

Desenvolvimento da Escrita no Ensino Secundário

Lucinda Maria Parreira Canôa

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

Outubro, 2018

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

Versão corrigida e melhorada após defesa pública.

À minha mãe, aos meus irmãos e à memória do meu pai.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ana Madeira, expresso a minha gratidão e reconhecimento pela disponibilidade, pela leitura crítica e rigorosa do presente trabalho, através de comentários objetivos e construtivos, sugestões e correções que me proporcionaram muitas aprendizagens, em suma, pela valiosa orientação científica em todas as fases deste Relatório.

À Professora Alexandra Ruivo, estou grata pela excelente orientação que me concedeu, sobretudo através do exemplo das suas práticas, pelo profissionalismo, pela disponibilidade, pela compreensão, pela exigência, pelo rigor, pelo carinho e amizade com que acompanhou o meu trajeto.

A todos os Professores do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (2016-2018), devo uma palavra de apreço, especialmente às Coordenadoras, Professora Doutora Antónia Coutinho e Professora Doutora Helena Topa Valentim, pelo profissionalismo, pela compreensão e disponibilidade.

À direção do Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita e à toda a comunidade escolar, em especial aos docentes da Escola Padre Abílio Mendes, quero agradecer a amabilidade com que me acolheram.

Aos alunos, estou profundamente reconhecida pela experiência que me proporcionaram, pela simpatia e colaboração manifestadas no decorrer da PES.

Ao Diogo e à Ana, responsáveis pelo Clube de Teatro Augusto Cabrita, manifesto a minha gratidão pela simpatia com que fui recebida, e à Alexandra Ruivo, enquanto encenadora, pelo ensinamento de técnicas teatrais.

É impossível nomear todas as pessoas a quem tenho de agradecer, porque considero que o término desta formação é fruto do meu percurso da vida e, conseqüentemente, de um crescimento pessoal, profissional e intelectual que envolve, direta ou indiretamente, muitas pessoas que se cruzaram no meu caminho. Não seria justo, pois, restringir os agradecimentos às pessoas que, por diferentes circunstâncias, se encontram mais próximas nos últimos anos. Por isso, o meu reconhecimento e apreço será para todos aqueles a quem muito devo do que sou e que de alguma forma me ajudaram através de ações ou de palavras: à minha família, aos meus amigos, ao meu companheiro, aos meus ex-colegas de trabalho e aos meus ex-alunos com quem muito aprendi entre 2007-2018.

A todos, o meu muito obrigada!

Desenvolvimento da Escrita no Ensino Secundário

Lucinda Maria Parreira Canôa

RESUMO

O presente Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada realizada no Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita – Barreiro, no ano letivo 2017/2018, relata, de forma breve, o trabalho levado a cabo e descreve o projeto de intervenção pedagógica sobre o desenvolvimento do domínio da Escrita implementado numa turma de 10.º ano de escolaridade.

Ensinar a escrever é uma das tarefas mais desafiantes para o professor que encare a escrita como processo e a trabalhe em sala de aula. A sala de aula é o lugar ideal para a aprendizagem da escrita quando o foco é colocado na escrita como processo e se ensinam diferentes géneros textuais, em consonância com os documentos oficiais vigentes. Um aluno competente na escrita revela um bom domínio da sua língua materna, dominando aspetos lexicais, gramaticais, sociais e discursivos do seu uso, questiona e reflete sobre os enunciados e adequa os seus textos aos contextos.

O projeto de intervenção pedagógica procurou averiguar em que medida a implementação de um modelo de ensino de escrita, adaptado a partir do *estaleiro de escrita* de Jolibert (1988), para o ensino e aprendizagem do género textual *apreciação crítica*, contribuiu para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos. Pretendeu, ainda, verificar e analisar a capacidade de transferência de conhecimentos a novas situações.

Da análise dos três textos que cada aluno produziu em diferentes etapas do *estaleiro de escrita adaptado*, verificou-se que os segundos e terceiros textos revelaram melhorias consideráveis relativamente aos primeiros. Estas resultaram da realização de atividades de reflexão sobre a língua, tendo em conta as dificuldades manifestadas pelos alunos. Concluiu-se, portanto, que a implementação e operacionalização do *estaleiro de escrita adaptado* contribuiu para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos. Confirmou-se igualmente que os alunos conseguiram mobilizar os conhecimentos adquiridos e aplicá-los a novas situações.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita, ensino, *estaleiro de escrita adaptado*, *apreciação crítica*, intervenção pedagógica.

