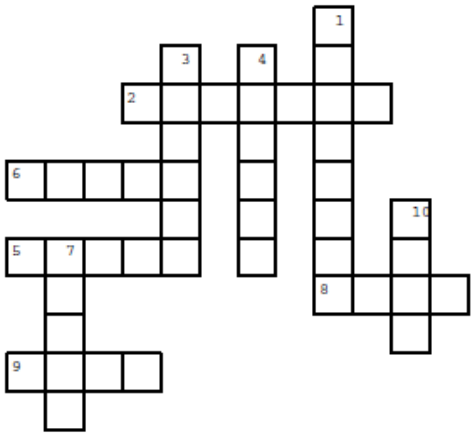
Le mot caché : ____ ____ ____ ____

MOTS CROISÉS



1. **Beaucoup de touristes prennent des p… devant le Musée du Louvre.**
2. **Celui qui a volé la Joconde est un …**
3. **Le voleur sera arrêté par un …**
4. **Da Vinci était un …**

MOTS FLÉCHÉS



VERTICAL

1. MANGER-nous
3. FAIRE-vous
4. ALLER-nous
7. VIVRE-VOUS
10. DEVOIR-il

HORIZONTAL

2. PARLER-elles
5. AVOIR-nous
6. VENIR-elle
8. ÊTRE-je
9. POUVOIR-tu

- **2e étape** **[lettre à trouver dans une mallette où il y a d'autres indices]** **:**

Pour réussir ta mission, tu devras parcourir la ville de Paris. Tu devras te déplacer très vite, donc n'hésite pas à prendre les transports en commun. Si tu caches bien ton visage, tu seras juste une personne de plus au milieu de la foule. En fait, tu ne devras te cacher que pendant une demi-heure. Tu prendras la ligne 13 du métro pour 11 stations et tu changeras pour la ligne 1 direction Château de Vincennes. Et après… tu sauras quoi faire. Ne t'inquiète pas, personne ne découvrira jamais d'où tu es parti !

- **3e étape** **[devinette à présenter à côté d'un plan de Paris]** **:**

Construit en 1995, Didier Deschamps y est entraîneur depuis 2012. Trouve le lieu de départ du voleur. Ce sera le mot de passe d'un fichier secret sur ordinateur.

- **4e étape** [contenu du fichier secret] **:**

GARDIENS DE BUT

ALPHONSE AREOLA
Né le 27/02/1993
Paris
Paris Saint-Germain FC

HUGO LLORIS
Né le 26/12/1986
Nice
Tottenham Hotspur FC
(Angleterre)

STEVE MANDANDA
Né le 28/03/1985
Kinshasa (RD Congo)
Olympique de Marseille

DÉFENSEURS

LUCAS DIGNE
Né le 20/07/1993
Meaux
Everton FC
(Angleterre)

PRESNEL KIMPEMBE
Né le 13/08/1995
Beaumont-sur-Oise
Paris-Saint-Germain FC

LAYVIN KURZAWA
Né le 04/09/1992
Fréjus
Paris Saint-Germain FC

BENJAMIN PAVARD
Né le 28/03/1996
Maubeuge
VfB Stuttgart
(Allemagne)

DJIBRIL SIDIBÉ
Né le 29/07/1992
Troyes
AS Monaco

SAMUEL UMTITI
Né le 14/11/1993
Yaoundé (Cameroun)
FC Barcelone
(Espagne)

RAPHAËL VARANE
Né le 25/04/1993
Lille
Real Madrid CF
(Espagne)

KURT ZOUMA
Né le 27/10/1994
Lyon
Everton FC
(Angleterre)

MILIEUX DE TERRAIN

N'GOLO KANTÉ
Né le 29/03/1991
Paris
Chelsea FC
(Angleterre)

BLAISE MATUIDI
Né le 09/04/1987
Toulouse
Juventus Turin FC
(Italie)

TANGUY NDOMBELE
Né le 28/12/1996
Longjumeau
Olympique Lyonnais

PAUL POGBA
Né le 15/03/1993
Lagny-sur-Marne
Manchester United FC
(Angleterre)

ATTAQUANTS

KINGSLEY COMAN
Né le 13/06/1996
Paris
FC Bayern Munich
(Allemagne)

NABIL FEKIR
Né le 18/07/1993
Lyon
Olympique Lyonnais

OLIVIER GIROUD
Né le 30/09/1986
Chambéry
Chelsea FC
(Angleterre)

ANTOINE GRIEZMANN
Né le 21/03/1991
Mâcon
Atlético de Madrid
(Espagne)

THOMAS LEMAR
Né le 12/11/1995
Baie-Mahault
(Guadeloupe)
Atlético de Madrid
(Espagne)

KYLIAN MBAPPÉ
Né le 20/12/1998
Bondy
Paris Saint-Germain FC

FLORIAN THAUVIN
Né le 26/01/1993
Orléans
Olympique de Marseille

ENTRAÎNEUR

DIDIER DESCHAMPS
Né le 15/10/1968
Bayonne

ANEXO 41 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 1 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER

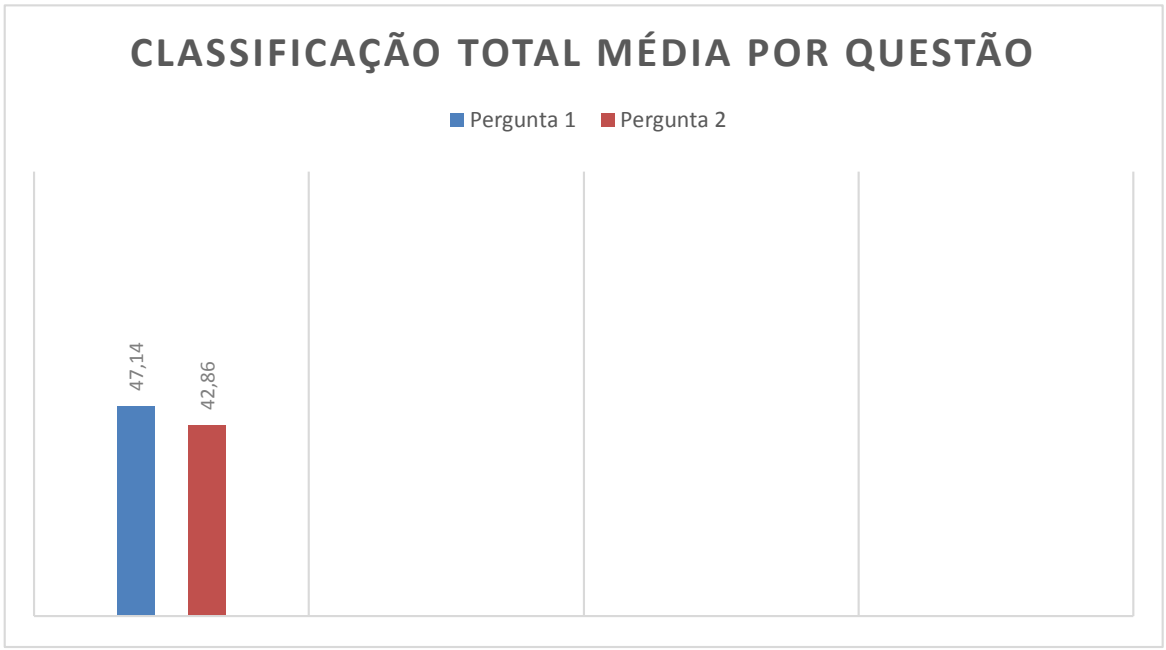


GRÁFICO 1 – QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 1 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO TOTAL MÉDIA POR QUESTÃO

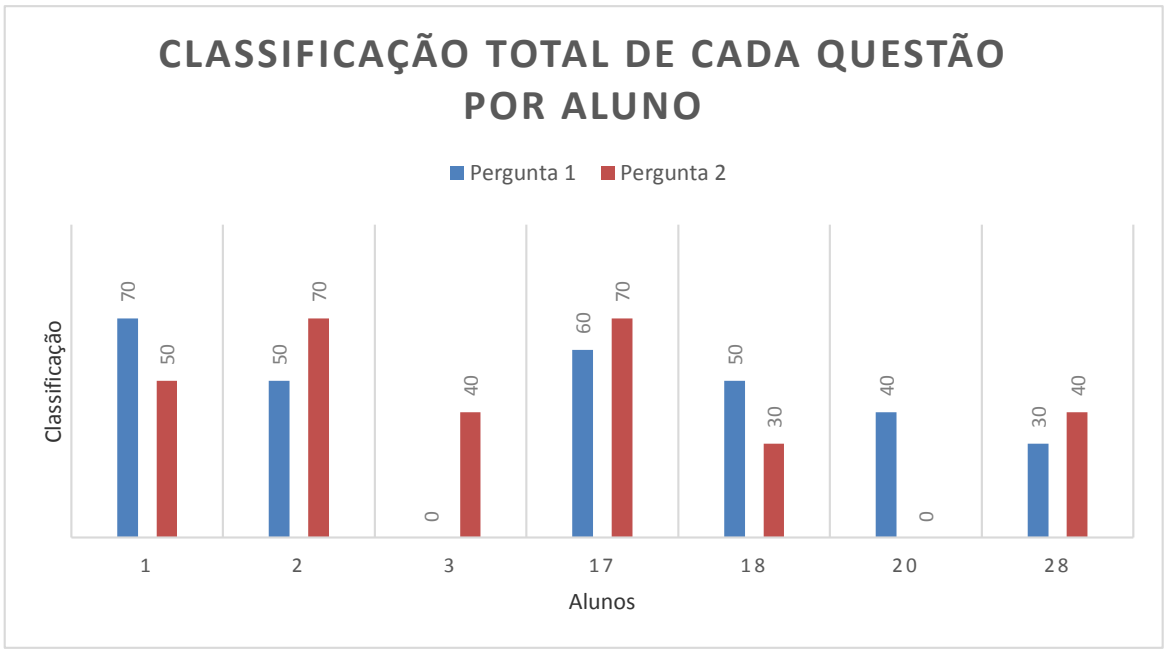


GRÁFICO 2 - QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 1 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO TOTAL DE CADA QUESTÃO POR ALUNO

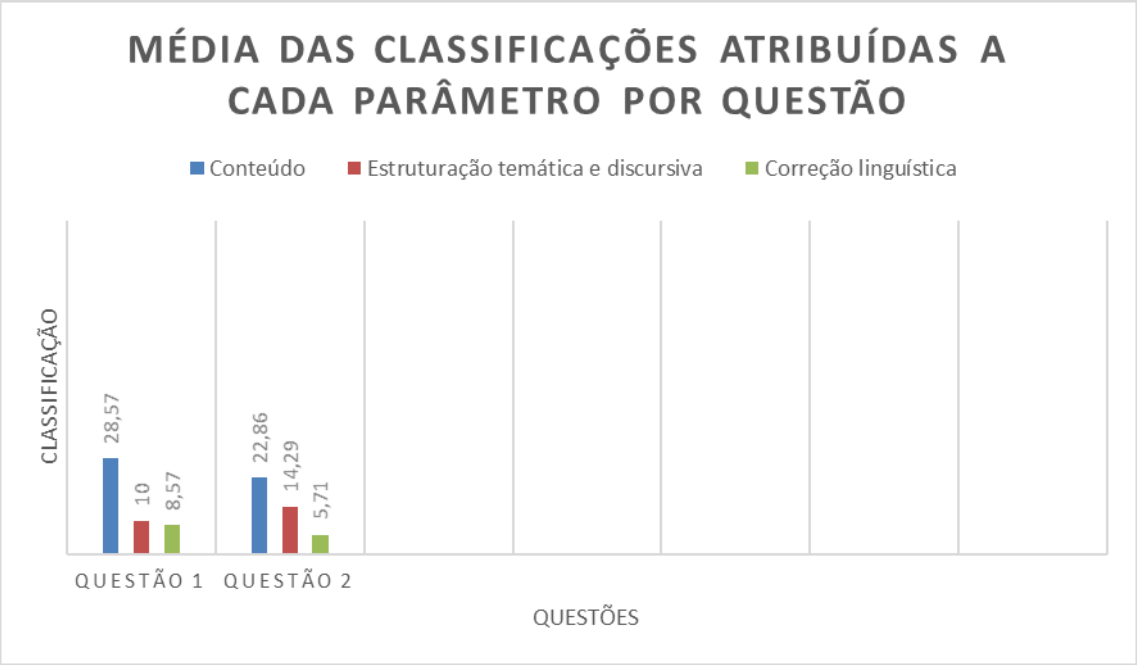


GRÁFICO 3 - QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 1 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | MÉDIA DAS CLASSIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS A CADA PARÂMETRO POR QUESTÃO

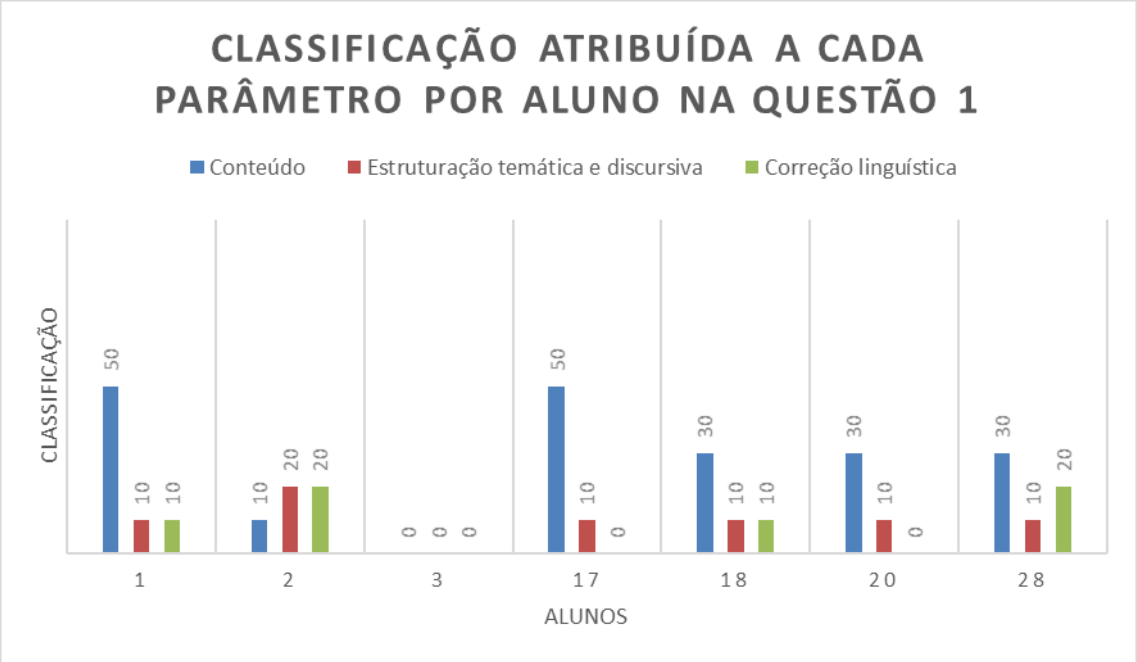


GRÁFICO 4 - QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 1 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA PARÂMETRO POR ALUNO NA QUESTÃO 1

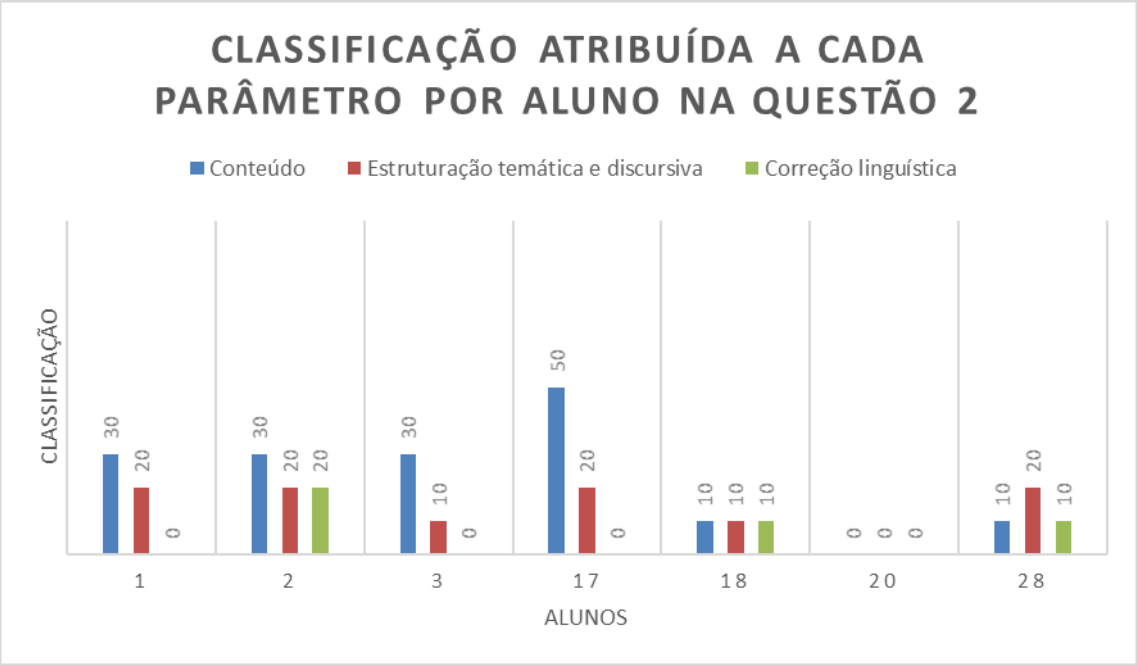


GRÁFICO 5 - QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 1 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA PARÂMETRO POR ALUNO NA QUESTÃO 2

ANEXO 42 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 2 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER

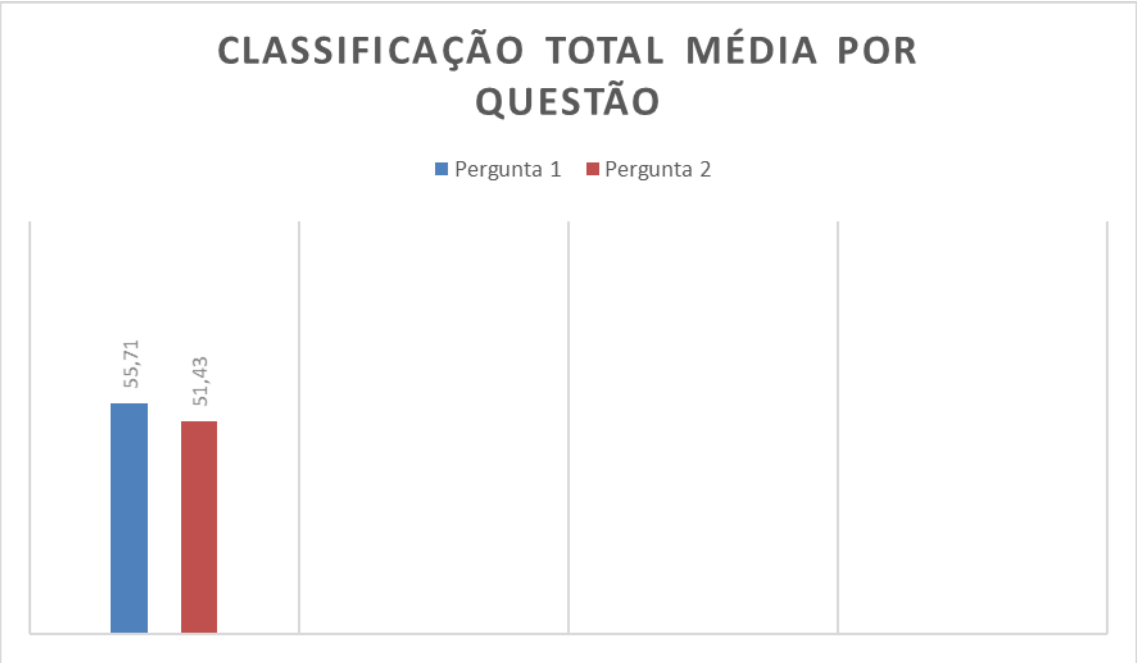


GRÁFICO 6 – QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 2 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO TOTAL MÉDIA POR QUESTÃO

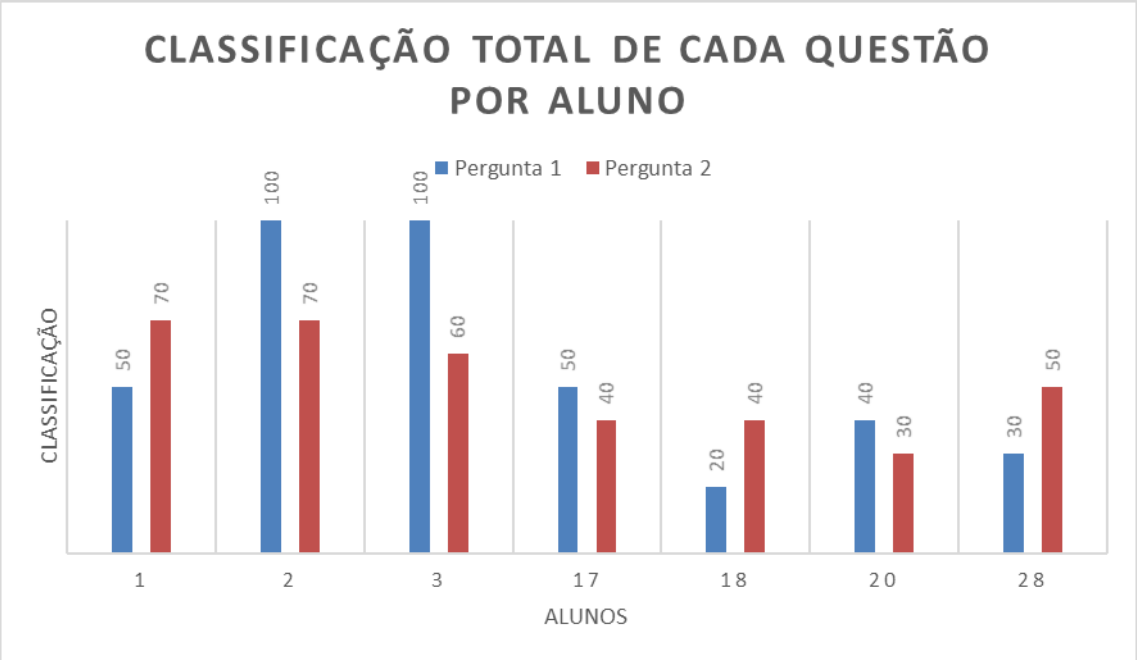


GRÁFICO 7 - QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 2 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO TOTAL DE CADA QUESTÃO POR ALUNO