DEVELOPMENT OF THE WRITING SECONDARY SCHOOL

LUCINDA MARIA PARREIRA CANÔA

ABSTRACT

The report of the Supervised Teaching Practice realized at Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita – Barreiro, in the academic year of 2017/2018, relates, in a short way, the work developed and describes the pedagogical intervention project about the development of the Writing skill implemented in a tenth grade class.

Teaching how to write is one of the most challenging tasks to a teacher who looks to the writing as a process and who works it in the classroom. The classroom is the ideal place to the learn of writing skill when the focus is setting on writing as a process and when different kinds of texts are taught, in uniformity with current official documents. A proficient student on writing shows a good domain of his native language, a domain of lexical, grammatical, social and speaking aspects of his native language using, he questions and reflects on statements and he adapts his texts to the contexts.

The pedagogical intervention project tried to find out how the implementation of a model of writing teaching, adapted from the *chantier d'écriture* from Jolibert (1988), to the textual genre critical appreciation teaching, contributed to the development of the writing skill of students. Also, the pedagogical intervention project purposed to find and analyze them capacity to transfer the knowledges to a new situations.

With the analysis of the three critical appreciation texts written by each student in a different phases of the *adapted chantier d'écriture* it was verified that the second and the third written texts showed big improvements compared with the first ones. These improvements are the results from the reflection on language activities realized, considering the difficulties showed by the students before. It was concluded, therefore, that the implementation and put the *adapted chantier d'écriture* into practice contributed to the development of the writing skill of students. Also, it confirmed that students were able to put the acquired knowledges into practice and using them in new situations.

KEYWORDS: Writing skill, teaching, *adapted chantier d'écriture*, *critical appreciation*, pedagogical intervention.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
CAPÍTULO 1. DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA SALA DE AULA.....	3
1.1. A ESCRITA ENQUANTO PROCESSO.....	3
1.2. O ENSINO DA ESCRITA.....	7
1.2.1. O ESTALEIRO DE ESCRITA DE JOLIBERT.....	8
1.2.2. ASPETOS GRAMATICAIIS.....	12
CAPÍTULO 2 – PROGRAMA DO ENSINO SECUNDÁRIO.....	14
2.1. O DOMÍNIO DA ESCRITA.....	14
2.2. GÊNEROS ESCOLARES – APRECIÇÃO CRÍTICA.....	16
PARTE II- PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	20
CAPÍTULO 3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	20
3.1. DESCRIÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA.....	20
3.2. ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA.....	21
3.3. ESCOLA BÁSICA DE 2.º e 3.º CICLOS PADRE ABÍLIO MENDES (PAM).....	22
CAPÍTULO 4. DESCRIÇÃO GERAL E REFLEXÃO ACERCA DAS PRÁTICAS LETIVAS E NÃO LETIVAS.....	23
4.1. ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	23
4.2. OBSERVAÇÃO DE AULAS.....	23
4.3. UNIDADES DIDÁTICAS.....	27
4.3.1. AVALIAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS DO 8.º ANO.....	27
4.3.2. AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA POR PARTE DOS ALUNOS.....	28