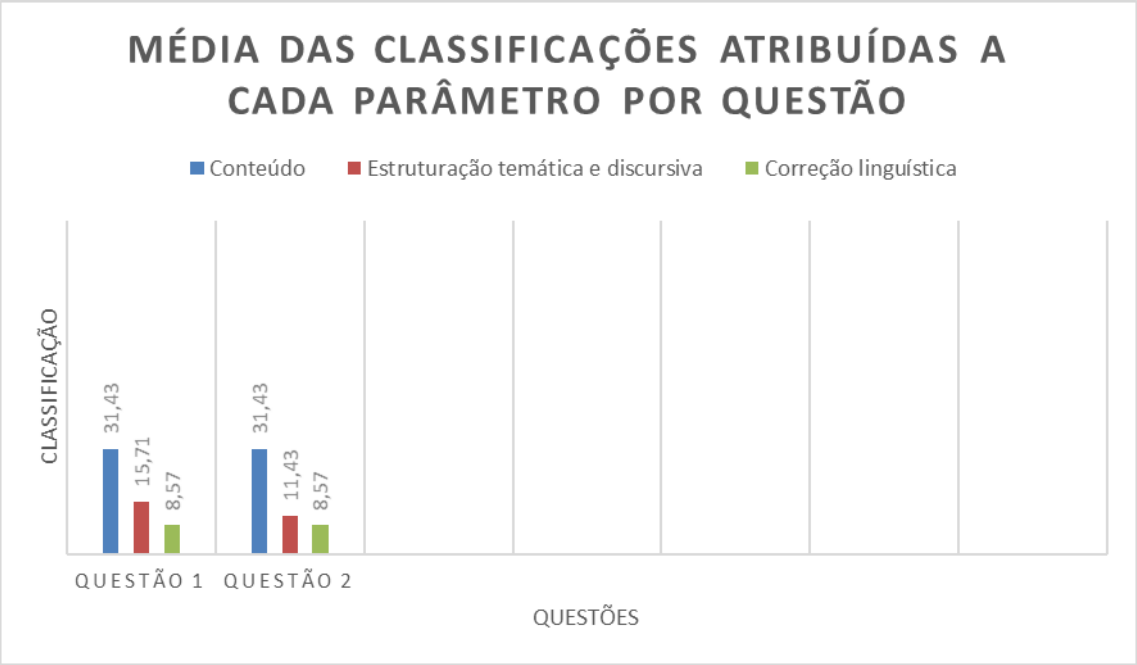


GRÁFICO 8 - QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 2 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | MÉDIA DAS CLASSIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS A CADA PARÂMETRO POR QUESTÃO

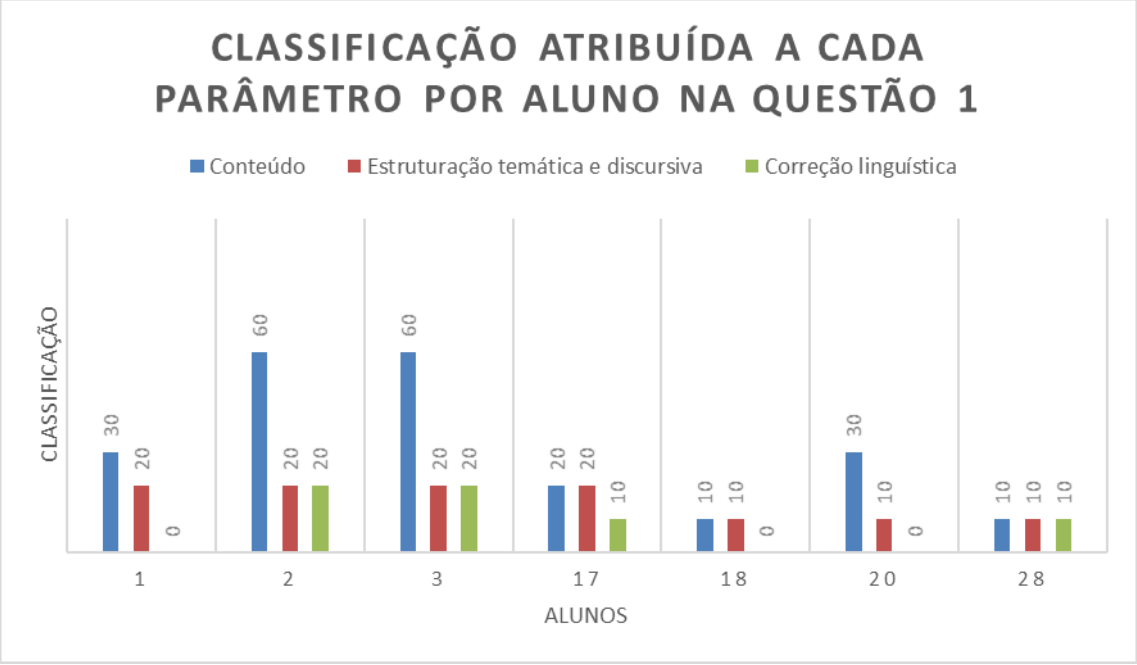


GRÁFICO 9 - QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 2 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA PARÂMETRO POR ALUNO NA QUESTÃO 1

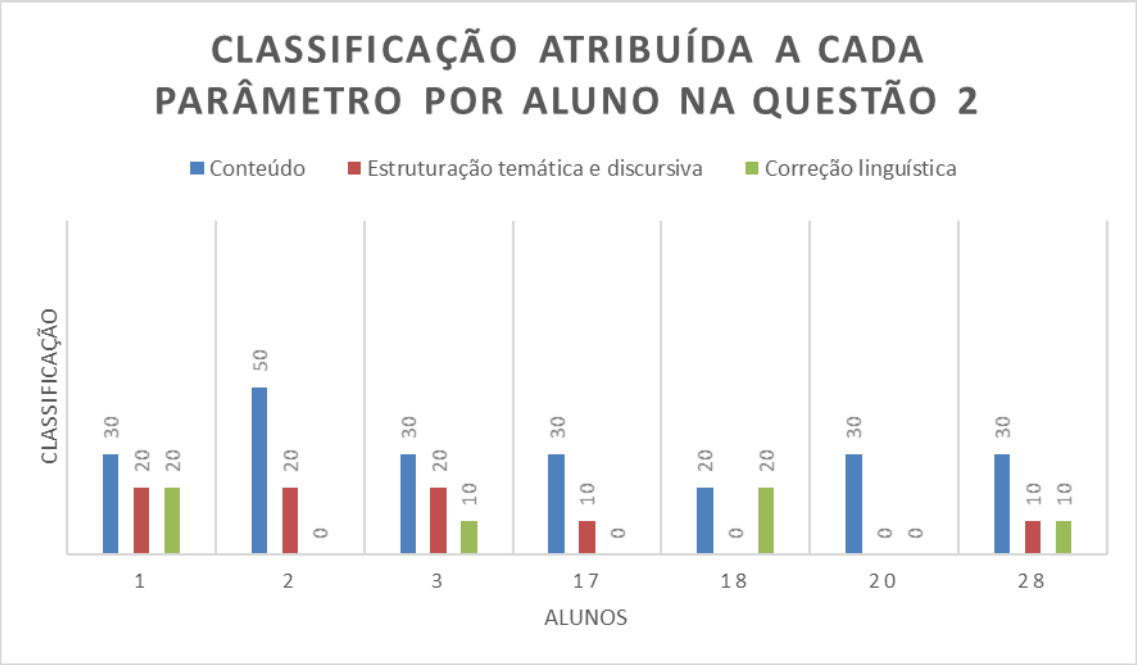


GRÁFICO 10 - QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO Nº 2 DA SD SOBRE AS CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA PARÂMETRO POR ALUNO NA QUESTÃO 2

ANEXO 43 – RESULTADOS DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA DE CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER

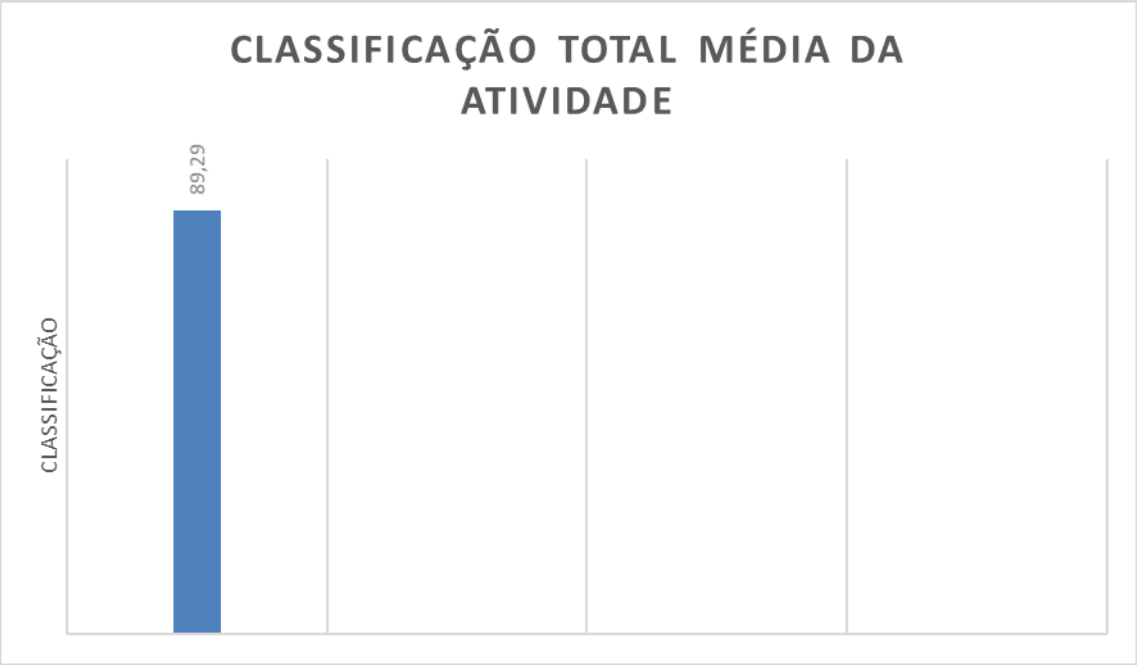


GRÁFICO 11 – PRODUÇÃO ESCRITA DE CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO TOTAL MÉDIA DA ATIVIDADE

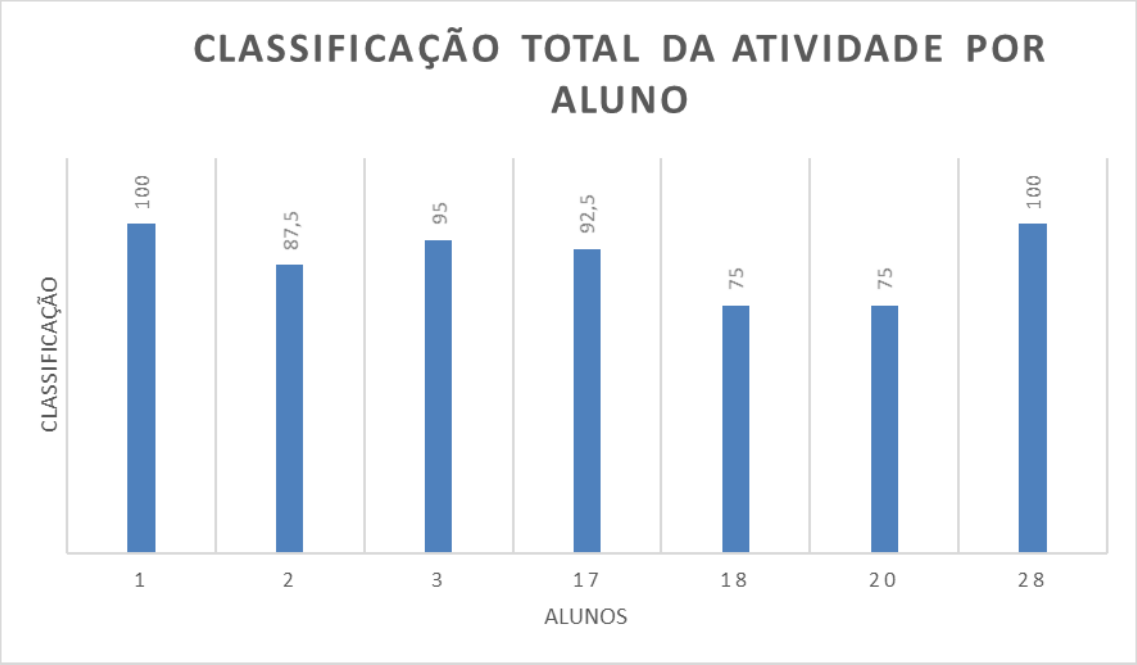


GRÁFICO 12 - PRODUÇÃO ESCRITA DE CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO TOTAL DA ATIVIDADE POR ALUNO

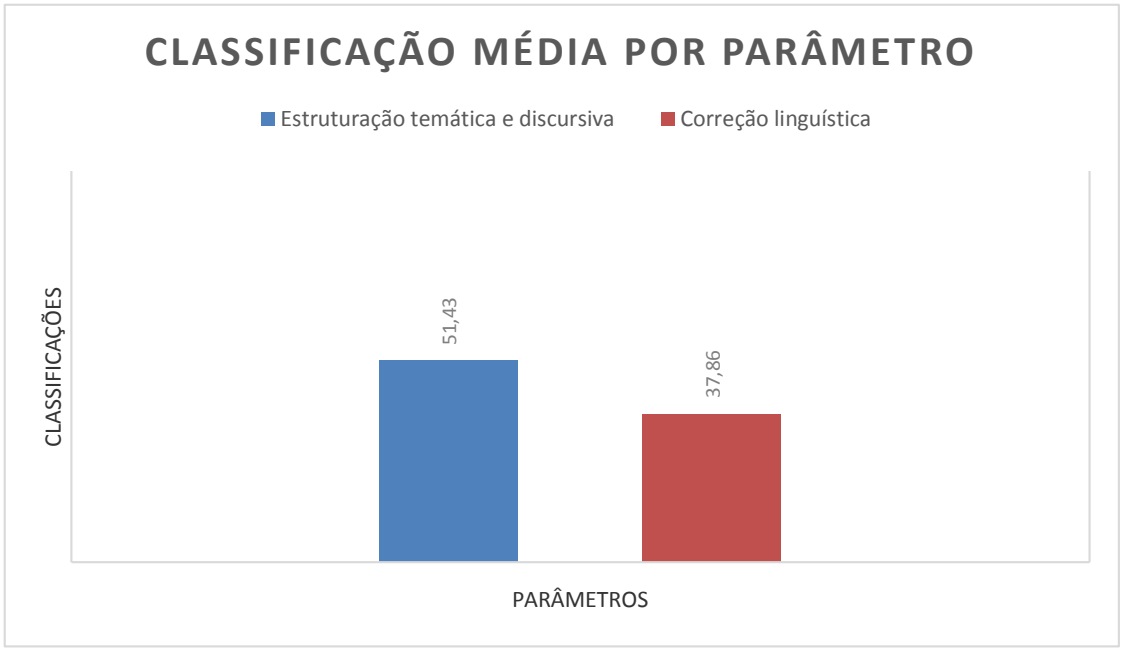


GRÁFICO 13 - PRODUÇÃO ESCRITA DE CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO MÉDIA POR PARÂMETRO

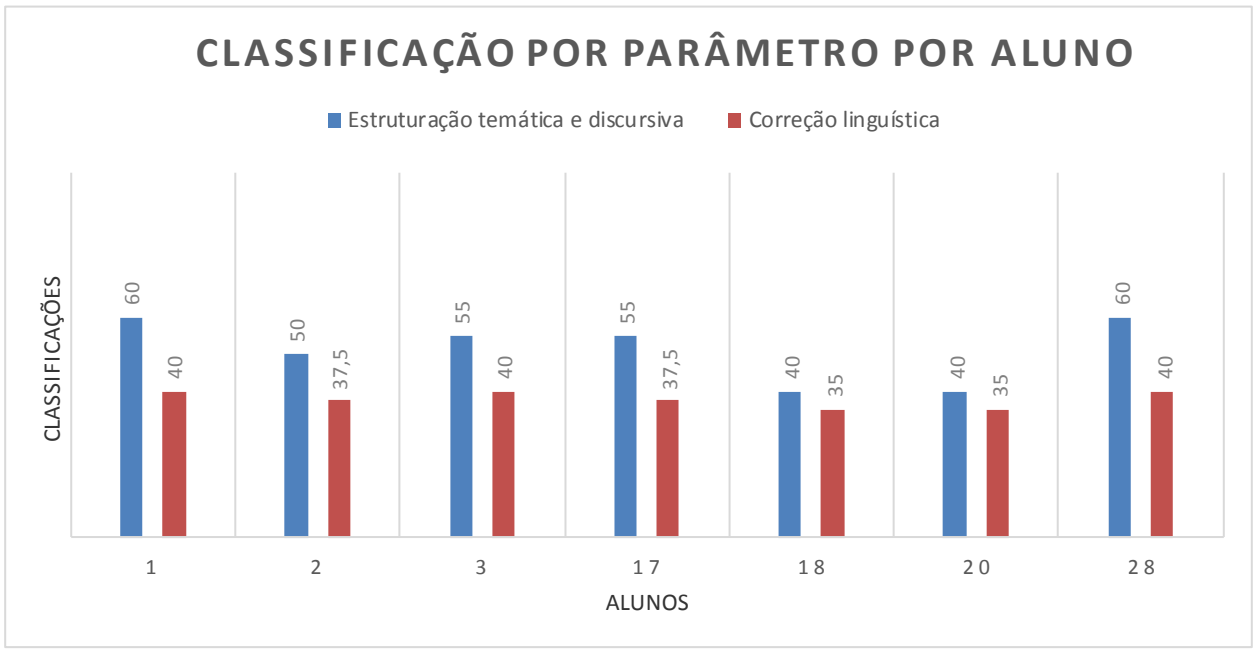


GRÁFICO 14 - PRODUÇÃO ESCRITA DE CANTIGAS DE ESCÁRNIO E DE MALDIZER | CLASSIFICAÇÃO POR PARÂMETRO POR ALUNO

ANEXO 44 – RESULTADOS DA FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 1 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE

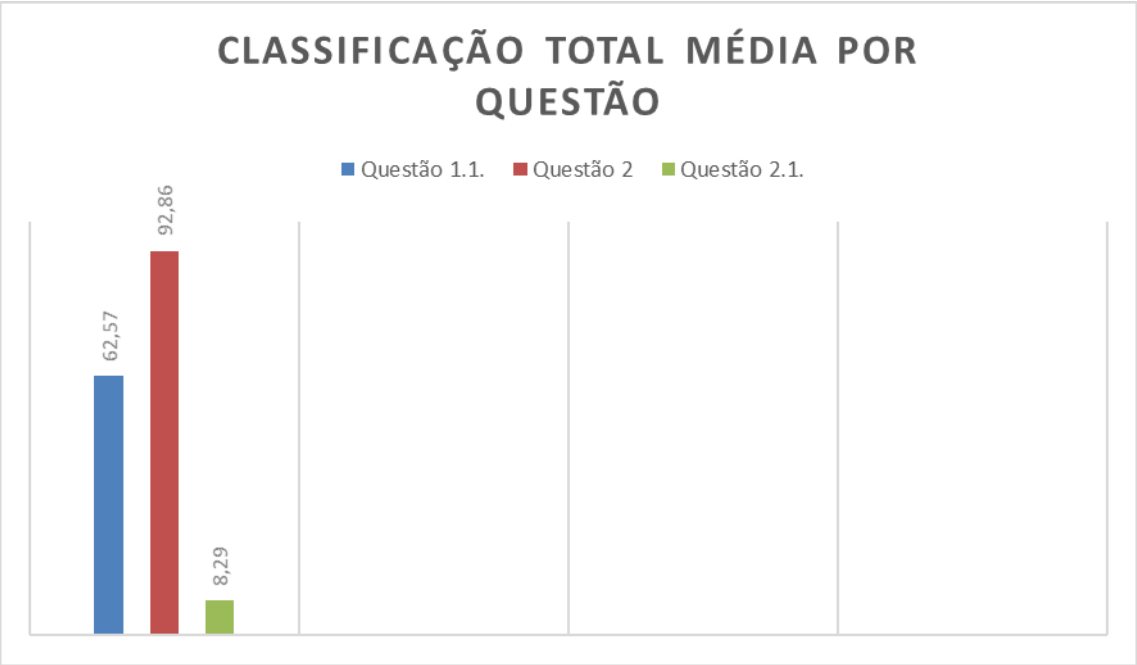


GRÁFICO 15 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 1 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | CLASSIFICAÇÃO TOTAL MÉDIA POR QUESTÃO

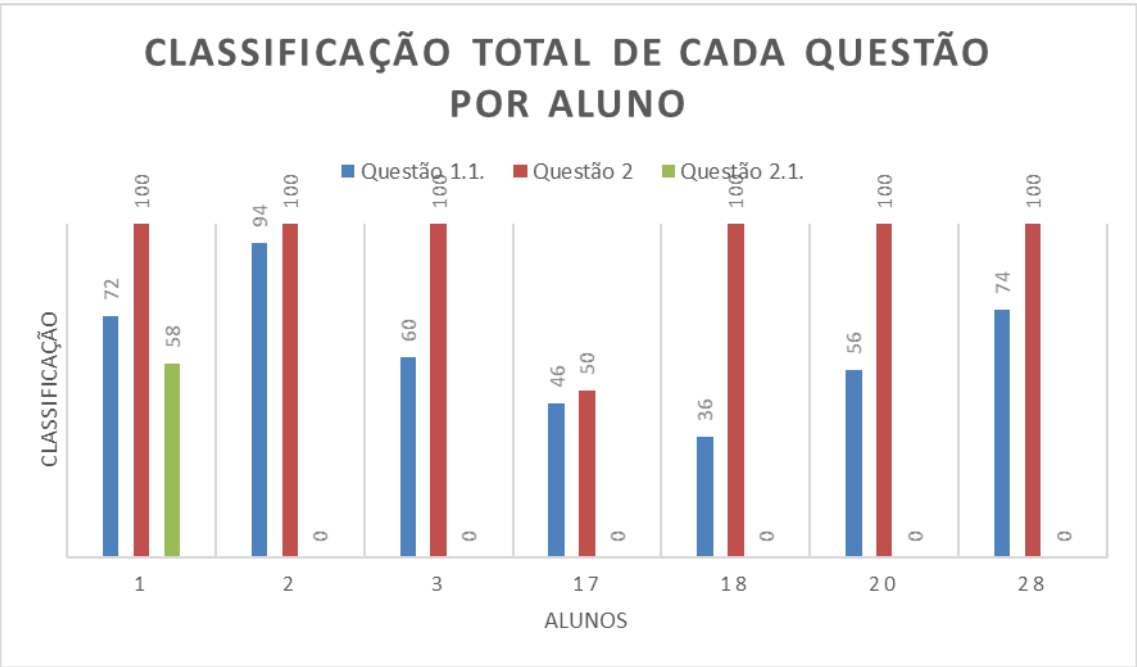


GRÁFICO 16 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 1 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | CLASSIFICAÇÃO TOTAL DE CADA QUESTÃO POR ALUNO

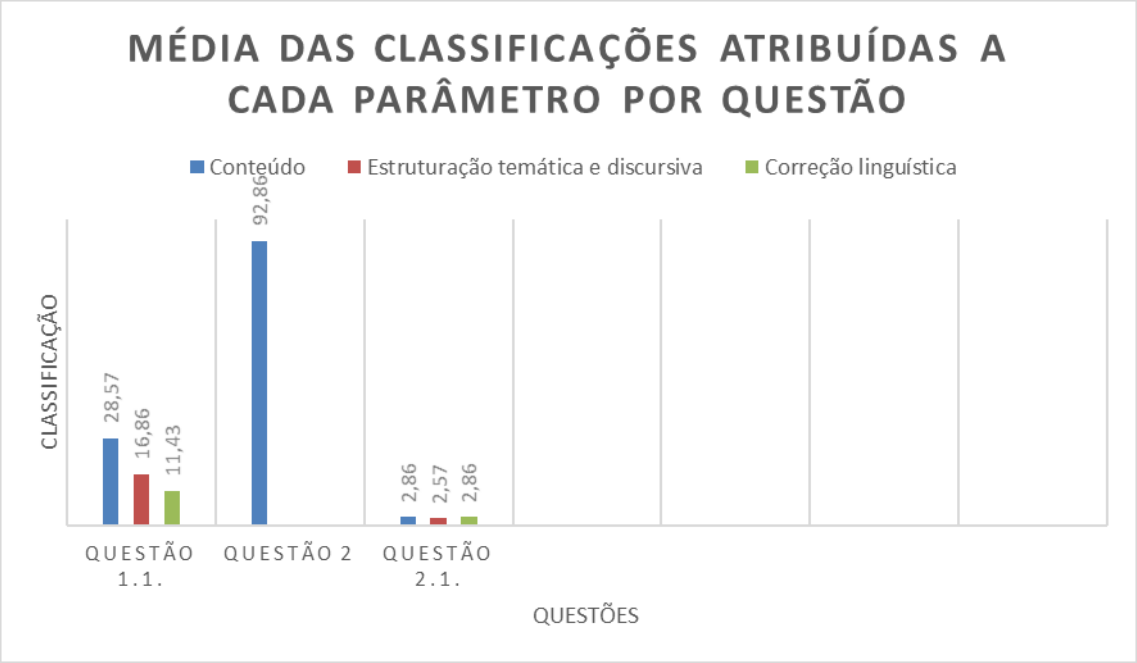


GRÁFICO 17 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 1 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | MÉDIA DAS CLASSIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS A CADA PARÂMETRO POR QUESTÃO

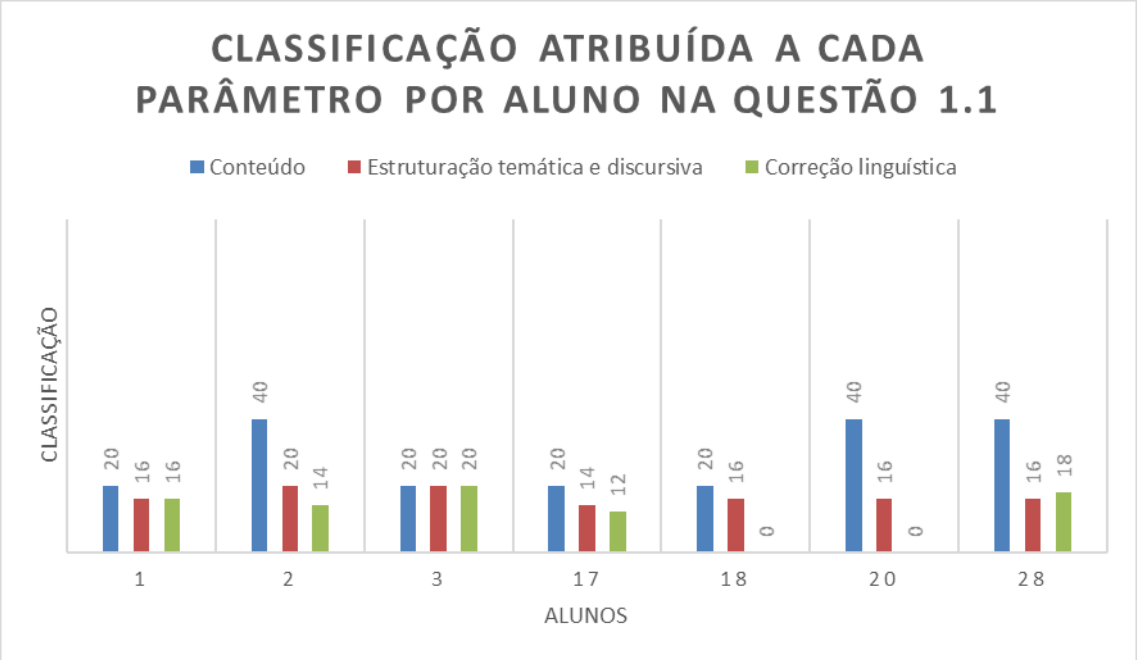


GRÁFICO 18 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 1 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA PARÂMETRO POR ALUNO NA QUESTÃO 1.1.