4.4. DINAMIZAÇÃO DE ATIVIDADES E PARTICIPAÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	29
CAPÍTULO 5 – O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: ASPETOS METODOLÓGICOS.....	31
5.1. QUESTÕES.....	31
5.2. OBJETIVO.....	32
5.3. METODOLOGIA.....	32
5.4. CARACTERIZAÇÃO PRÉVIA DA TURMA.....	33
5.4.1. RESULTADOS DO INQUÉRITO FICHA BIOGRÁFICA.....	34
5.4.2. RESULTADOS DO INQUÉRITO HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA.....	35
5.4.2.1. HÁBITOS DE LEITURA.....	35
5.4.2.2. HÁBITOS DE ESCRITA.....	36
5.4.2.3 ESCRITA NA ESCOLA.....	37
5.4.3. RESULTADOS DA PROVA FINAL DE PORTUGUÊS.....	40
5.4.4. RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO FINAL DO PRIMEIRO PERÍODO.....	41
CAPÍTULO 6 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	43
6.1. FUNDAMENTAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO DO ESTALEIRO DE ESCRITA ADAPTADO (EEA).....	43
6.2. DESCRIÇÃO DAS AULAS.....	48
6.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	56
6.3. 1. TEXTOS DA 1.ª FASE.....	56
6.3.2. TEXTOS DA 2.ª FASE.....	58
6.3.3. TEXTOS DA 3.ª FASE.....	59
6.3.4. COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS.....	61

CAPÍTULO 7 – AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	66
7.1. REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	66
7.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXOS	78

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – ARGUMENTAÇÃO NO 3.º CICLO

ANEXO 2 – REGISTOS DE SEMINÁRIOS DE ORIENTAÇÃO

ANEXO 3 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

ANEXO 4 – UNIDADE DIDÁTICA *NARRATIVA DE AUTOR*

ANEXO 5 – UNIDADE DIDÁTICA *NARRATIVAS DE AUTORES DE PAÍSES DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA*

ANEXO 6 - INQUÉRITOS A PROFESSORES SOBRE AS UNIDADES DIDÁTICAS DE 8.º ANO

ANEXO 7 – RESULTADOS DOS INQUÉRITOS DAS UNIDADES DIDÁTICAS 8.º ANO

ANEXO 8 – INQUÉRITO AOS ALUNOS DO 8.º ANO

ANEXO 9 - RESULTADOS DO INQUÉRITO AOS ALUNOS DO 8.º ANO

ANEXO 10 – INQUÉRITO FICHA BIOGRÁFICA (10.º ANO)

ANEXO 11 – RESULTADOS DO INQUÉRITO DA FICHA BIOGRÁFICA

ANEXO 12 – INQUÉRITO HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA

ANEXO 13 – RESULTADOS DO INQUÉRITO HÁBITOS DE LEITURA E DE ESCRITA

ANEXO 14 - RESULTADOS DA PROVA FINAL DE CICLO E DA AVALIAÇÃO DO PRIMEIRO PERÍODO

ANEXO 15 – APRECIÇÃO CRÍTICA NOS MANUAIS ESCOLARES DE 10.º ANO

ANEXO 16 – PLANIFICAÇÃO DO ESTALEIRO DE ESCRITA ADAPTADO

ANEXO 17 – PLANOS DE AULA DO ESTALEIRO DE ESCRITA ADAPTADO

ANEXO 18 – MATERIAIS UTILIZADOS

ANEXO 19 – ANÁLISE DESCRITIVA DOS TEXTOS DA 1.^a FASE

ANEXO 20 - REESCRITA DE INTRODUÇÕES

ANEXO 21 - ANÁLISE DESCRITIVA DOS TEXTOS DA 2.^a FASE

ANEXO 22 - ANÁLISE DESCRITIVA DOS TEXTOS DA 3.^a FASE

**ANEXO 23 – COMPARAÇÃO DE ALGUMAS INTRODUÇÕES E CONCLUSÕES
NAS DIFERENTES FASES**

ANEXO 24 – TEXTOS DA ALUNA Nº 3

ANEXO 25 – TEXTOS DA ALUNA Nº 16

**ANEXO 26 – QUESTIONÁRIO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DO
GÊNERO TEXTUAL APRECIÇÃO CRÍTICA**

**ANEXO 27 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SOBRE O ENSINO E
APRENDIZAGEM DO GÊNERO TEXTUAL APRECIÇÃO CRÍTICA**

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - Modelo de Hayes e Flower (1980)	4
FIGURA 2 - Modelo revisto de Hayes e Flower	5
FIGURA 3 - Visão geral do novo modelo de Hayes e Flower	6
FIGURA 4 - <i>Estaleiro de escrita</i> de Jolibert (1988)	11
FIGURA 5 – Marcas do género textual <i>apreciação crítica</i>	18
FIGURA 6 – Localização do Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita.....	20