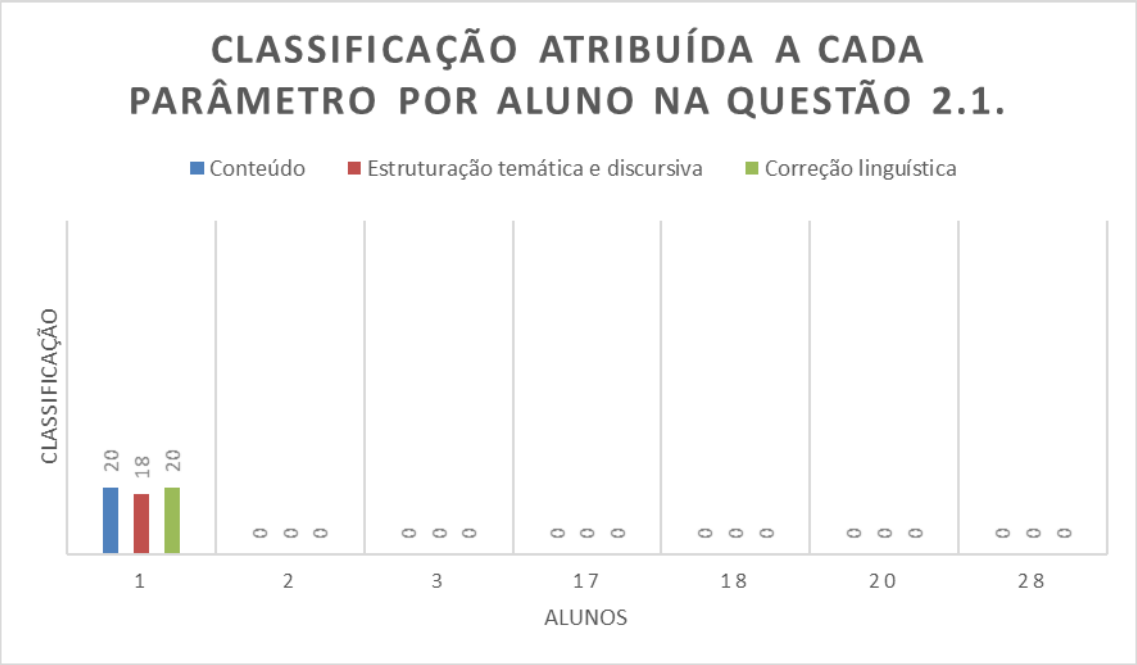


GRÁFICO 19 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 1 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA PARÂMETRO POR ALUNO NA QUESTÃO 2.1.

ANEXO 45 – RESULTADOS DA FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 2 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE

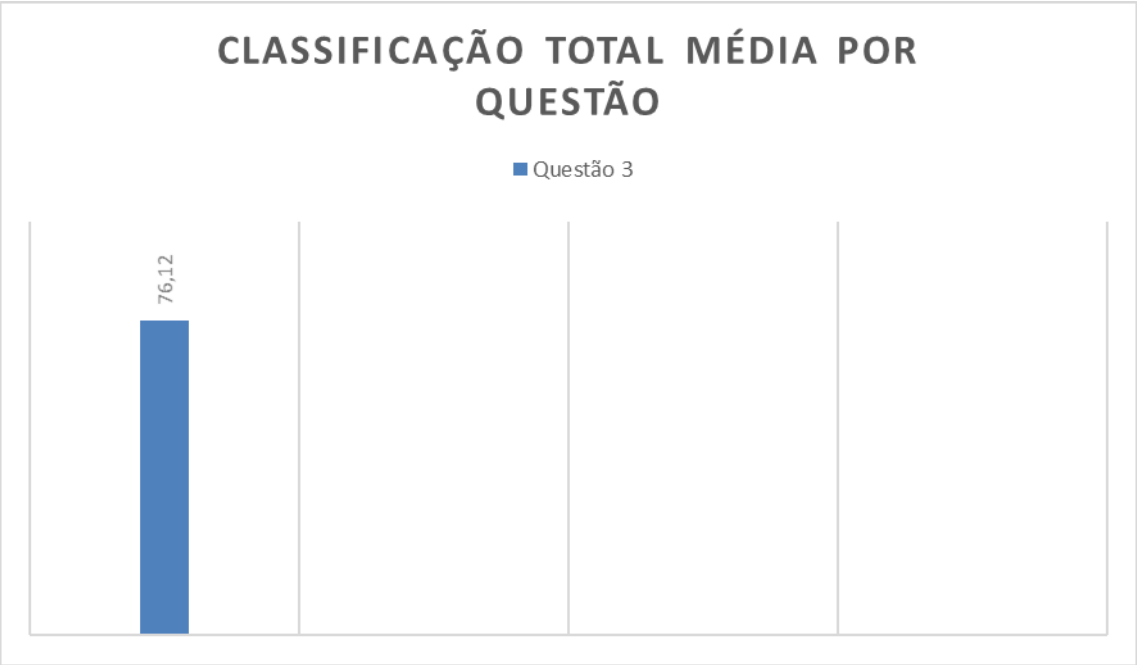


GRÁFICO 20 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 2 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | CLASSIFICAÇÃO TOTAL MÉDIA POR QUESTÃO

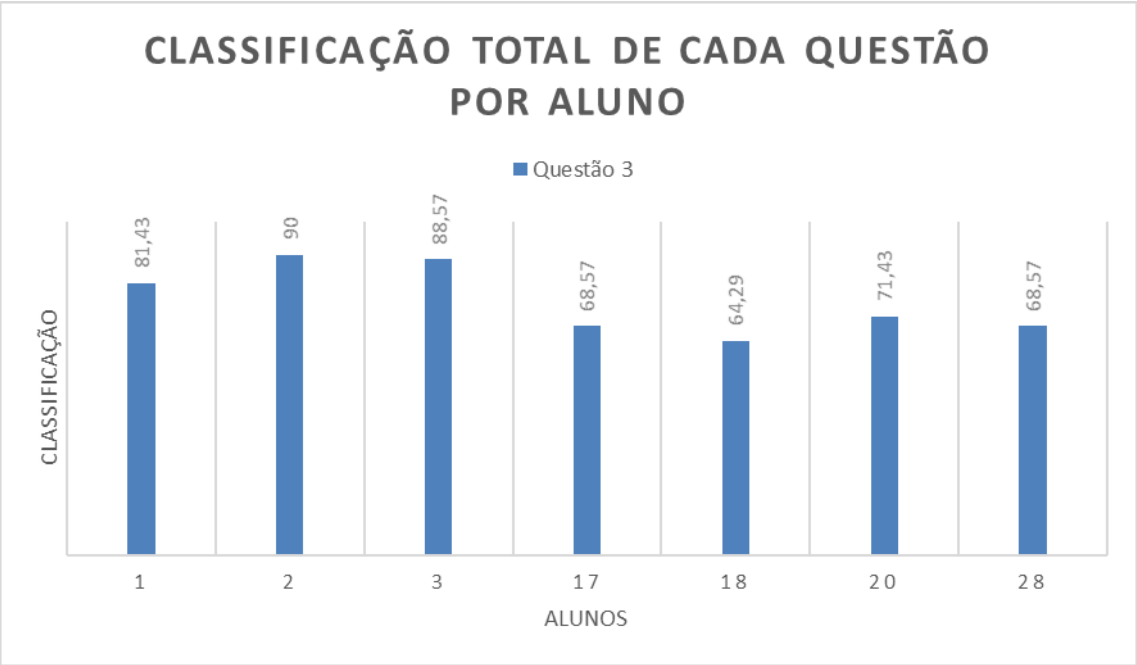


GRÁFICO 21 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 2 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | CLASSIFICAÇÃO TOTAL DE CADA QUESTÃO POR ALUNO

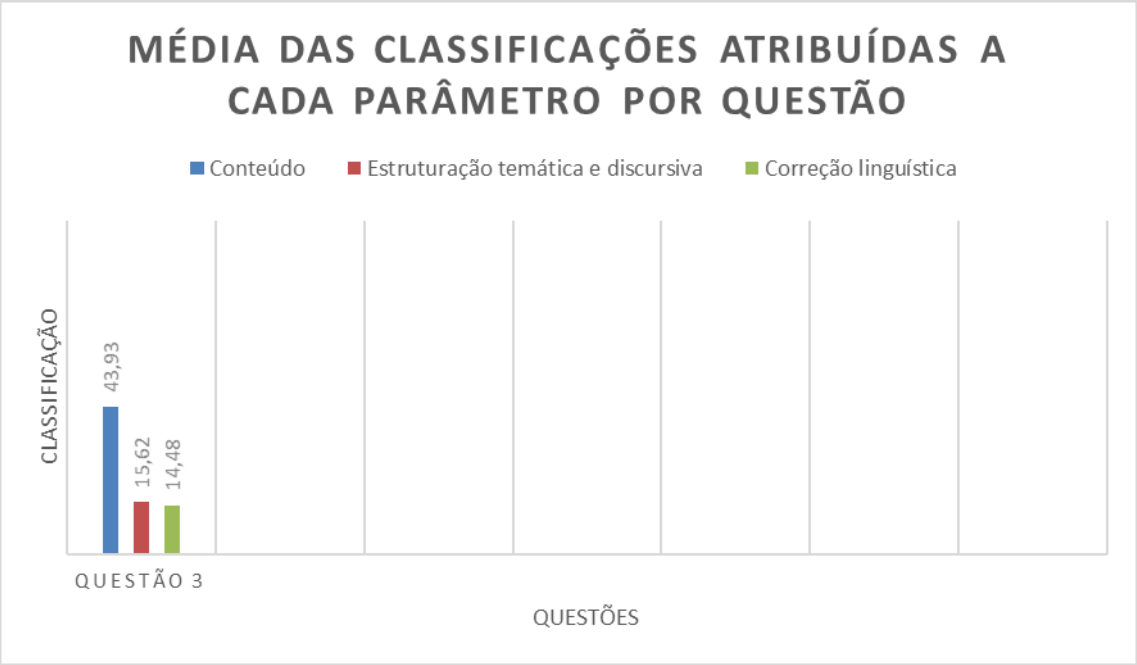


GRÁFICO 22 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 2 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | MÉDIA DAS CLASSIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS A CADA PARÂMETRO POR QUESTÃO

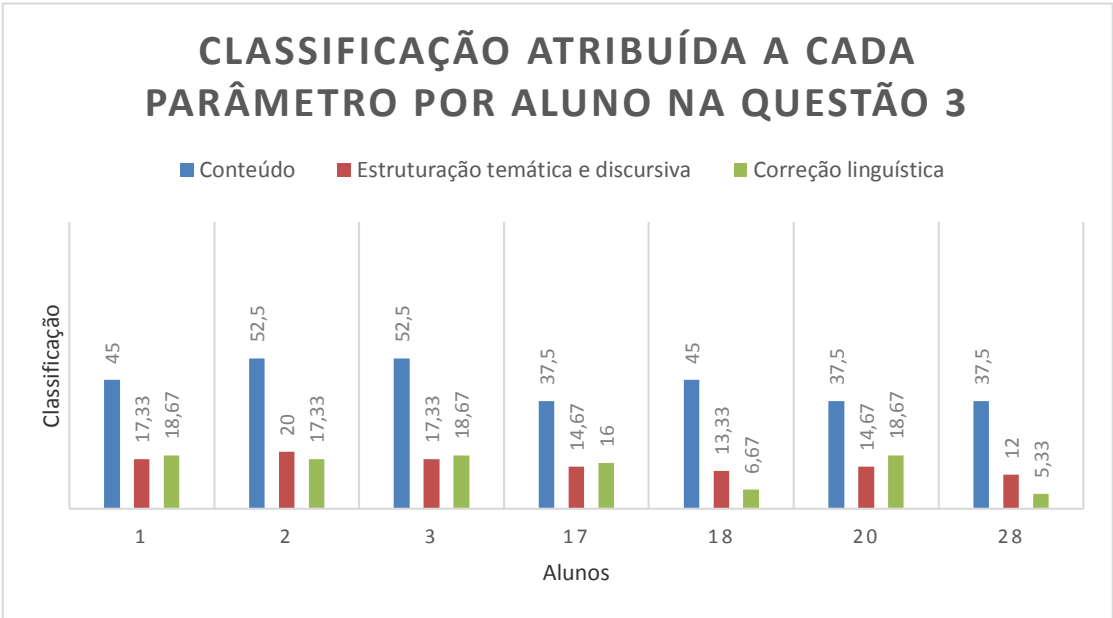


GRÁFICO 23 - FICHA DE COMPREENSÃO ESCRITA DE LEITURA Nº 2 DA SD SOBRE A *FARSA DE INÊS PEREIRA*, DE GIL VICENTE | CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA PARÂMETRO POR ALUNO NA QUESTÃO 3

ANEXO 46 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DA TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE*

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

Évaluation de la tâche de l'interaction écrite

Unité 2 – En groupe

Nom :	**Prénom :**	**Nº :**
Classe : 10e H	**Année scolaire : 2018/2019**	**Nombre de la tâche d'écriture : 1**

Liste de vérification **« Déposer un commentaire sur un réseau social »**			
COMPÉTENCE PRAGMATIQUE	Bien	Moyen	Insuffisant

Emploie des actes de parole adéquats à la situation et aux codes sociolo-giques :
• S'adresse au destinataire en employant le tutoiement ou le vouvoiement
• Respecte la structure d'un *commentaire sur un réseau social* :
  • Reprend l'information de la publication en exprimant son opinion
  • Reprend l'information du commentaire de son ami (si c'est le cas)
• Explique pourquoi n'est pas un « mouton de Panurge »
• Écrit avec cohérence			

Moyenne			
COMPÉTENCE LINGUISTIQUE	Bien	Moyen	Insuffisant
COMPÉTENCE LEXICALE **Respecte les structures lexicales nécessaires aux énoncés :** • Précision du vocabulaire (les points communs et les différences entre les amis) • Richesse lexicale			
COMPÉTENCE GRAMMATICALE **Respecte les structures grammaticales nécessaires aux énoncés :** • Les adjectifs • Les comparatifs • Accords sujet-verbe			
COMPÉTENCE ORTHOGRAPHIQUE **Respecte l'orthographe des mots**			
Moyenne			
Moyenne de la performance			

ANEXO 47 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE*

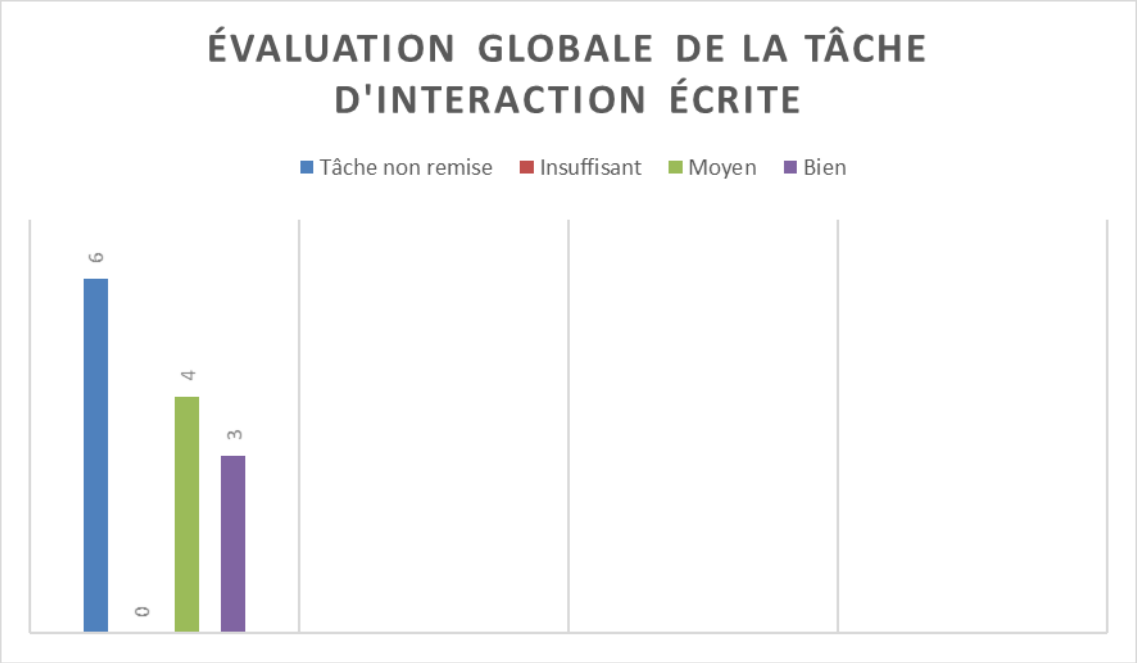


GRÁFICO 24 – TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE* | *ÉVALUATION GLOBALE DE LA TÂCHE D'INTERACTION ÉCRITE*

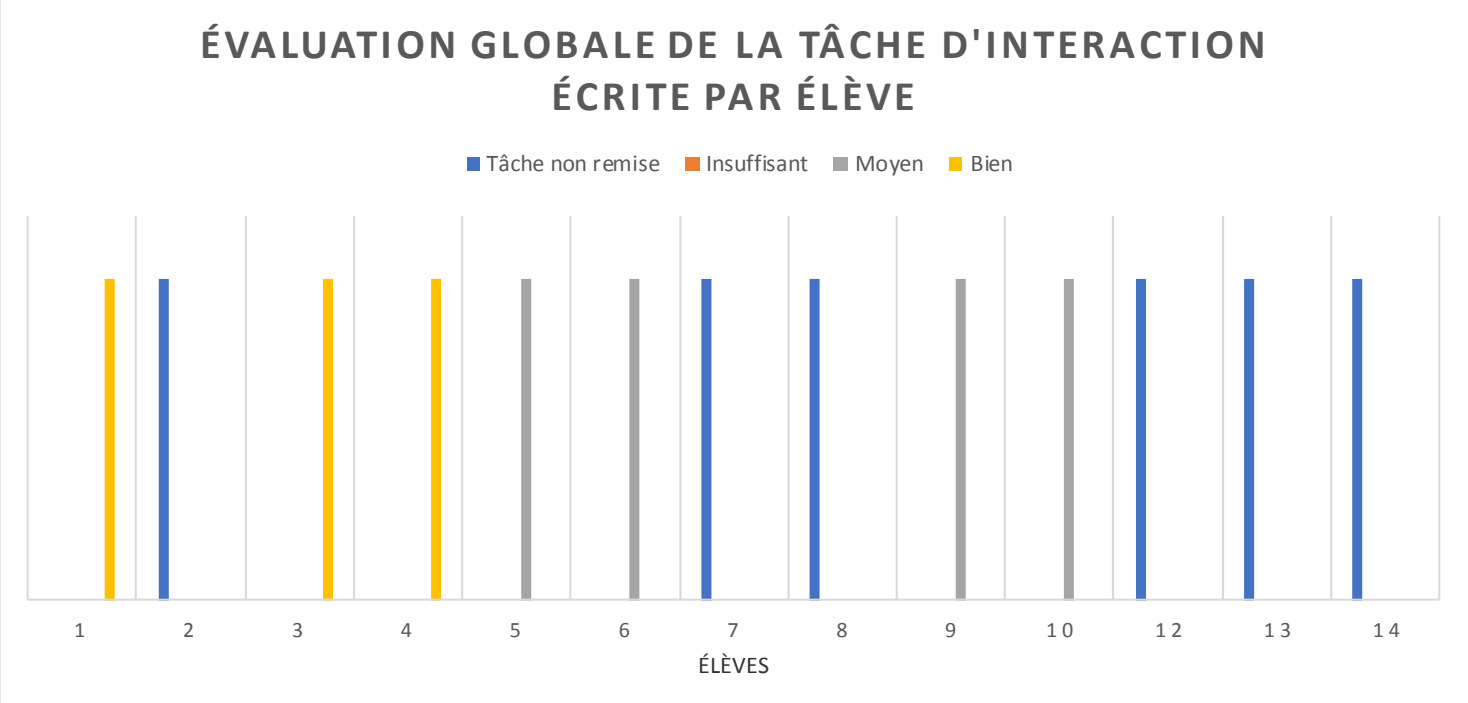


GRÁFICO 25 – TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE* | *ÉVALUATION GLOBALE DE LA TÂCHE D'INTERACTION ÉCRITE PAR ÉLÈVE*