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Elementos constitutivos da introdução nos textos da 1.^a fase.....	57
GRÁFICO 2 - Marcas da oralidade na introdução nos textos da 1.^a fase.....	57
GRÁFICO 3 - Ocorrências de expressões do discurso opinativo e de impropriedade lexical nos textos da 1.^a fase	58
GRÁFICO 4 - Elementos constitutivos da introdução nos textos da 2.^a fase.....	58
GRÁFICO 5 - Ocorrências de expressões do discurso opinativo e de impropriedade lexical nos textos da 2.^a fase	59
GRÁFICO 6 - Elementos constitutivos da introdução nos textos da 3.^a fase.....	60
GRÁFICO 7 - Marcas da oralidade na introdução nos textos da 3.^a fase.....	60
GRÁFICO 8 - Ocorrências de expressões do discurso opinativo e de impropriedade lexical nos textos da 3.^a fase	61
GRÁFICO 9 - Comparação dos resultados: elementos constitutivos da introdução.	61
GRÁFICO 10 - Comparação dos resultados: marcas da oralidade na introdução ...	62
GRÁFICO 11 - Comparação dos resultados: ocorrências de expressões do discurso opinativo	63
GRÁFICO 12 - Comparação dos resultados: ocorrências de impropriedades lexicais.....	63
GRÁFICO 13 - Comparação dos resultados quantitativos	64
GRÁFICO 14 – Média dos resultados quantitativos	64

LISTA DE ABREVIATURAS

AEAC – Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita

CTAC- Clube de Teatro Augusto Cabrita

EE – Encarregado de Educação

EEA – Estaleiro de escrita adaptado

ESAC – Escola Secundária Augusto Cabrita

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

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PMCPEB – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

PMCPEB – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário

SO - Seminários de orientação

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente Relatório tem como finalidade apresentar a súmula da Prática de Ensino Supervisionada, que decorreu durante o ano letivo 2017/2018 no Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita do Barreiro, e expor, descrever e avaliar o projeto de investigação-ação, cuja intervenção pedagógica se centrou no desenvolvimento da competência escrita no Ensino Secundário.

É na escola que o modo secundário da língua, a escrita, é aprendido e desenvolvido, sendo o seu uso uma forma de conhecimento que contribui para a evolução do ser humano ao nível intelectual, social e cultural. Nesse sentido, cabe à escola e, em particular, ao professor de Português ensinar a escrever diferentes géneros de texto, conforme as indicações dos documentos oficiais vigentes. O reconhecimento de que saber escrever textos não depende de um “dom especial”, mas sim da aprendizagem das marcas gerais e específicas dos diferentes géneros textuais, de técnicas de escrita e do seu treino, democratiza a escrita e torna-a acessível a todos. Contudo, vários estudos (Pereira, 2000, Vilas-Boas, 2003) têm mostrado que o modo como se ensina a escrever não tem em conta, muitas vezes, a escrita como processo (Hayes e Flower, 1980), tal como referido nos Programas de Português, nem a escrita é uma prática frequente nas aulas de Português.

A escolha do tema orientador deste Relatório - *Desenvolvimento da escrita no Ensino Secundário* - prendeu-se com questões profissionais e sociais. Por um lado, proveio da minha necessidade de aprender a ensinar a escrever dentro da sala de aula; e, por outro, por considerar que é dever da escola, em particular, da escola pública, ensinar os alunos a escrever, nomeadamente durante a escolaridade obrigatória. No meu entender, a competência escrita, a par da competência leitora, contribui para uma melhor integração na sociedade, é um fator muito importante para a mobilidade social e ajuda a desenvolver o espírito crítico, elementos essenciais para a vivência numa sociedade democrática e plural.

Este Relatório encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte, apresento os fundamentos teóricos do tema orientador e da intervenção pedagógica a desenvolver; e, na segunda parte, descrevo, analiso e discuto o trabalho levado a cabo durante a Prática de Ensino Supervisionada, em particular, a intervenção pedagógica com a turma de 10.º ano de escolaridade.