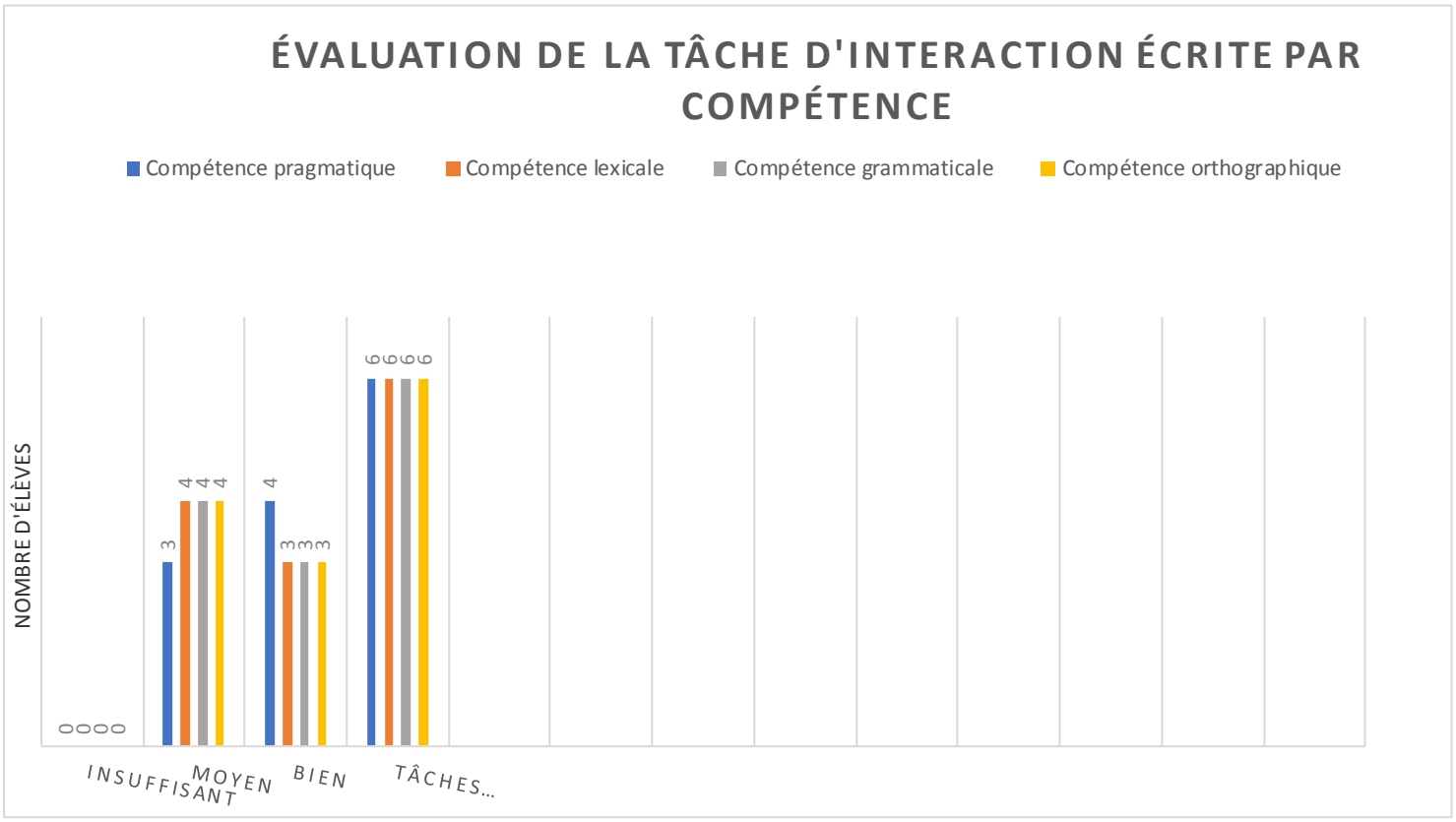


GRÁFICO 26 – TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE* | *ÉVALUATION DE LA TÂCHE D'INTERACTION ÉCRITE PAR COMPÉTENCE*

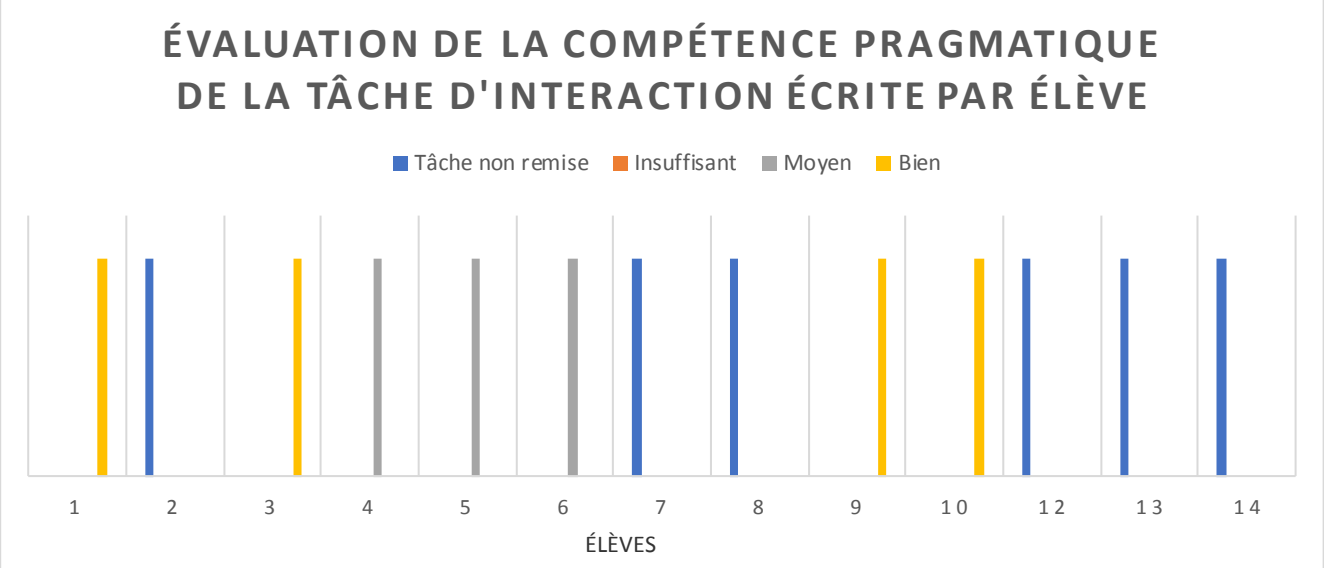


GRÁFICO 27 – TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE* | *ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE PRAGMATIQUE DE LA TÂCHE D'INTERACTION ÉCRITE PAR ÉLÈVE*

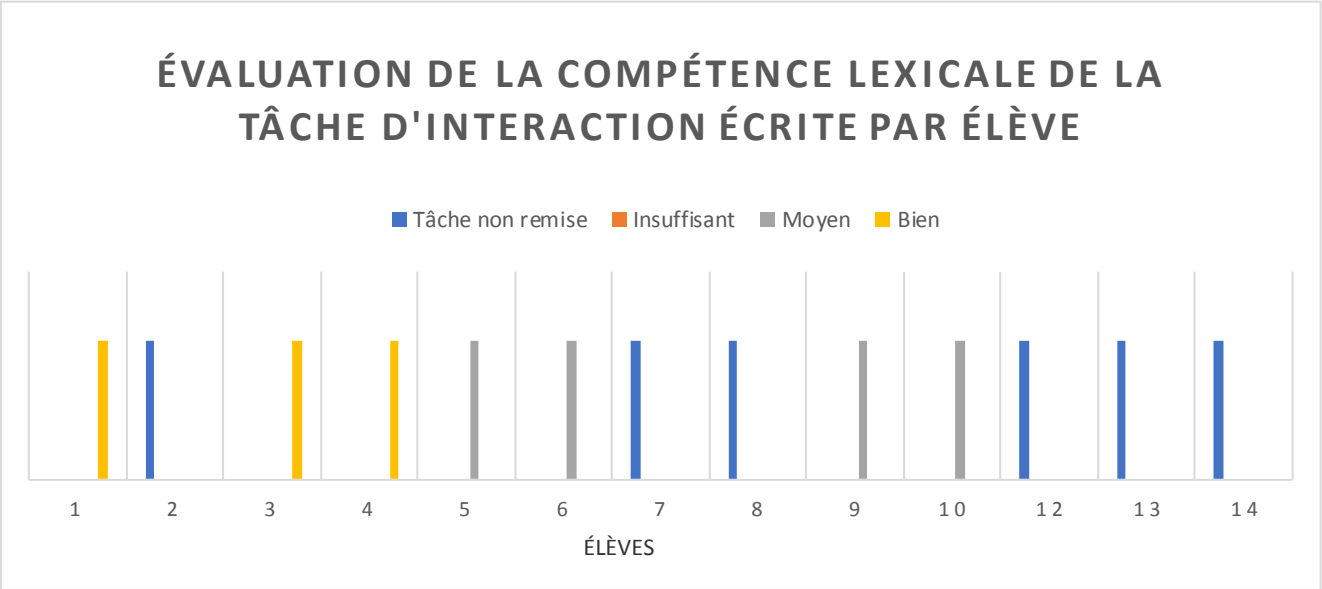


GRÁFICO 28 – TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE* | *ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE LEXICALE DE LA TÂCHE D'INTERACTION ÉCRITE PAR ÉLÈVE*

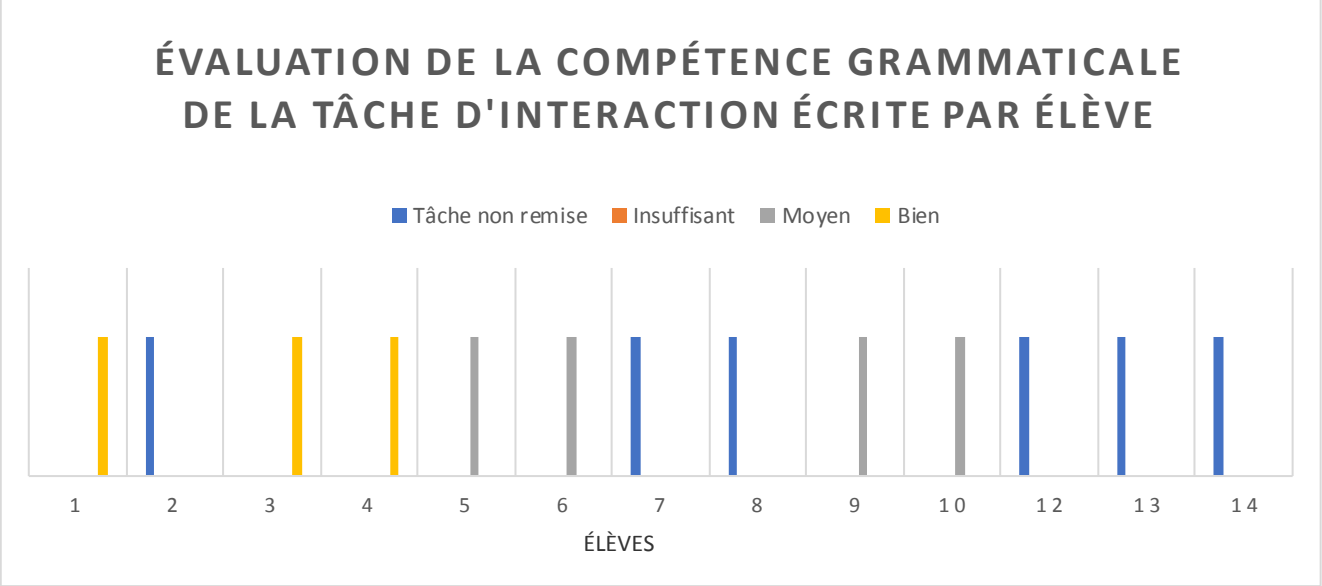


GRÁFICO 29 – TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE* | *ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE GRAMMATICALE DE LA TÂCHE D'INTERACTION ÉCRITE PAR ÉLÈVE*

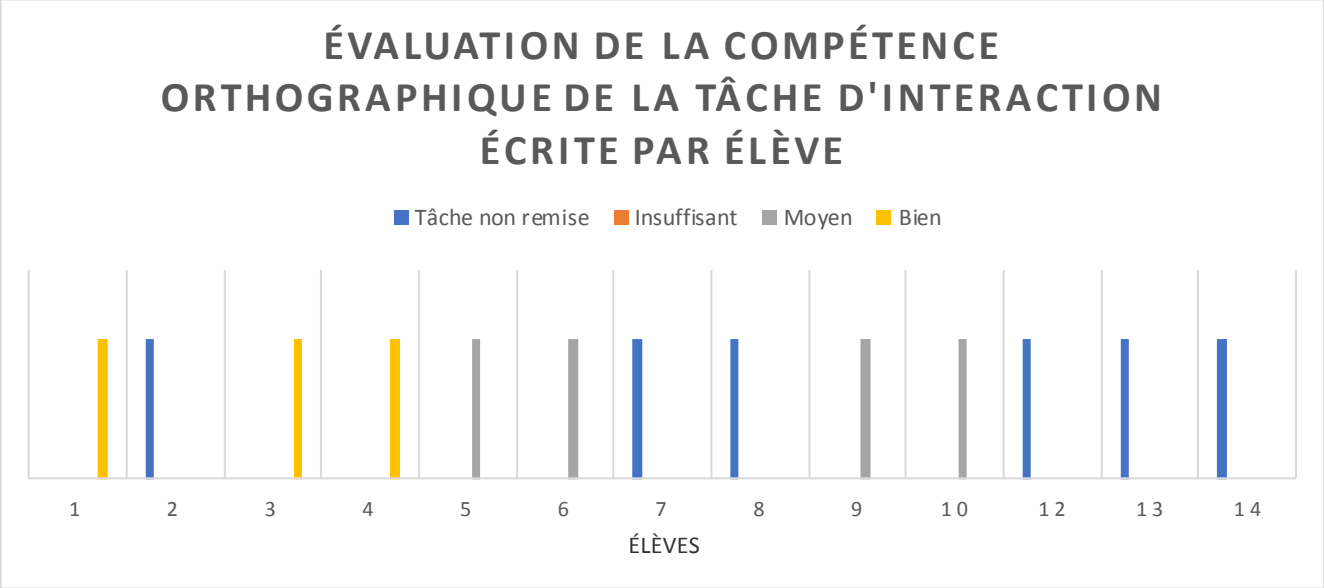


GRÁFICO 30 – TAREFA DE *INTERACTION ÉCRITE* | *ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ORTHOGRAPHIQUE DE LA TÂCHE D'INTERACTION ÉCRITE PAR ÉLÈVE*

ANEXO 48 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES*

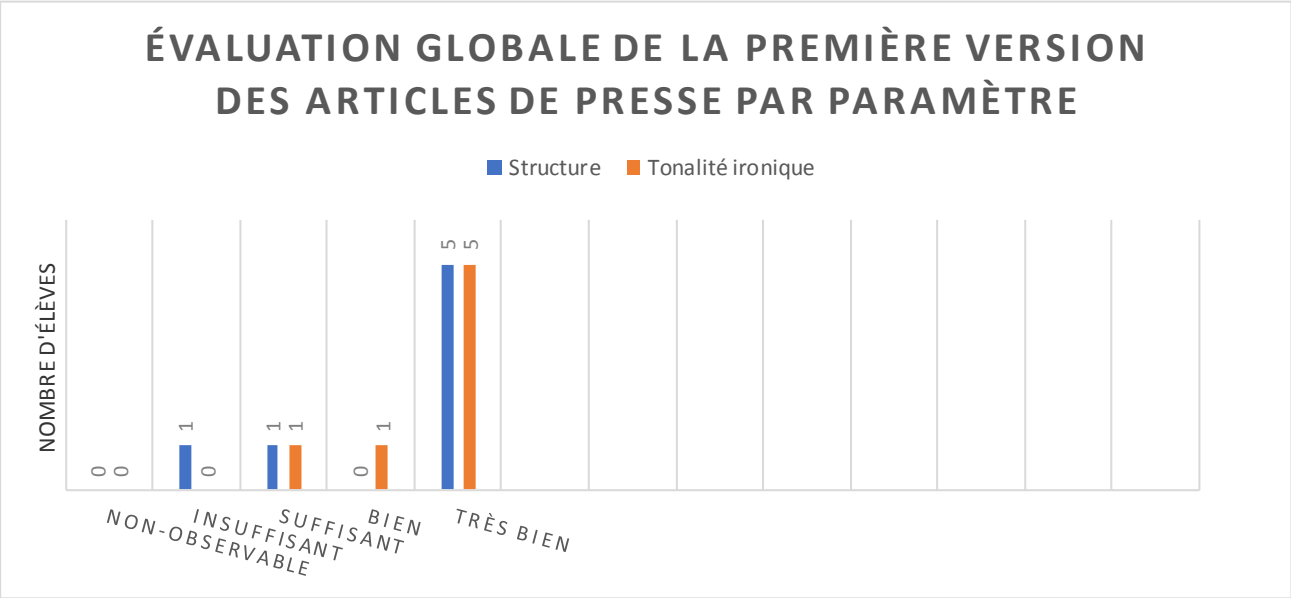


GRÁFICO 31 – PRIMEIRA VERSÃO DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES* | *ÉVALUATION GLOBALE DE LA PREMIÈRE VERSION DES ARTICLES DE PRESSE PAR PARAMÈTRE*

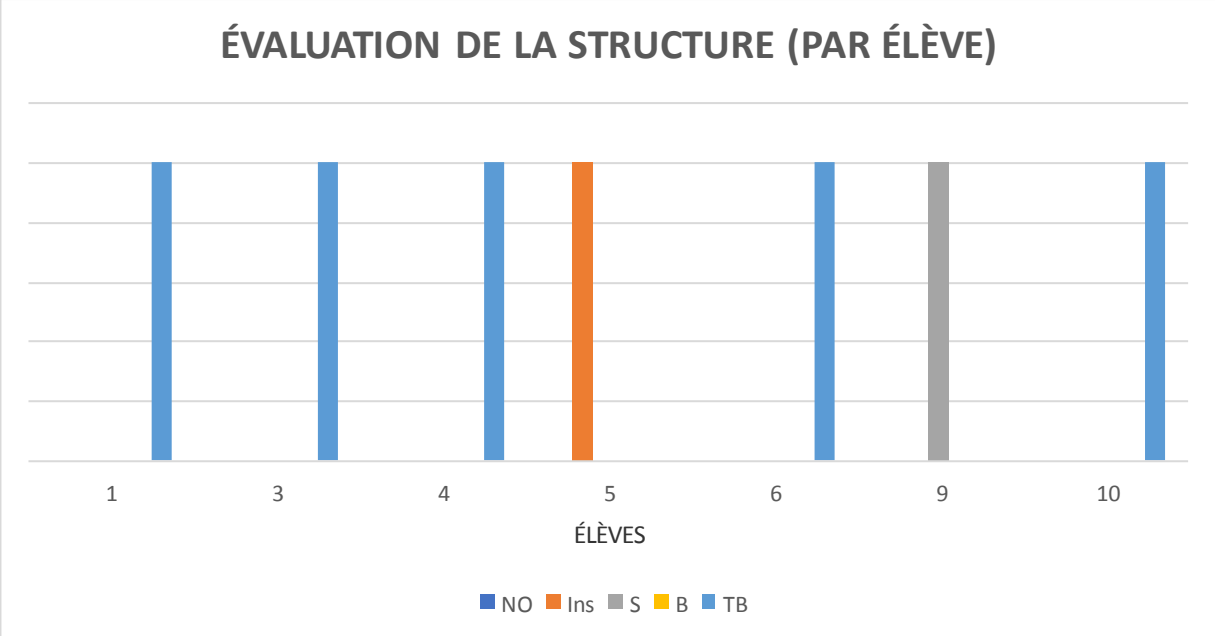


GRÁFICO 32 – PRIMEIRA VERSÃO DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES* | *ÉVALUATION DE LA STRUCTURE (PAR ELÈVE)*

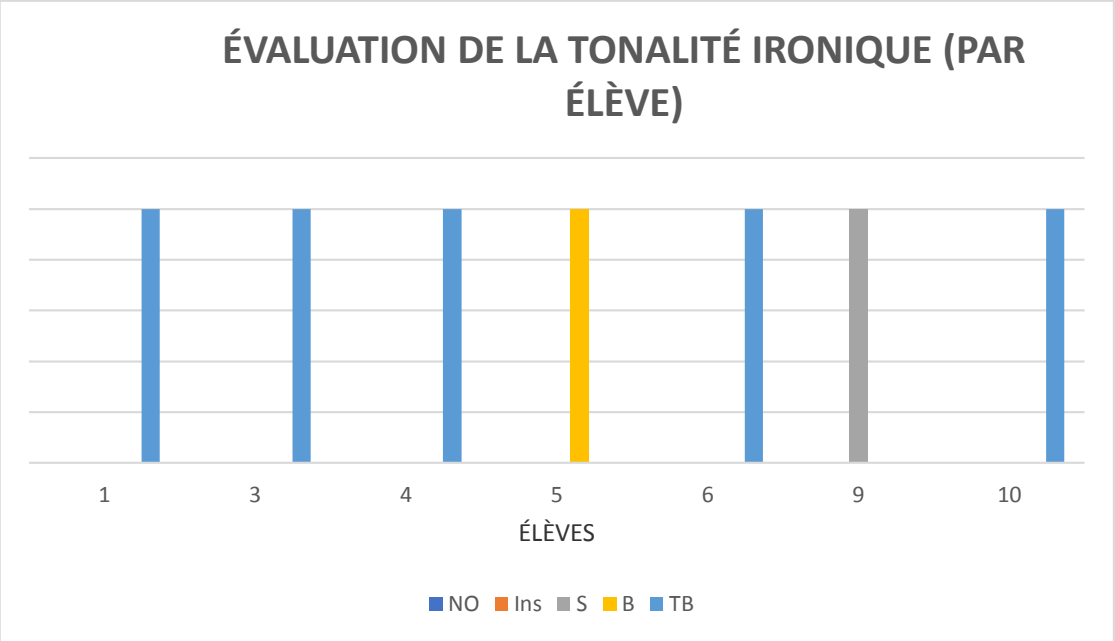


GRÁFICO 33 – PRIMEIRA VERSÃO DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES* | *ÉVALUATION DE LA TONALITÉ IRONIQUE (PAR ÉLÈVE)*

ANEXO 49 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DA *PRODUCTION ÉCRITE* (*ARTICLE DE PRESSE SATIRIQUE*)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ – 120340

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE

- L'ARTICLE DE PRESSE SATIRIQUE -

[adaptée à partir des critères d'évaluation de la production écrite du DELF B1]

Groupe : _____ **Signature de la professeure :** _____

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte les consignes de longueur minimale et maximale indiquées.	**0**	**2**	**4**	**6**	**8**				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des évènements ou des expériences.	**0**	**2**	**4**	**6**	**8**	**10**	**12**	**14**	**16**
Capacité à exprimer son point de vue de façon ironique Peut présenter ses idées, ses sentiments et/ou ses réactions et donner son opinion à l'aide d'un discours ironique.	**0**	**2**	**4**	**6**	**8**	**10**	**12**	**14**	**16**
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	**0**	**2**	**4**	**6**	**8**	**10**	**12**		

COMPÉTENCE LEXICALE/ORTHOGRAPHE LEXICALE

Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	**0**	**2**	**4**	**6**	**8**
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire associé à la vie scolaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	**0**	**2**	**4**	**6**	**8**
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	**0**	**2**	**4**	**6**	**8**

COMPÉTENCE GRAMMATICALE/ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	**0**	**2**	**4**	**6**	**8**
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	**0**	**2**	**4**	**6**	**8**
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Fait preuve d'une bonne maîtrise des expressions de la cause et de la conséquence, des connecteurs explicatifs, ainsi que de l'accord en genre et en nombre, des pronoms, de marques verbales, etc.	**0**	**2**	**4**	**6**	**8**

NOTE: /100

ANEXO 50 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA VERSÃO FINAL DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES*

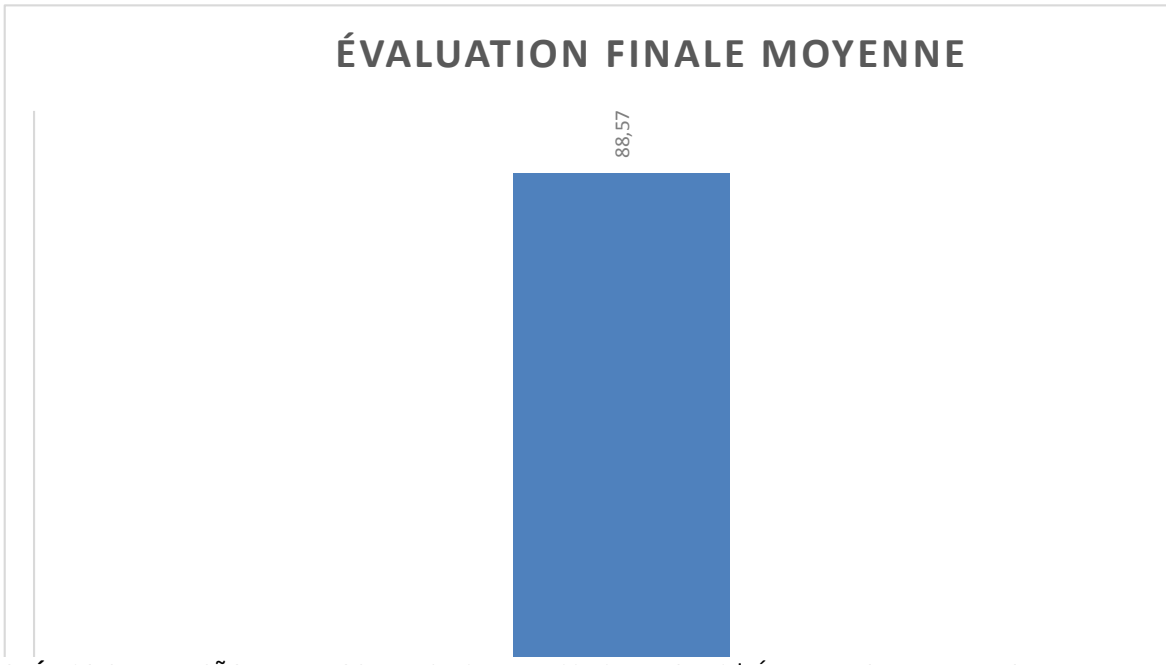


GRÁFICO 34 – VERSÃO FINAL DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES* | *ÉVALUATION FINALE MOYENNE*

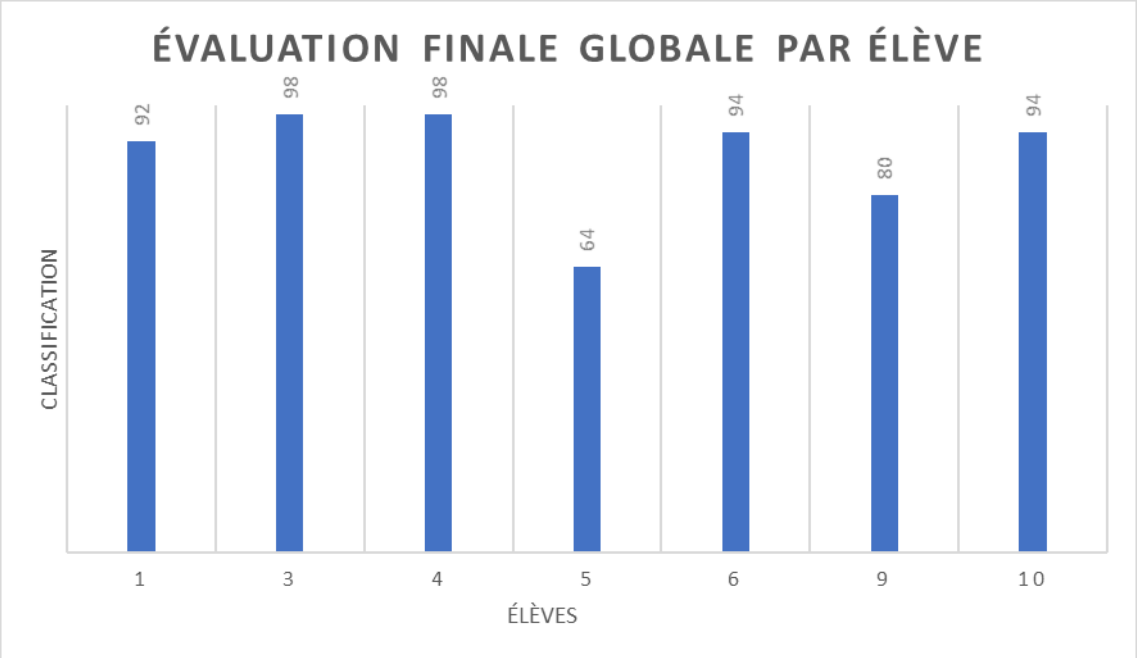


GRÁFICO 35 – VERSÃO FINAL DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES* | *ÉVALUATION FINALE GLOBALE PAR ÉLÈVE*

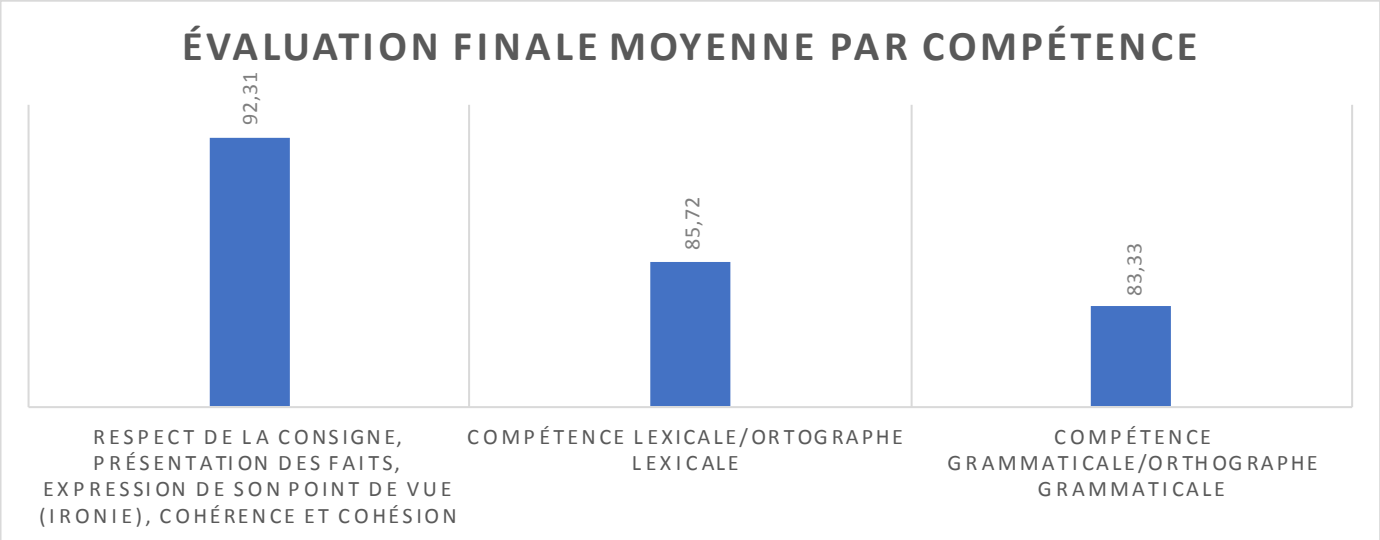


GRÁFICO 36 – VERSÃO FINAL DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES* | *ÉVALUATION FINALE MOYENNE PAR COMPÉTENCE*

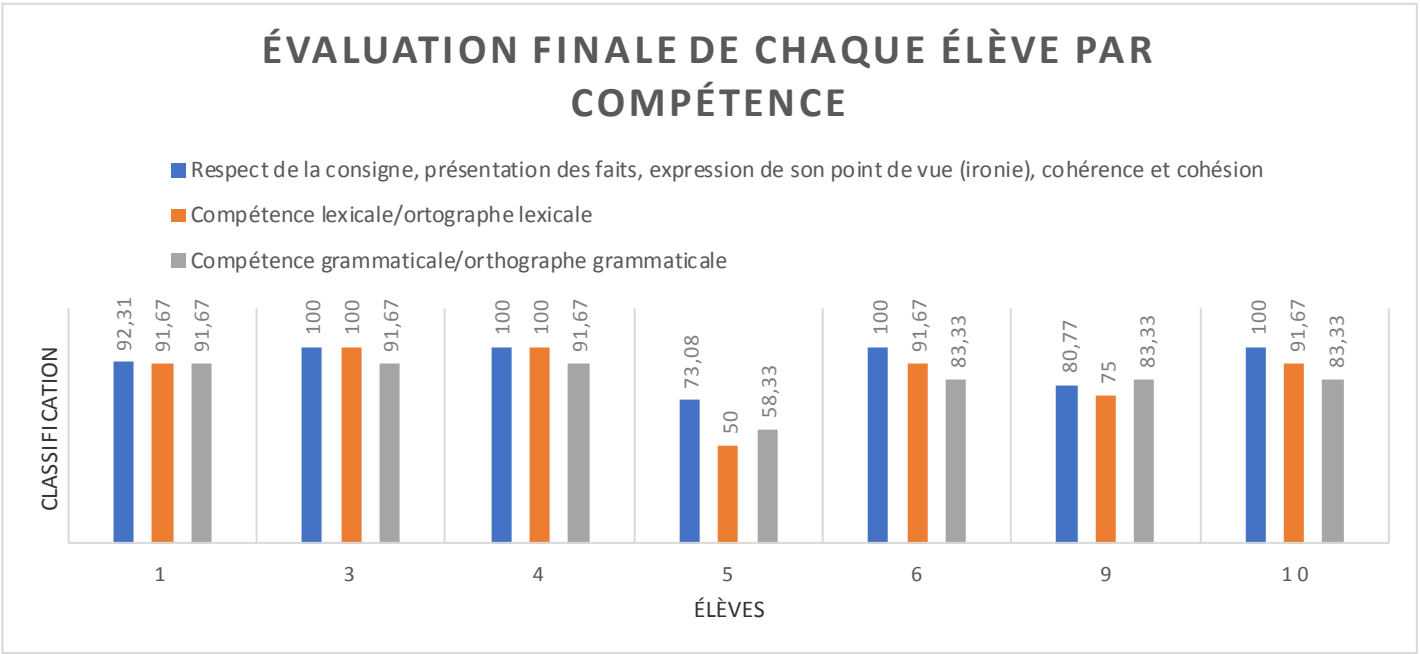


GRÁFICO 37 – VERSÃO FINAL DOS *ARTICLES DE PRESSE SATIRIQUES* | *ÉVALUATION FINALE DE CHAQUE ÉLÈVE PAR COMPÉTENCE*

ANEXO 51 - TABELAS DE EQUIVALÊNCIAS ENTRE AS APRECIAÇÕES QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS DE FRANCÊS DAS DIFERENTES FASES

- ✓ **SECÇÃO I – Equivalências entre as apreciações qualitativas da tarefa de *interaction écrite* e as apreciações quantitativas**

APRECIAÇÕES QUALITATIVAS	APRECIAÇÕES QUANTITATIVAS (EM PONTOS)
Insuffisant	0-49
Moyen	50-79
Bien	80-100

- ✓ **SECÇÃO II – Equivalências entre as apreciações qualitativas das primeiras versões dos *articles de presse satiriques* e as apreciações quantitativas**

APRECIAÇÕES QUALITATIVAS	APRECIAÇÕES QUANTITATIVAS (EM PONTOS)
Insuffisant	0-49
Suffisant	50-69
Bien	70-89
Très bien	90-100

ANEXO 52 – RESULTADOS DO SEGUNDO E TERCEIRO TESTES DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE PORTUGUÊS (PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA)

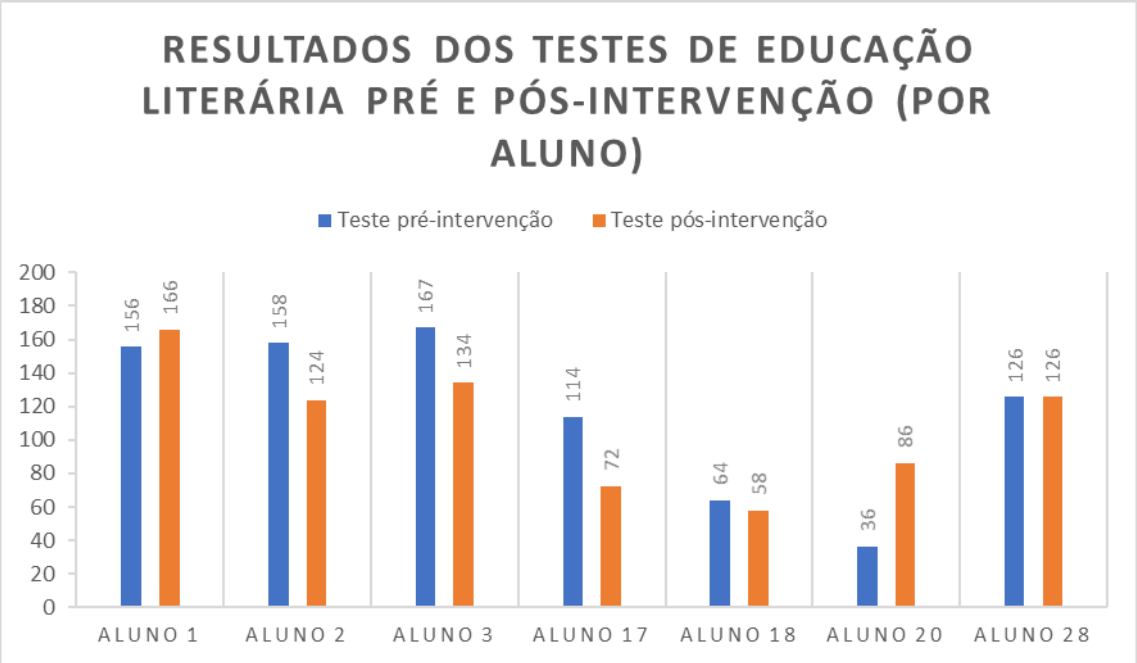


GRÁFICO 38 – TESTES DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE PORTUGUÊS (PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA) | RESULTADOS DOS TESTES DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA POR ALUNO

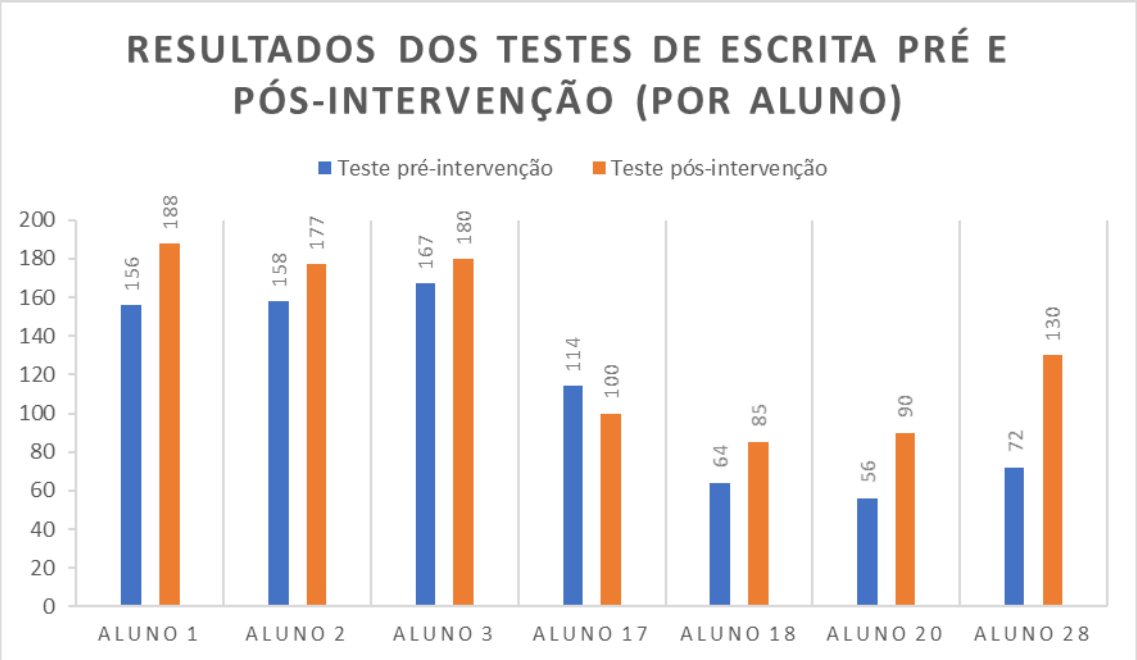


GRÁFICO 39 – TESTES DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE PORTUGUÊS (PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA) | RESULTADOS DOS TESTES DE ESCRITA POR ALUNO

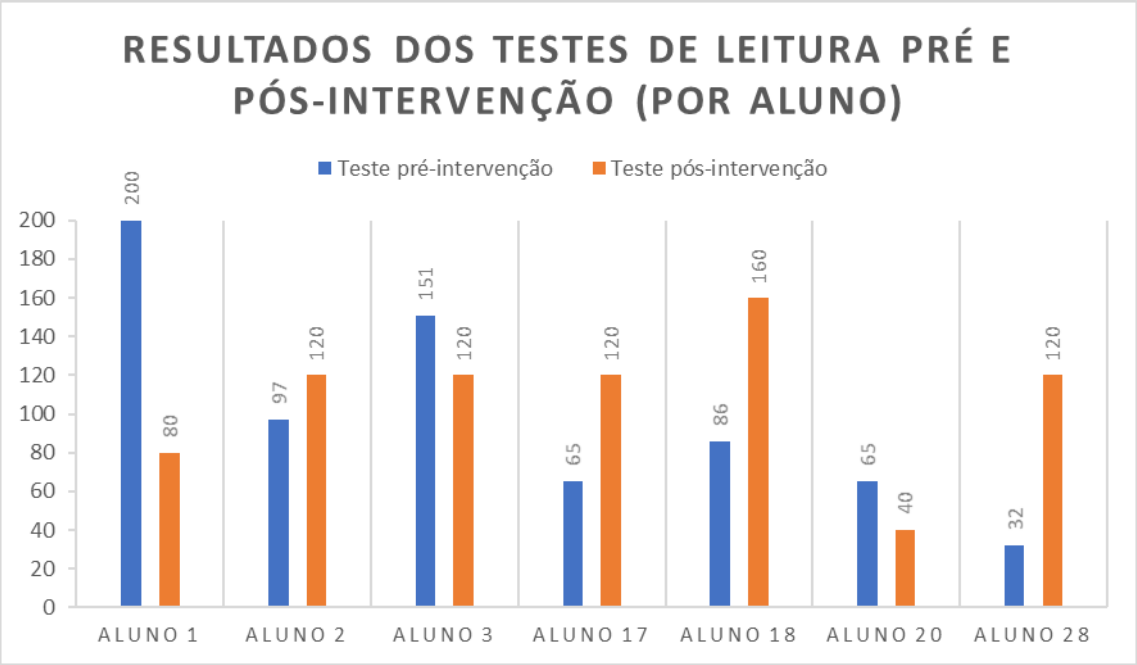


GRÁFICO 40 – TESTES DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE PORTUGUÊS (PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA) | RESULTADOS DOS TESTES DE LEITURA POR ALUNO

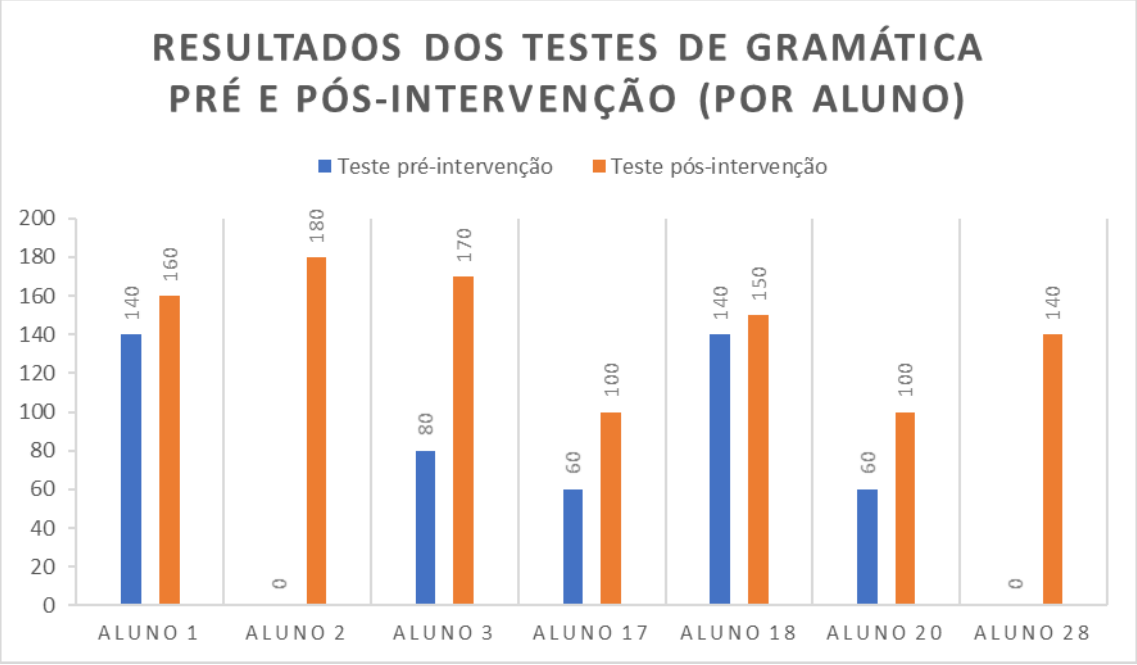


GRÁFICO 41 – TESTES DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE PORTUGUÊS (PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA) | RESULTADOS DOS TESTES DE GRAMÁTICA POR ALUNO

ANEXO 53 – RESULTADOS DO SEGUNDO E TERCEIRO TESTES DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE FRANCÊS (PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA)

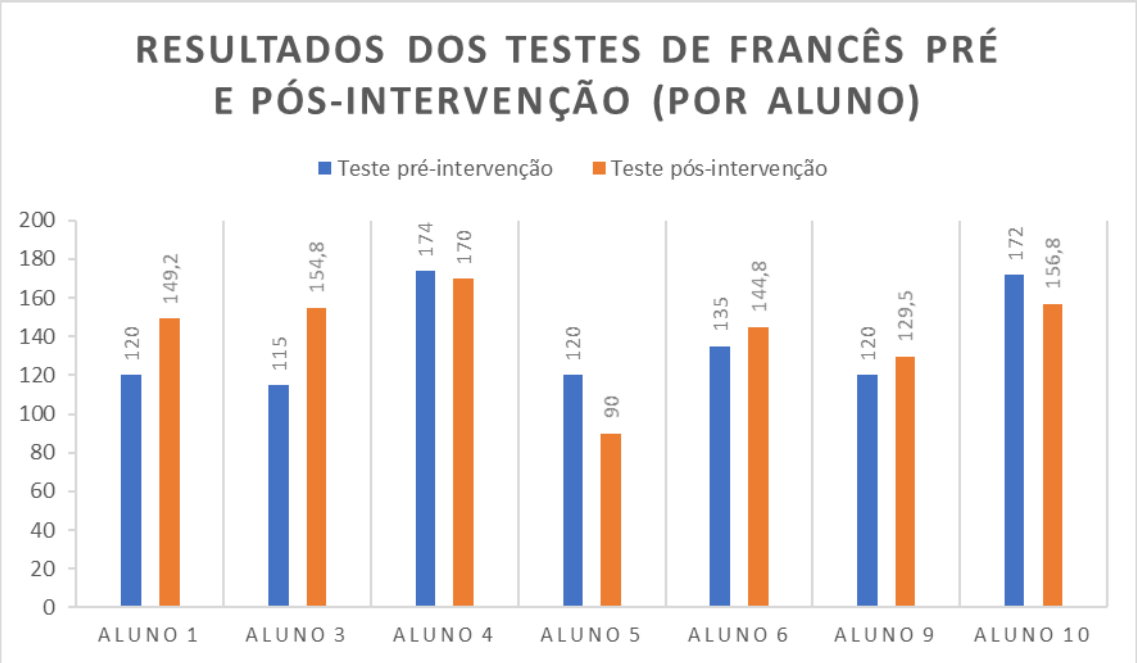
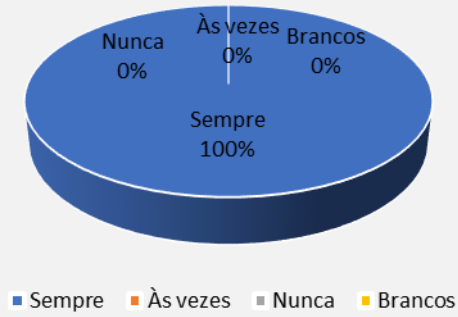


GRÁFICO 42 – RESULTADOS DOS TESTES DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE FRANCÊS PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA POR ALUNO

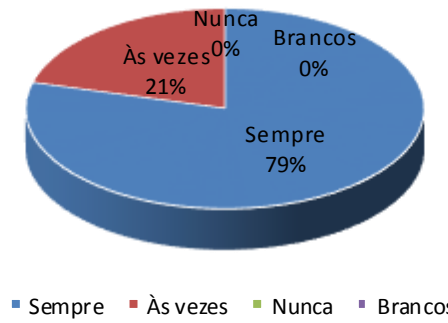
ANEXO 54 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS PELOS ALUNOS

- **Desempenho da professora**

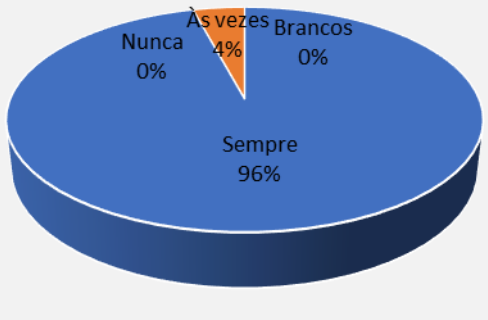
1. A professora apresenta, de forma clara, os objetivos e as regras para a realização das tarefas.