Assim, no primeiro capítulo, exponho o modelo processual de escrita de Hayes e Flower (1980, 1996), reflito acerca do ensino da escrita em sala de aula e descrevo o modelo proposto por Jolibert (1988), «estaleiro de escrita», que permite articular os domínios da Escrita e da Gramática. No segundo capítulo, foco o domínio da Escrita nos Programas do Ensino Básico e

Secundário, em especial no 10.º ano de escolaridade, debruçando-me sobre o género textual *apreciação crítica*, género estudado na intervenção pedagógica.

A segunda parte consiste na exposição geral da Prática de Ensino Supervisionada: no terceiro capítulo, procedo à descrição sucinta do Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita do Barreiro; no quarto capítulo, relato, de modo breve e geral, as práticas letivas que não integraram o projeto de investigação-ação, as práticas não letivas e apresento uma breve reflexão acerca de ambas. No capítulo cinco, defino o projeto de investigação-ação: exponho os objetivos gerais, a metodologia e efetuo uma caracterização prévia da turma em que o projeto será implementado, a partir dos resultados obtidos na Prova Final de Ciclo, da avaliação do primeiro período, da ficha biográfica e do inquérito sobre hábitos de leitura e de escrita. O capítulo seis diz respeito à intervenção pedagógica e, nele, fundamento teoricamente a planificação do *estaleiro de escrita adaptado*, expondo sucintamente cada uma das suas etapas e justificando as opções tomadas na escolha das atividades; procedo à descrição das aulas lecionadas; e, por último, apresento, analiso e discuto os resultados obtidos. No último capítulo, efetuo uma avaliação da Prática de Ensino Supervisionada: reflito criticamente sobre a intervenção pedagógica, apresento as respostas às questões formuladas no projeto de investigação-ação; e, resultante desta experiência, explico algumas ideias acerca do ensino da escrita, levantando uma questão que, eventualmente, poderia originar projetos futuros de investigação-ação ou, ao nível didático, propostas de atividades específicas. Para terminar este capítulo, teço algumas considerações sobre o percurso realizado.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA SALA DE AULA

No presente capítulo, apresentarei e descreverei o modelo não linear de escrita ou o modelo de escrita como processo; exporei, de forma breve, alguns resultados de investigações sobre o ensino da escrita; darei a conhecer o modelo de ensino da escrita de Jolibert (1988), *estaleiro de escrita*; e referir-me-ei a aspetos gramaticais inerentes à escrita.

1.1. A ESCRITA ENQUANTO PROCESSO

A língua “*é um sistema de representação constituído por palavras e regras que se combinam em frases que os indivíduos de uma comunidade linguística usam como principal meio de comunicação e de expressão falado ou escrito*” (Houaiss). Assim sendo, a língua tem dois modos de ser: o primário, que corresponde à oralidade, e o secundário, que diz respeito à escrita. Todavia, nem todas as sociedades humanas desenvolveram o modo secundário da linguagem humana, pois “[...] o escrito não é uma consequência natural do crescimento do ser humano como organismo vivo, antes se trata de uma conquista histórica e cultural das sociedades humanas, pelo que tem de ser aprendida” (DUARTE, 2000, 19).

A aprendizagem da escrita é um processo complexo que envolve diferentes fatores: biológicos, sociais e psicológicos¹ (VYGOTSKY, 1988). Esta perceção da aprendizagem da escrita e das operações que um indivíduo tem de realizar perante uma tarefa de escrita resulta da investigação acerca dos processos de redação desenvolvida pela área da Psicologia Cognitiva (Camps, 2005). Os psicólogos cognitivistas expuseram um novo protótipo descritivo do procedimento escritural que se opõe ao modelo linear e está na origem de uma nova conceção do ensino da escrita.

O modelo linear da escrita, embora fosse constituído por três fases – planificação, textualização e revisão –, não concebia a intersecção delas durante a atividade de escrita (Rohman e Wleck, 1964 in Santana, 2007). Deste modo, o processo de escrita consistia na reprodução do pensamento na fase da pré-escrita, o que significa que nas fases da escrita e da revisão não havia alteração do plano previamente determinado, nem durante a fase da escrita se ia efetuando a revisão. Contrariamente, os modelos não lineares ou de processo compreendem a intersecção das subcomponentes - planificação, textualização e revisão – durante o processo de escrita, como se pode verificar na figura 1, que representa o modelo processual de escrita

¹ “A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas de transição que estão entre o biologicamente e o culturalmente adquirido – história natural do signo” (VYGOTSKY, 1988, 52).

proposto por Hayes e Flower (1980). Este modelo apresenta três componentes principais: o *contexto da produção*, a *memória a longo prazo* e o *processo de produção do texto*.