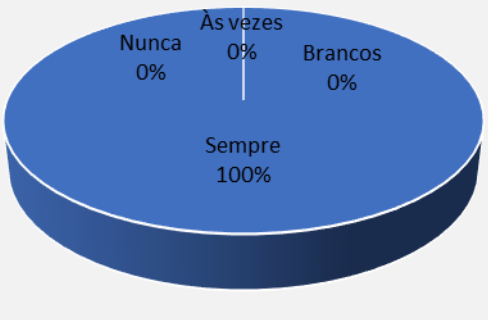
2. A professora dá tempo suficiente para a realização das tarefas.



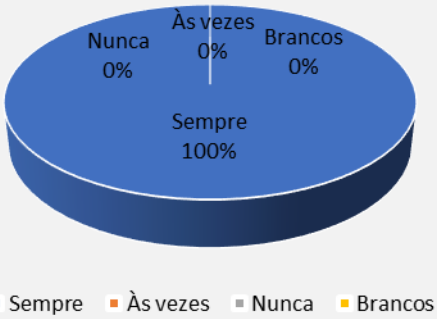
3. A professora concede-me a palavra sempre que a solicito.



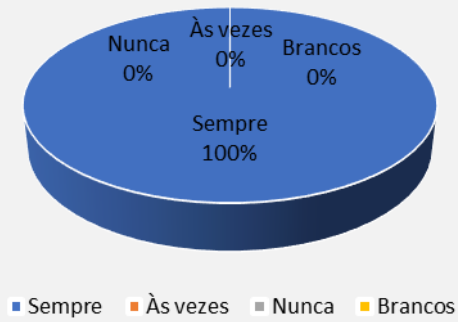
4. A professora mostra-se disponível para esclarecer dúvidas.

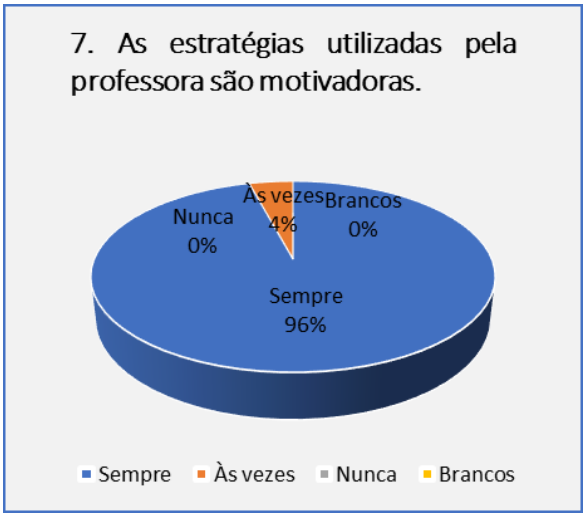


5. A professora valoriza as minhas intervenções, dando-me retorno positivo e fazendo críticas construtivas.



6. Quando não entendo uma questão, a professora procede à sua reformulação, tornando-a mais simples.





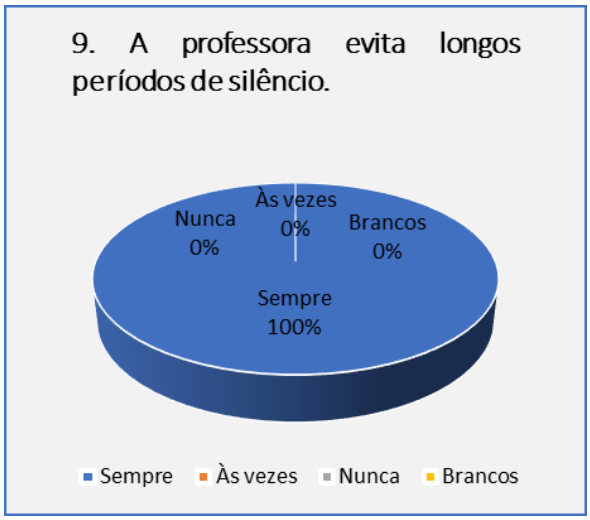


GRÁFICO 43 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS PELOS ALUNOS | DESEMPENHO DA PROFESSORA

- **Método de Ensino Recíproco de Palincsar & Brown (1984)**

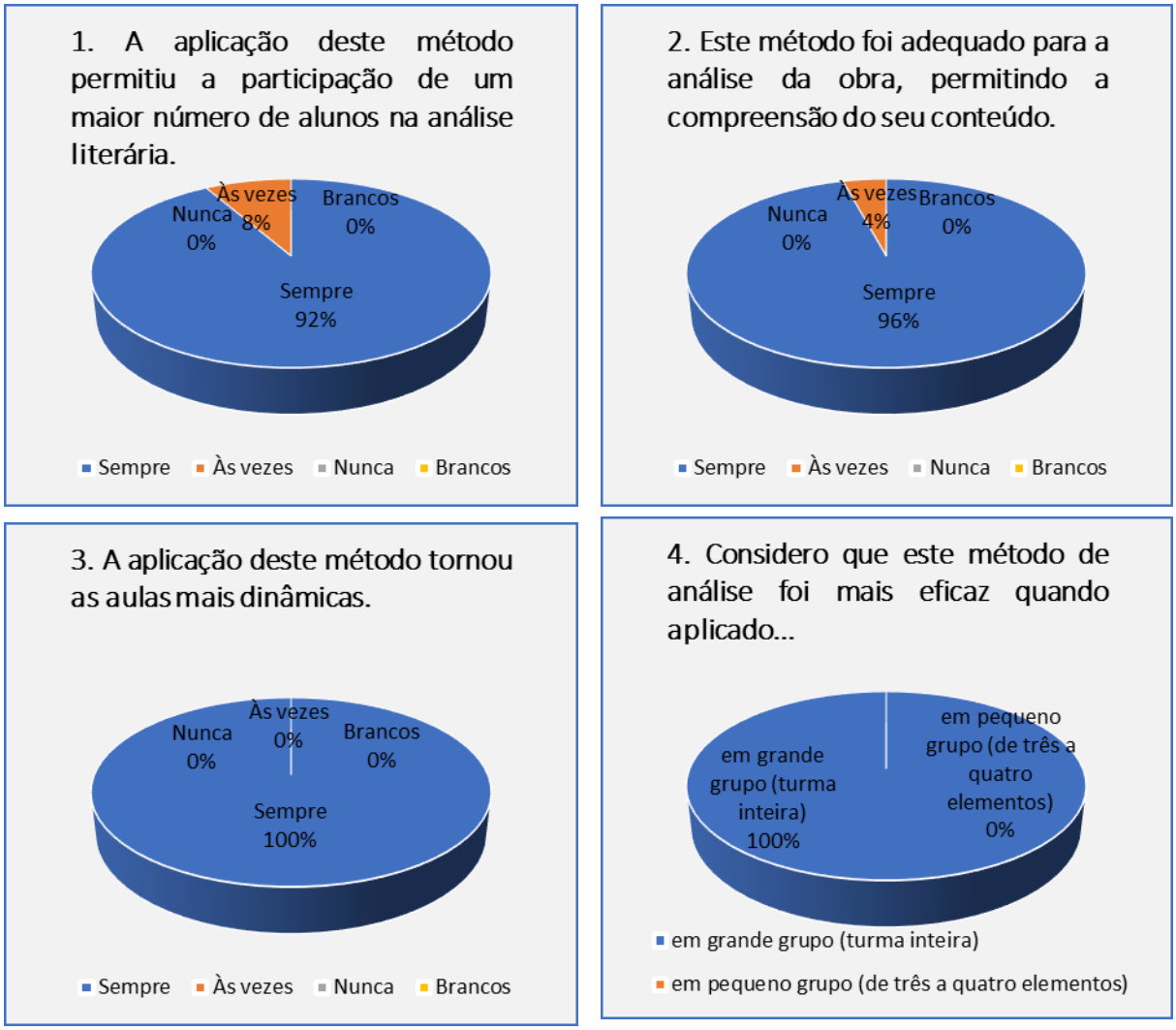


GRÁFICO 44 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS PELOS ALUNOS | MÉTODO DE ENSINO RECÍPROCO DE PALINCSAR & BROWN (1984)

- **Pontos fortes e pontos fracos da unidade**

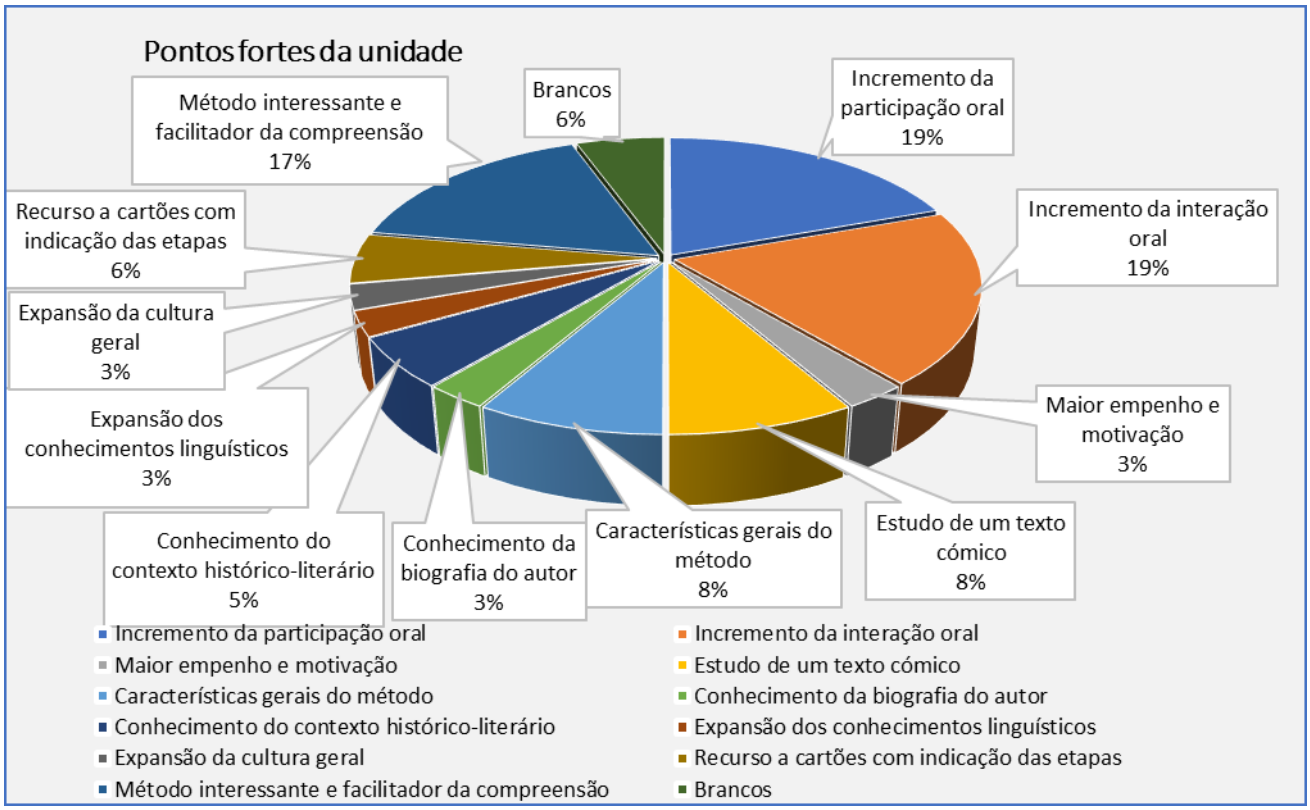


GRÁFICO 45 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS PELOS ALUNOS | PONTOS FORTES DA UNIDADE

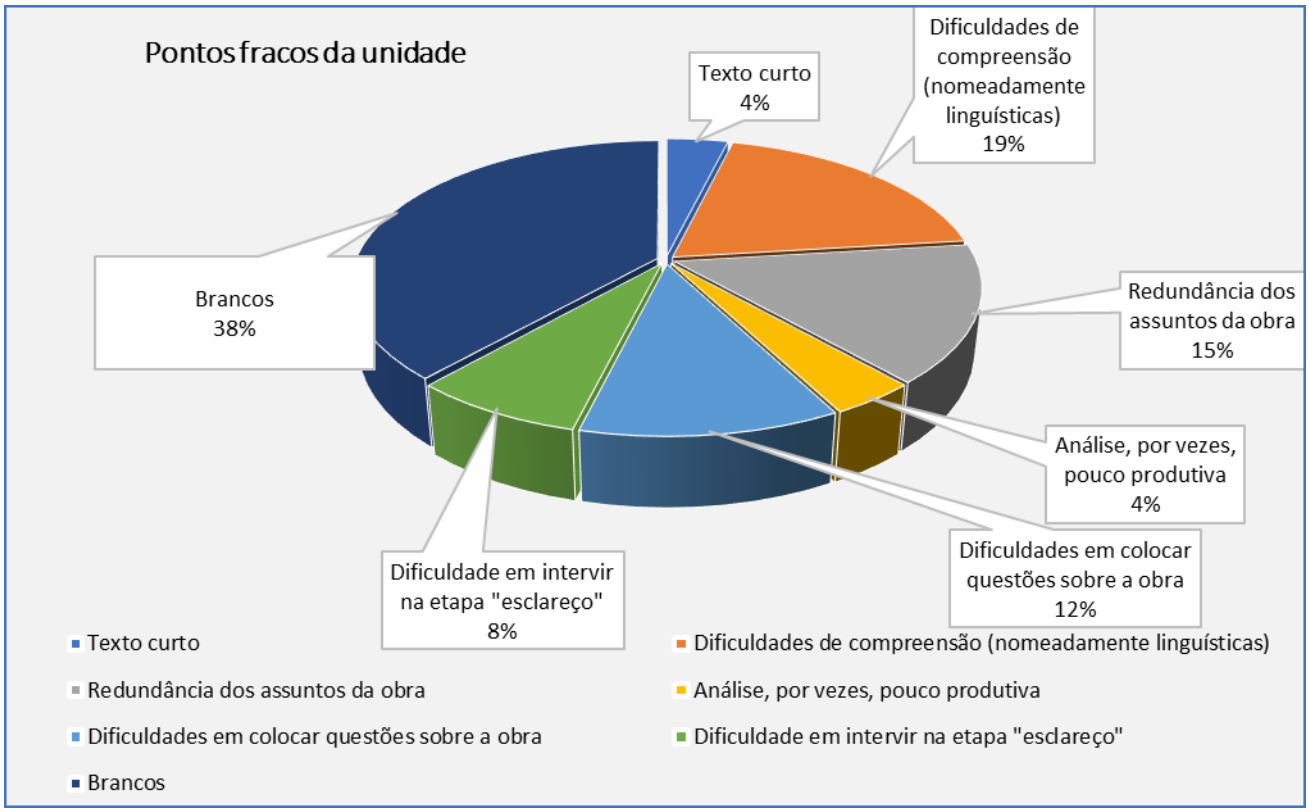


GRÁFICO 46 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS PELOS ALUNOS | PONTOS FRACOS DA UNIDADE

ANEXO 55 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS

- **Atitudes e valores**

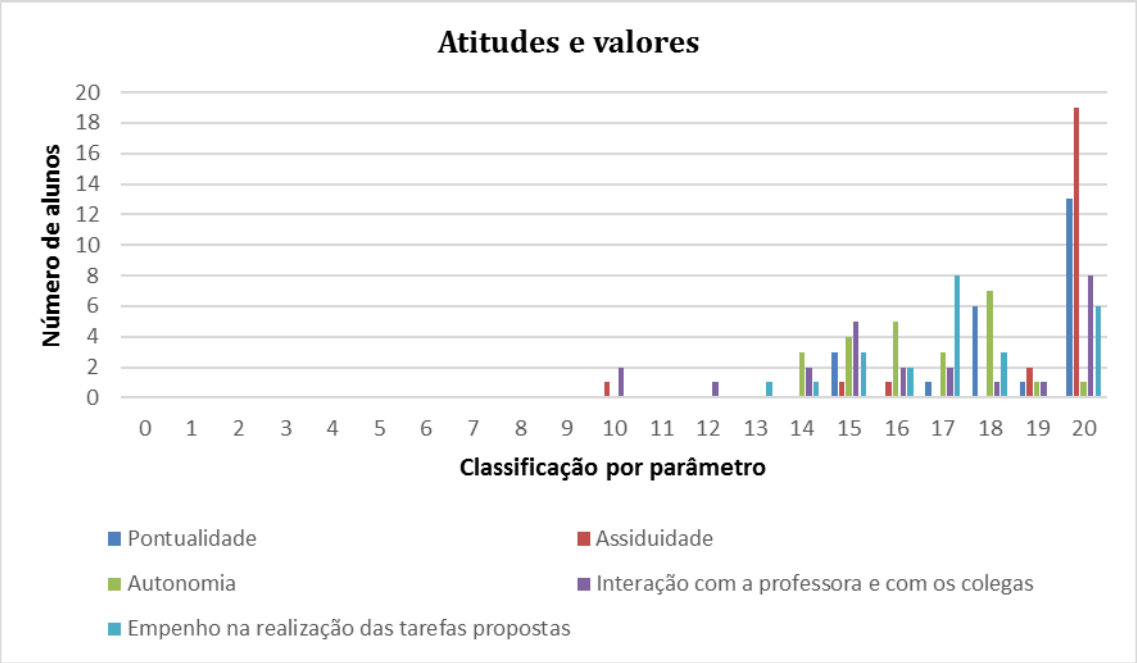


GRÁFICO 47 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS | ATITUDES E VALORES

- **Educação Literária – Método de Ensino Recíproco de Palincsar & Brown (1984)**

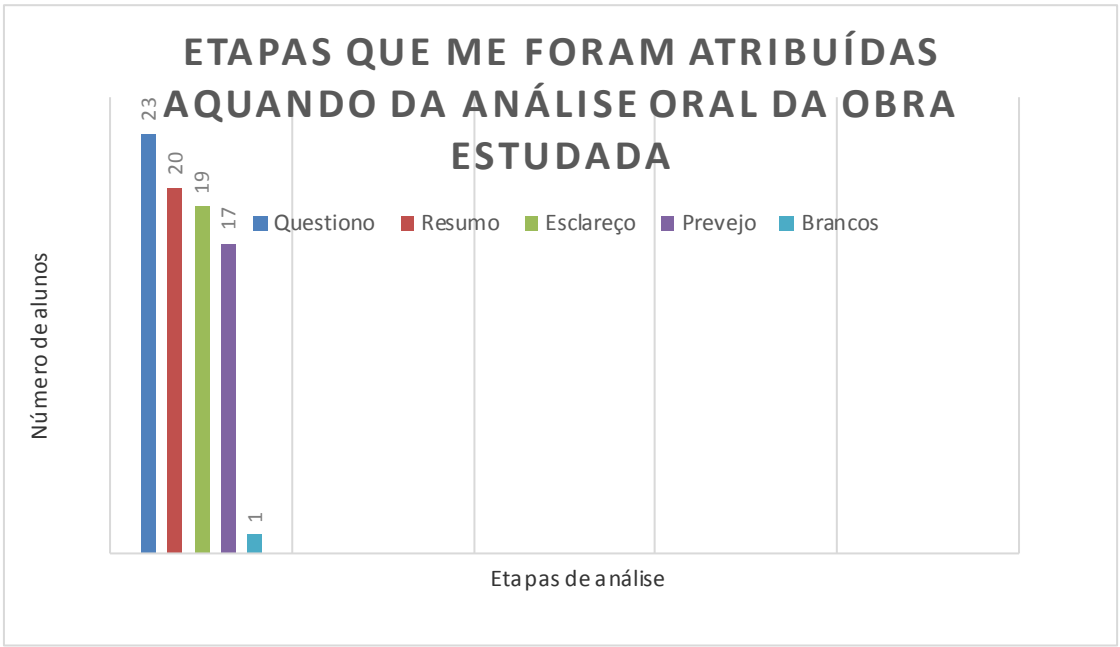


GRÁFICO 48 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS | ETAPAS DO MÉTODO DE PALINCSAR & BROWN (1984) ATRIBUÍDAS AQUANDO DA ANÁLISE ORAL DA OBRA

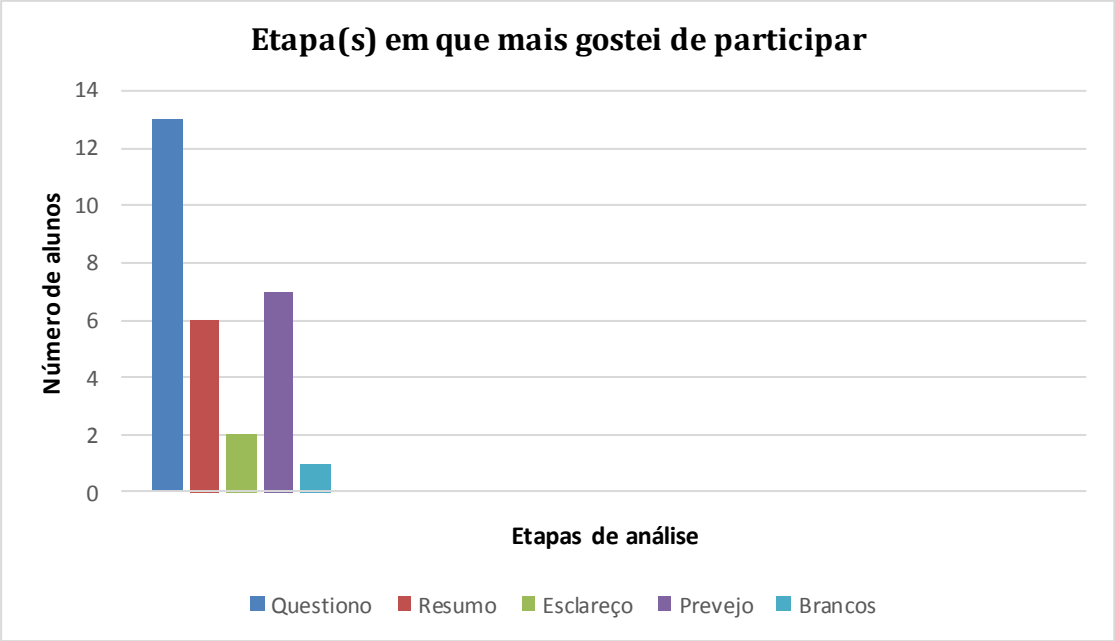


GRÁFICO 49 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS | ETAPAS DO MÉTODO DE PALINCSAR & BROWN (1984) EM QUE OS ALUNOS MAIS GOSTARAM DE PARTICIPAR

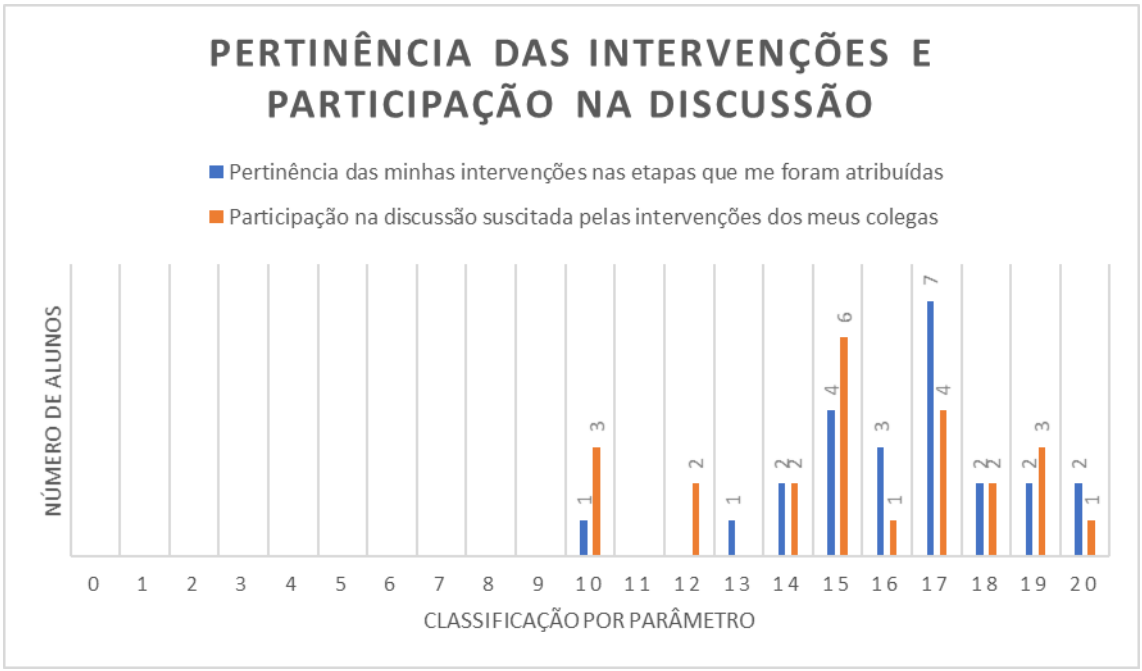


GRÁFICO 50 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS | PERTINÊNCIA DAS INTERVENÇÕES E PARTICIPAÇÃO NA DISCUSSÃO

- **Principais progressos registados e principais dificuldades sentidas**

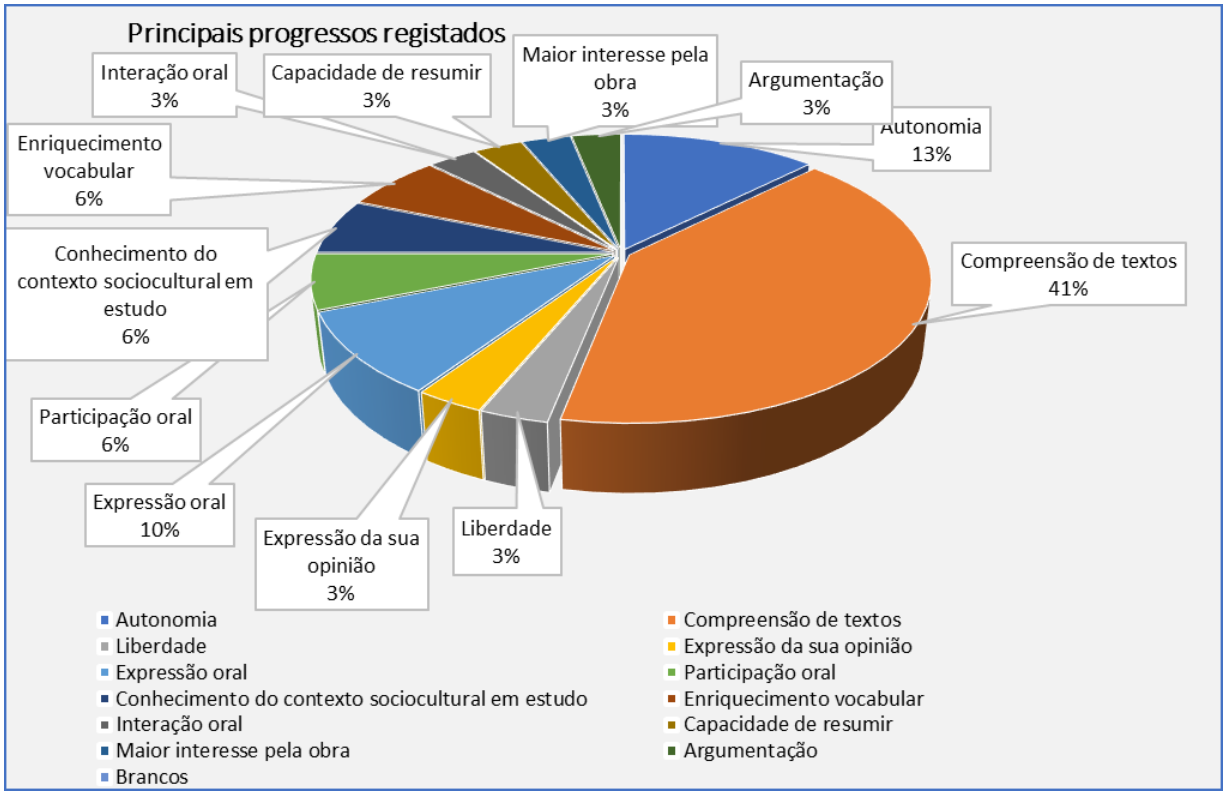


GRÁFICO 51 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS | PRINCIPAIS PROGRESSOS REGISTADOS

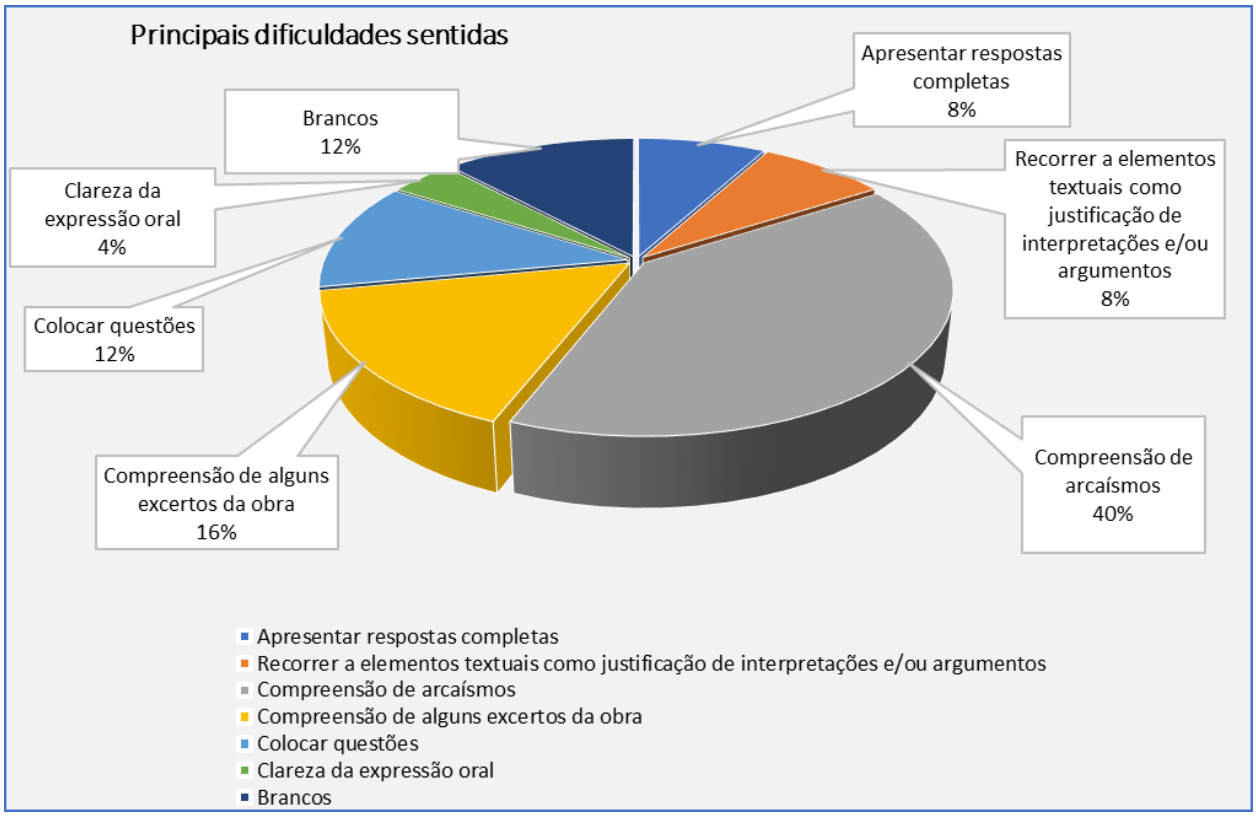
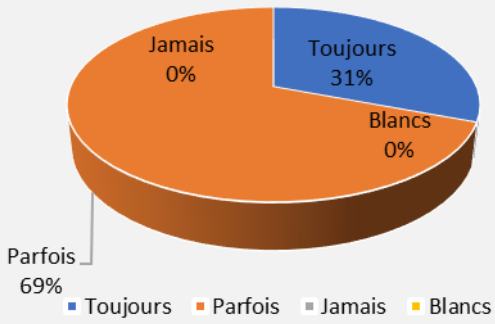


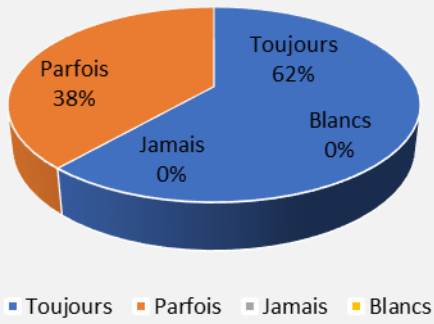
GRÁFICO 52 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS | PRINCIPAIS DIFICULDADES SENTIDAS

ANEXO 56 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE FRANCÊS PELOS ALUNOS

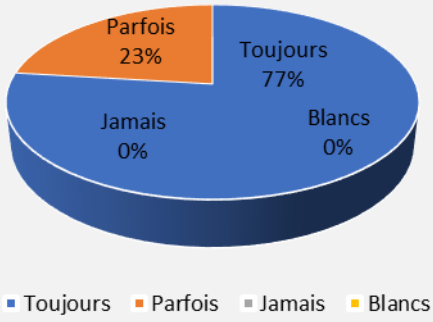
1. Les matériels didactiques sont attirants.



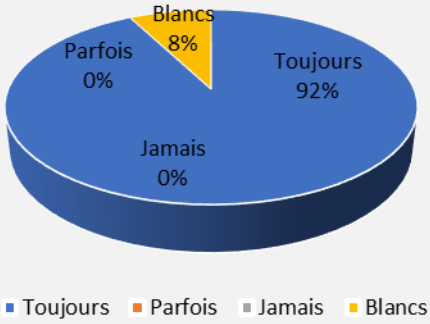
2. L'utilisation des TIC est très satisfaisante.



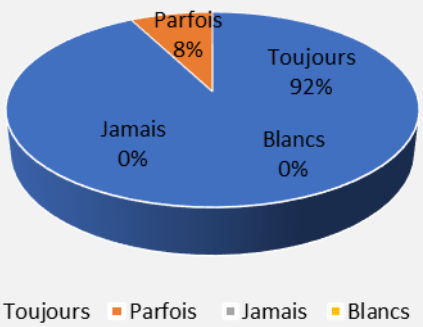
3. L'ambiance en classe est agréable, tranquille et favorable à l'apprentissage.



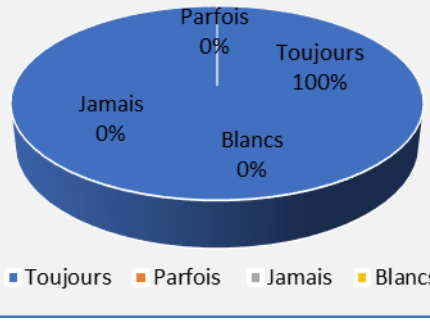
4. La professeure est expressive et dynamique.

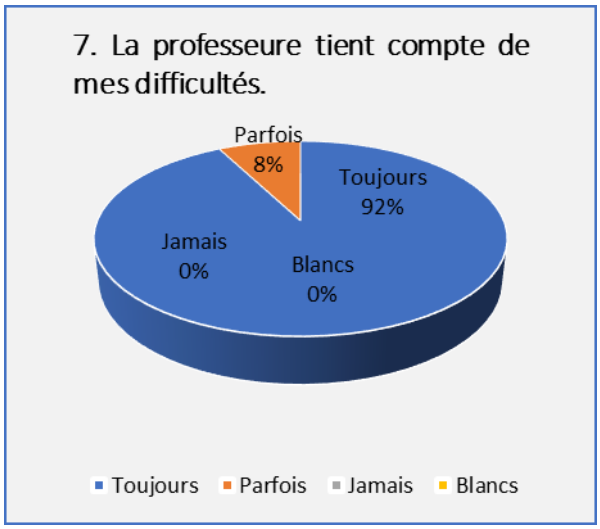


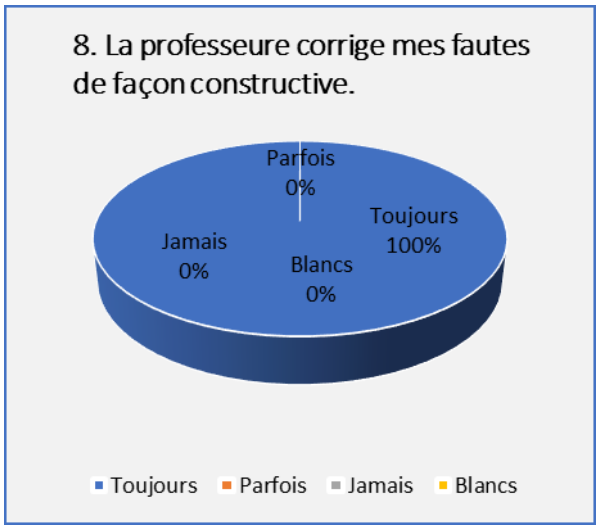
5. La professeure communique en langue française.

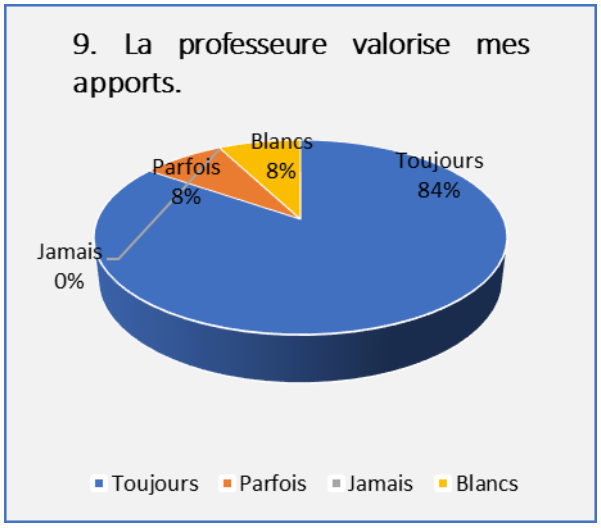


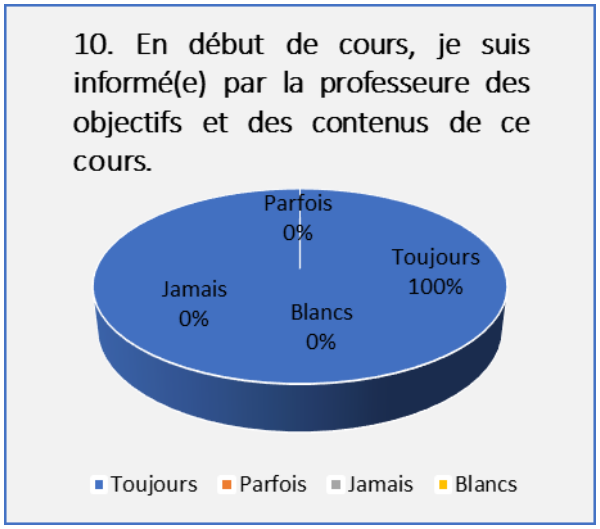
6. Quand j'ai du mal à comprendre ce que la professeure dit en langue française, elle essaye de parler plus doucement ou d'employer des phrases plus simples.











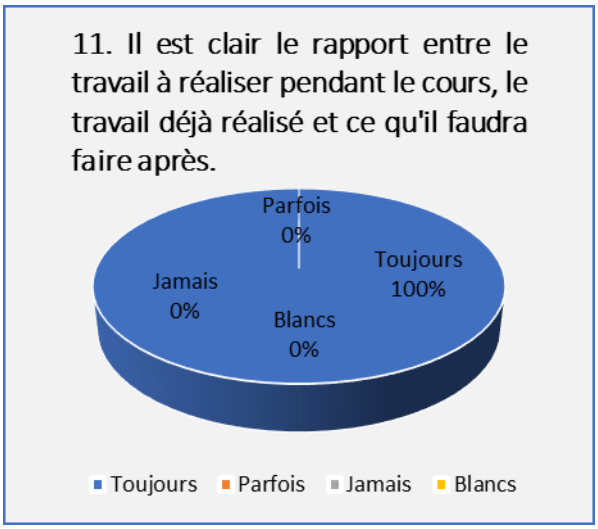


GRÁFICO 53 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE FRANCÊS PELOS ALUNOS | GERAL

- **Suggestions, appréciation des activités et de la professeure**

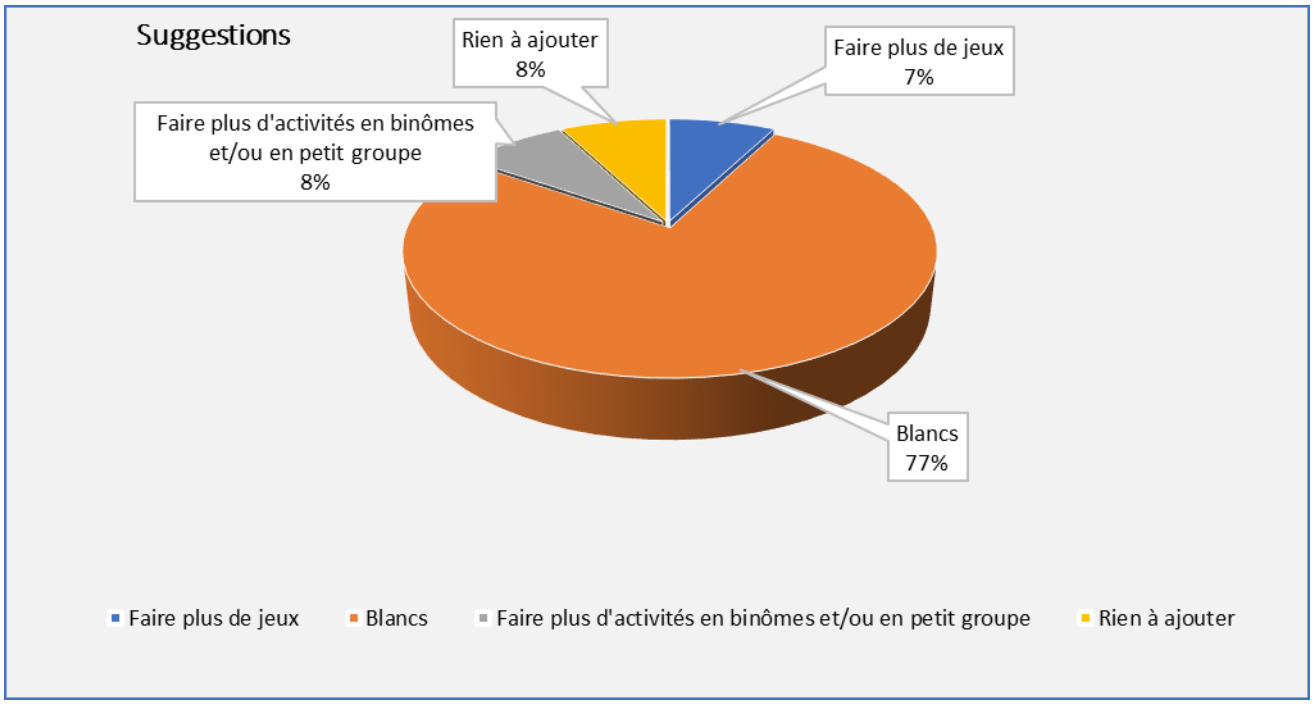


GRÁFICO 54 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE FRANCÊS PELOS ALUNOS | *SUGGESTIONS*

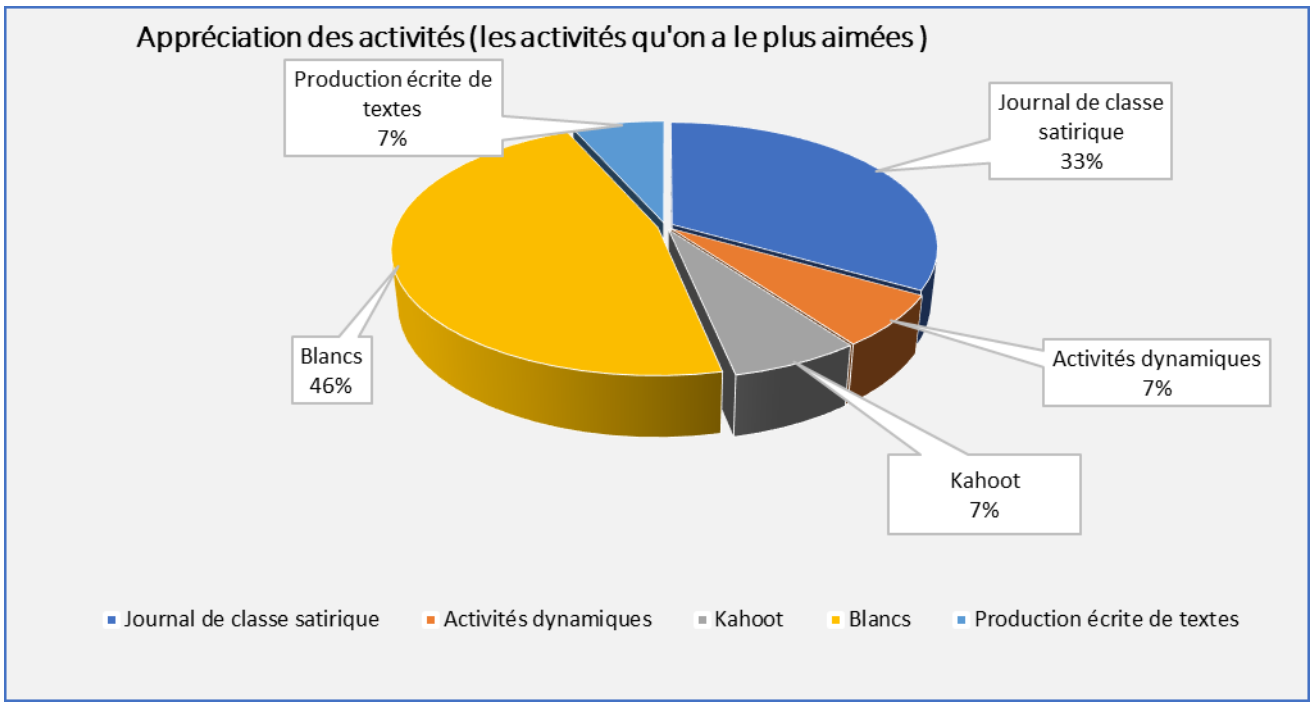


GRÁFICO 55 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE FRANCÊS PELOS ALUNOS | *LES ACTIVITÉS QU'ON A LE PLUS AIMÉES*