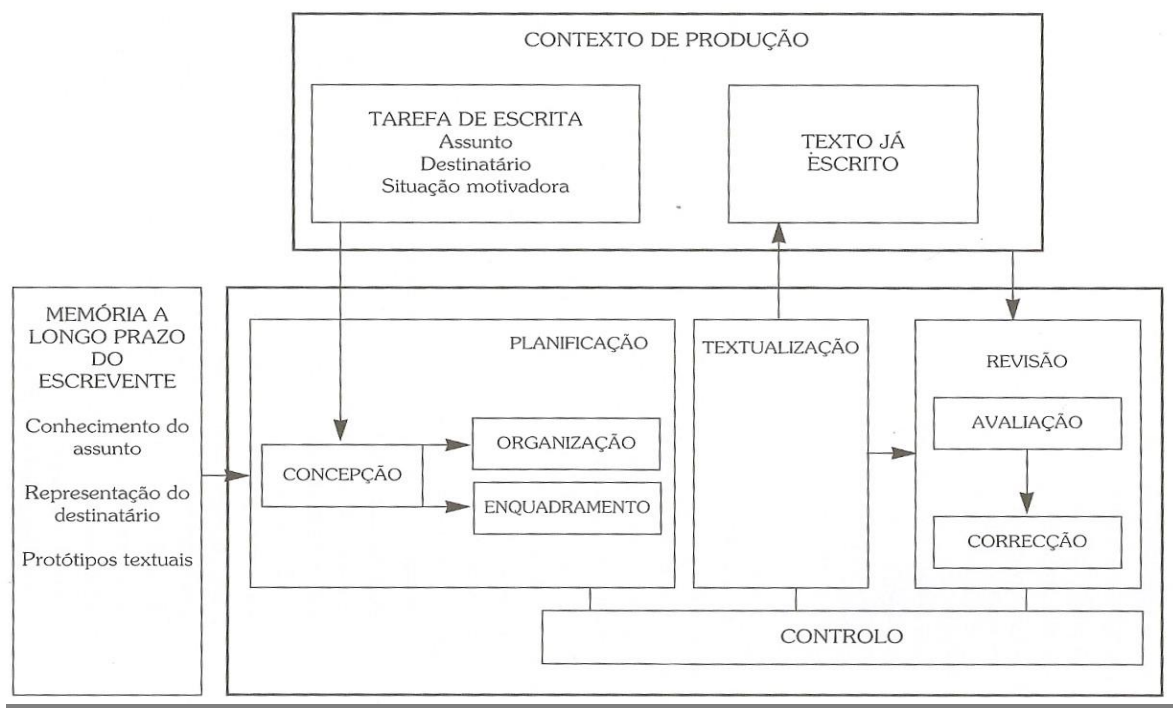


Figura 1 – Modelo de Hayes e Flower. In. Pereira (2000, 60).

A observação desta figura permite compreender a descrição efetuada pelos autores, segundo a qual “[o]ur model describes the writing process. The task environment and the writer’s long-term memory are the context in which the model operates” (HAYES e FLOWER, 1980, 10), identificando não apenas as subcomponentes do processo de composição, mas também a organização delas. Como se pode verificar, a função da subcomponente *planejamento* é utilizar a informação apresentada no *contexto de produção* e da *memória a longo prazo* para definir um plano de escrita. Por sua vez, este plano de escrita é concebido a partir das ideias, resultantes do *contexto de produção* e da *memória a longo prazo*, que são organizadas segundo os objetivos da escrita. Na subcomponente *textualização*, o escritor desenvolve, a partir das notas/tópicos, unidades discursivas que se vão configurando num texto. Integra, ainda, o processo a subcomponente *revisão*, na qual se realizam operações de revisão que consistem na avaliação e correção. A avaliação considera a subcomponente *planejamento* a partir da qual se tomam decisões sobre o “caminho a seguir” referente a determinada unidade discursiva, podendo esta sofrer alterações, tendo em conta os objetivos do texto. A função da operação de revisão é melhorar a qualidade do texto, corrigindo as fragilidades encontradas (HAYES e FLOWER, 1980). Neste modelo processual de escrita, o controlo efetua-se sobre os vários subprocessos, tratando-se, pois, de uma tarefa orientada, porquanto é concebida como uma