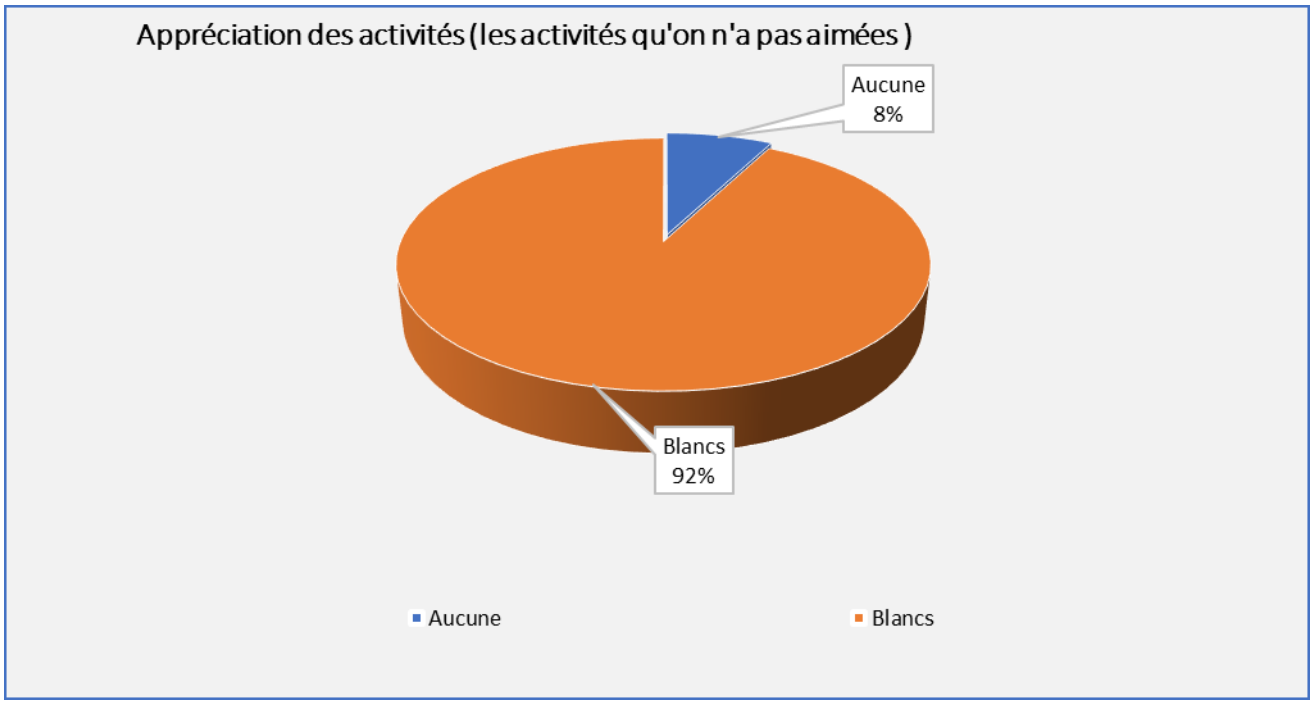


GRÁFICO 56 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE FRANCÊS PELOS ALUNOS | *LES ACTIVITÉS QU'ON N'A PAS AIMÉES*

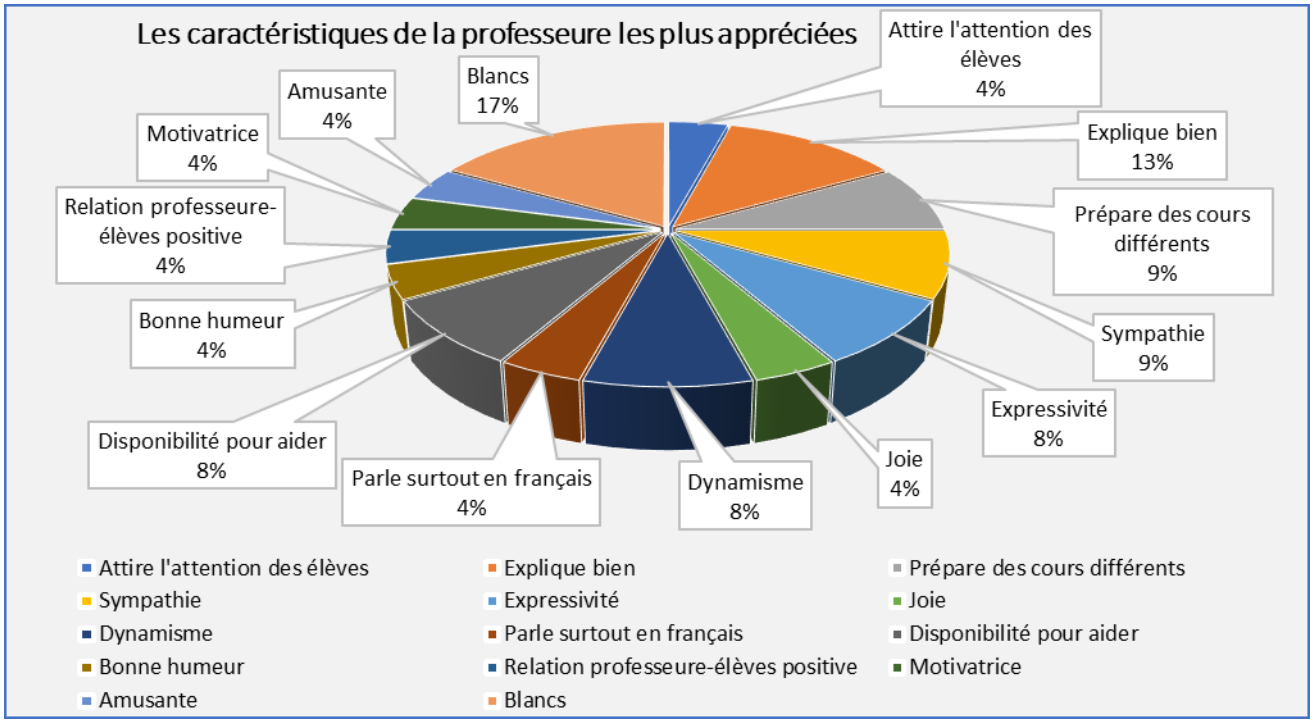


GRÁFICO 57 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE FRANCÊS PELOS ALUNOS | *LES CARACTÉRISTIQUES DE LA PROFESSEURE LES PLUS APPRÉCIÉES*

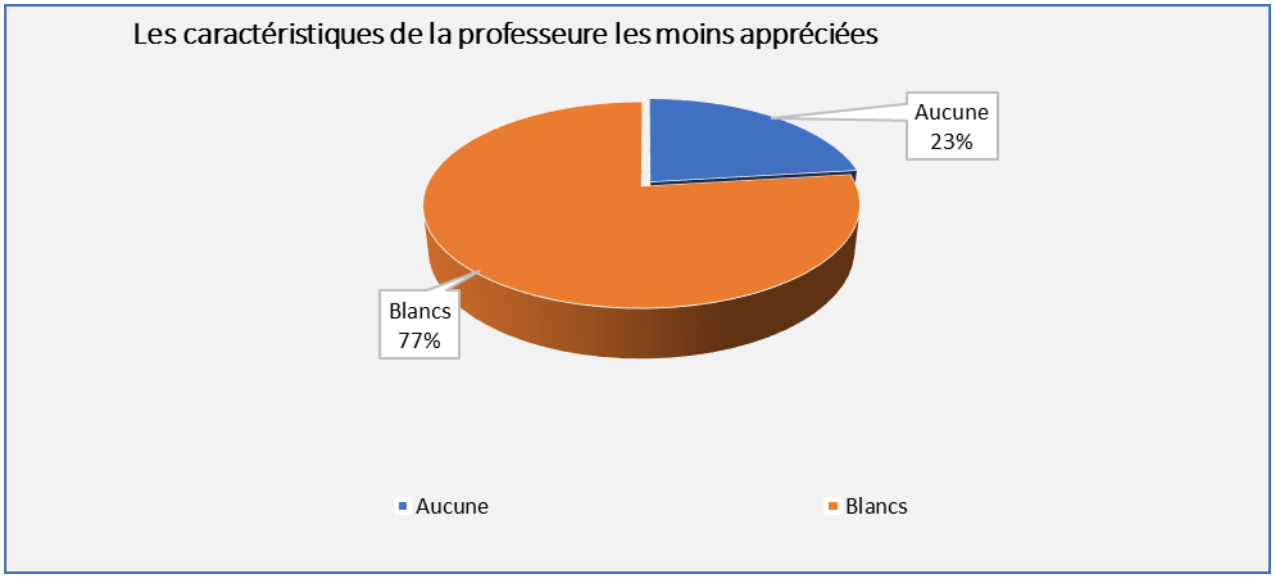
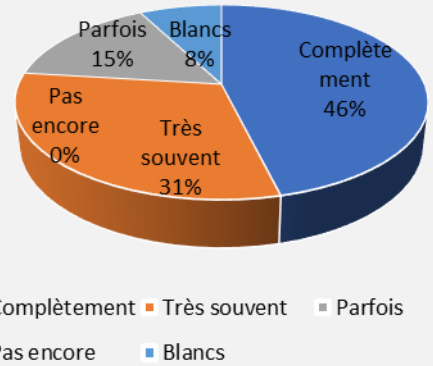


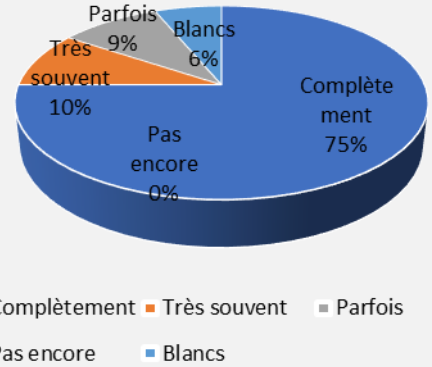
GRÁFICO 58 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE FRANCÊS PELOS ALUNOS | *LES CARACTÉRISTIQUES DE LA PROFESSEURE LES MOINS APPRÉCIÉES*

ANEXO 57 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE FRANCÊS

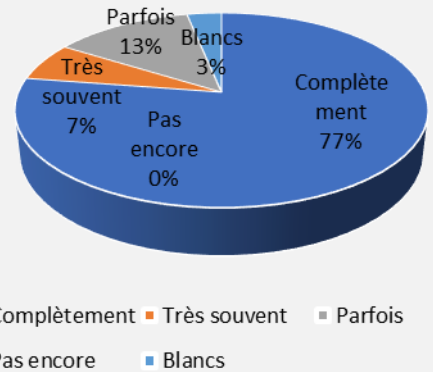
1. Je peux parler des problèmes et des avantages de l'orientation scolaire.



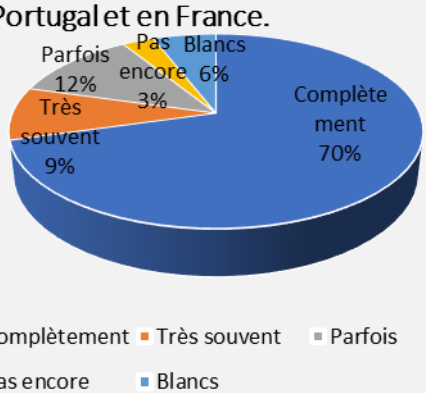
2. Je peux parler des différentes façons de participation citoyenne des lycéens.



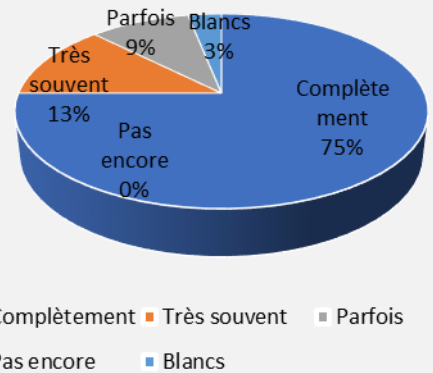
3. Je peux parler des inégalités scolaires.



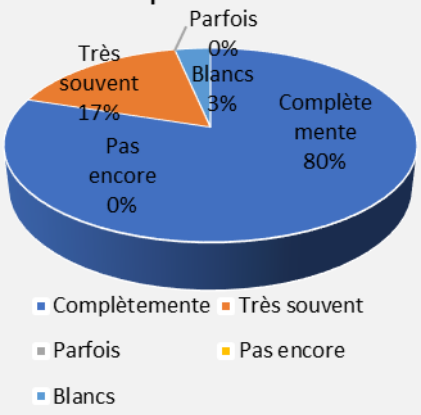
4. Je peux parler de différents aspects de la vie lycéenne au Portugal et en France.

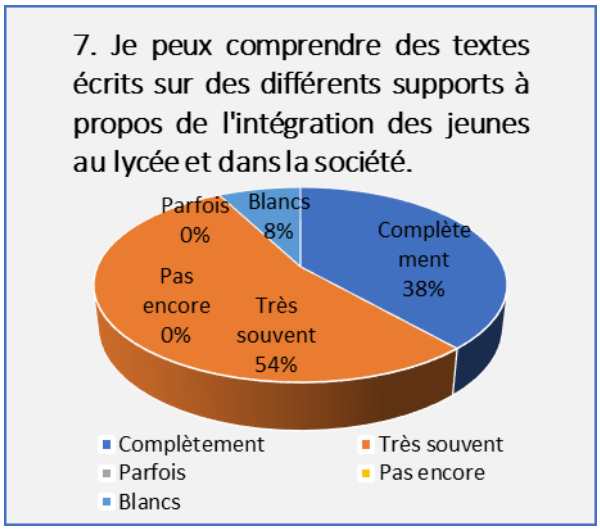


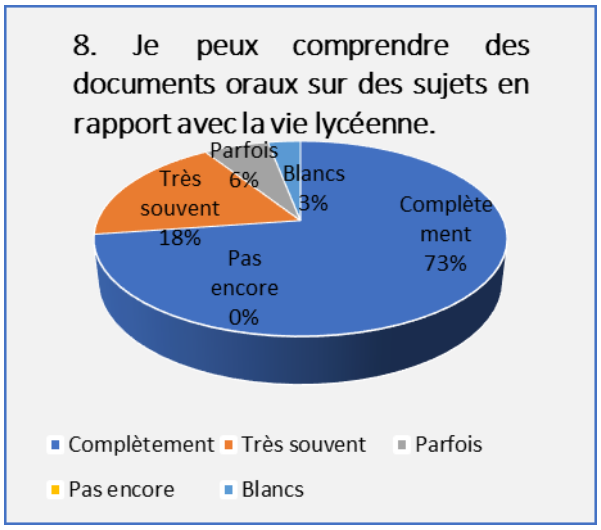
5. Je peux parler de façon ironique.

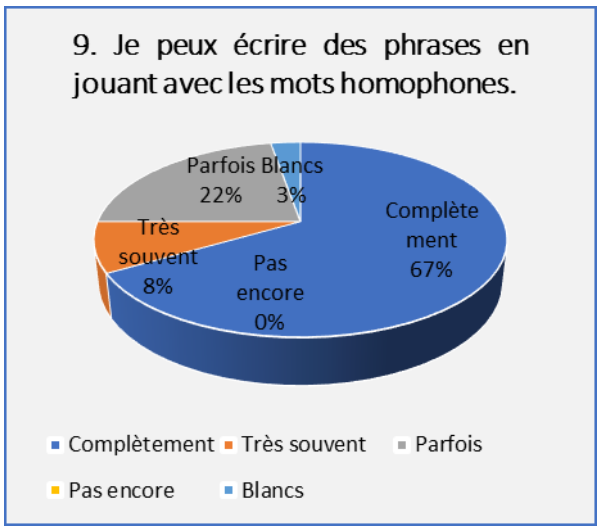


6. Je peux comprendre un article de presse satirique.









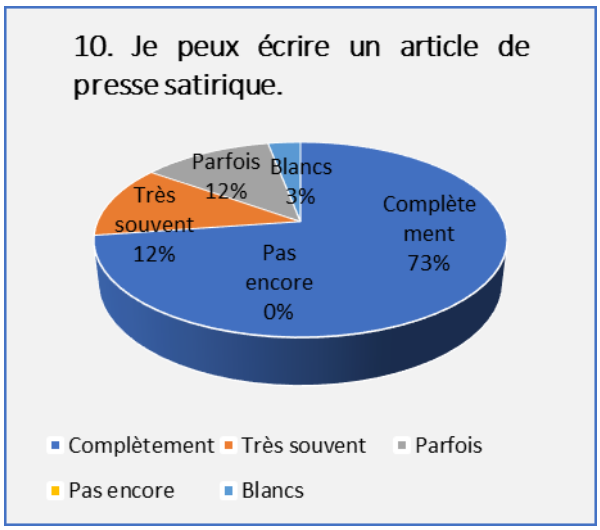


GRÁFICO 59 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE FRANCÊS | GERAL

- **Progrès et difficultés ressenties**

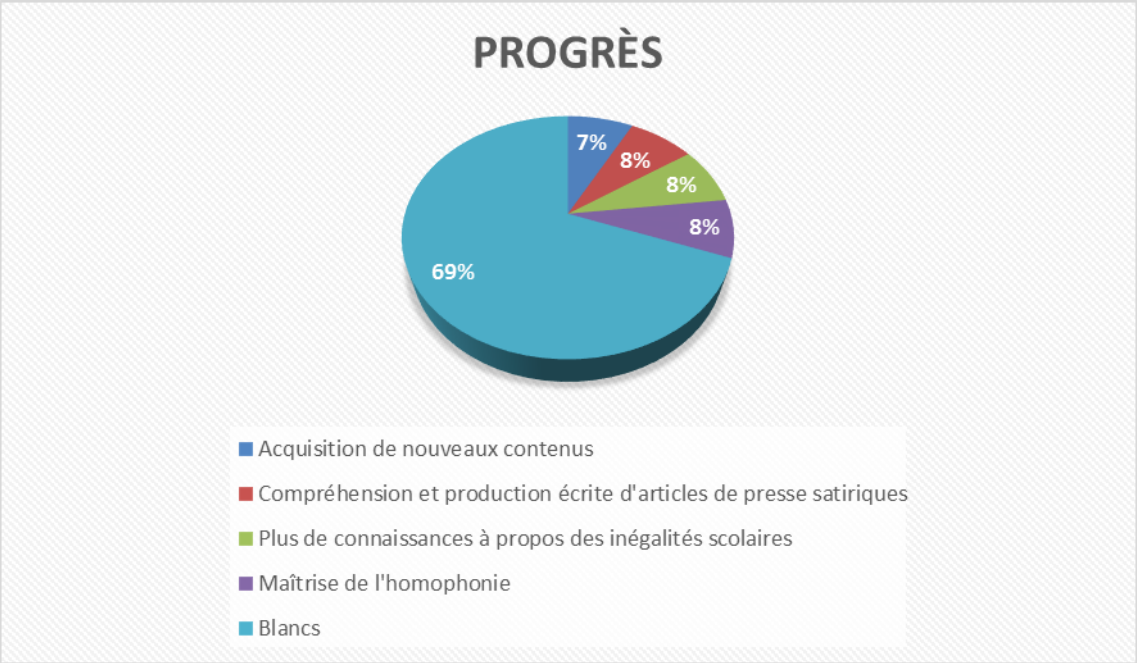


GRÁFICO 60 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE FRANCÊS | *PROGRÈS*

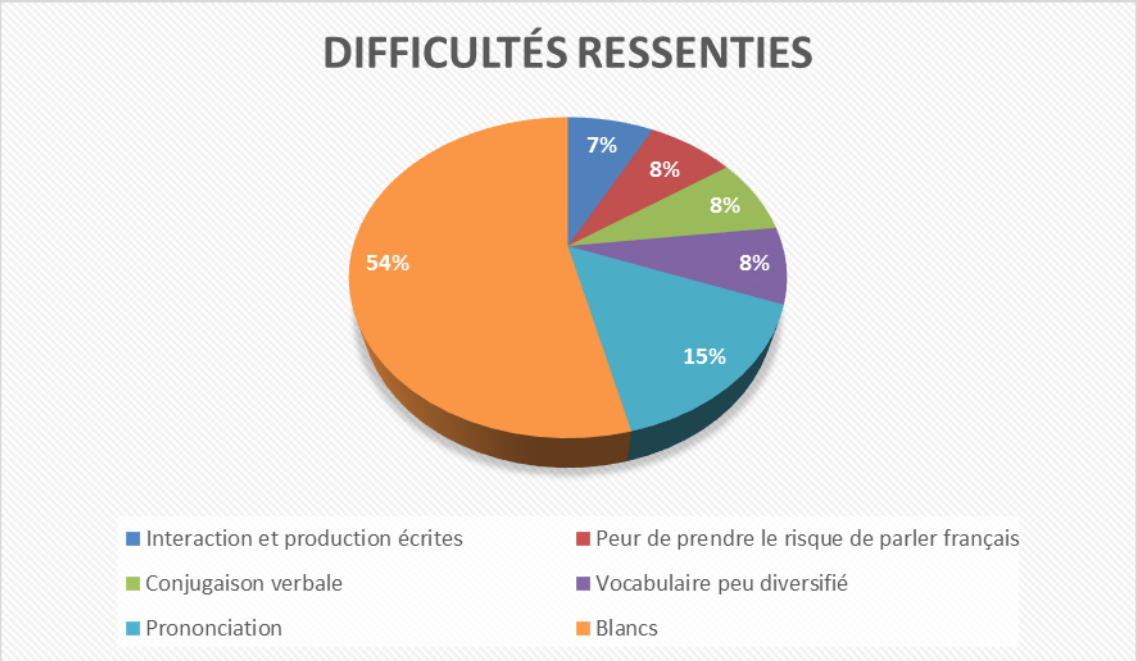


GRÁFICO 61 – RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE FRANCÊS | *DIFFICULTÉS RESSENTIES*