atividade de resolução de problemas, que se desenvolve de modo faseado, a fim de atingir o seu propósito (AMOR, 1991).

O modelo processual de escrita de HAYES e FLOWER (1980) foi alvo de críticas por parte de outros investigadores (ver, por exemplo, Bucheton, 1995, Coirier, Geonac'h e Passeraul, 1996 in Pereira, 2000), o que contribuiu para que os seus autores o redesenhassem com o intuito de clarificar alguns aspetos. Assim, da comparação entre a figura 1 e a figura 2 verifica-se que, no modelo revisto de HAYES e FLOWER (1996) –, os *processos cognitivos* surgem ao longo de todo o processo da escrita e o *controlo dos processos* é evidenciado como um mecanismo de verificação de todas as subcomponentes; ao contrário do modelo da figura 1, no qual a *memória a longo prazo* parecia estar ligada somente à *planificação* e o *controlo dos processos* ocupava um lugar mais discreto.

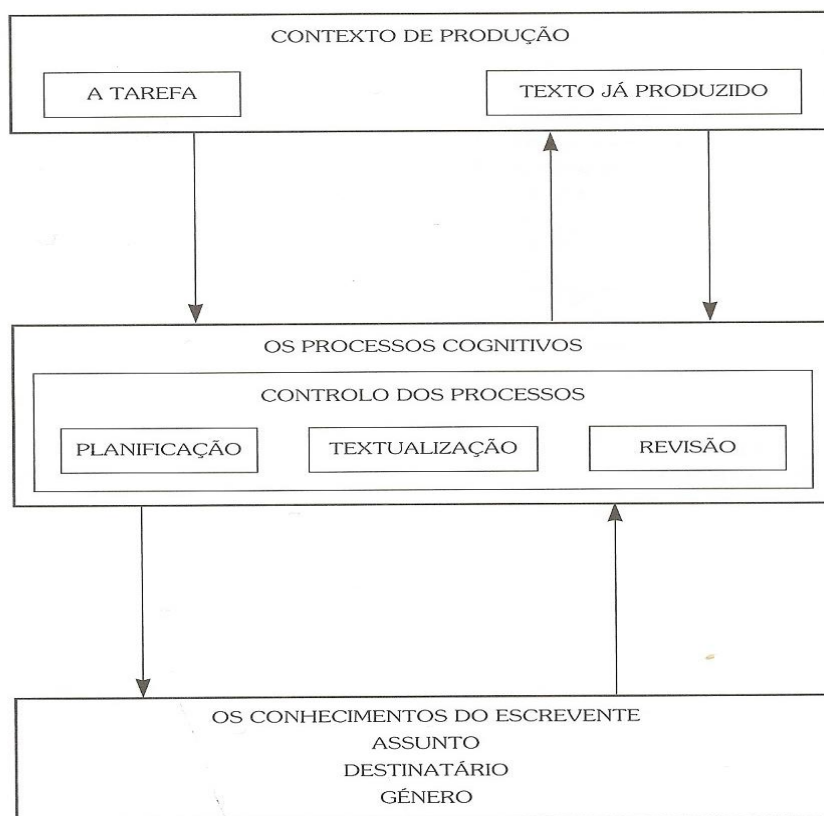


Figura 2 – Modelo revisto de Hayes e Flower. In Pereira (2000, 61).

Posteriormente, Hayes (1996) apresenta um novo modelo processual de escrita que envolve e correlaciona duas grandes componentes – o *contexto de produção* e o *indivíduo* (HAYES, 1996) –, abarcando cada uma delas diversos elementos, como se observa na figura 3.

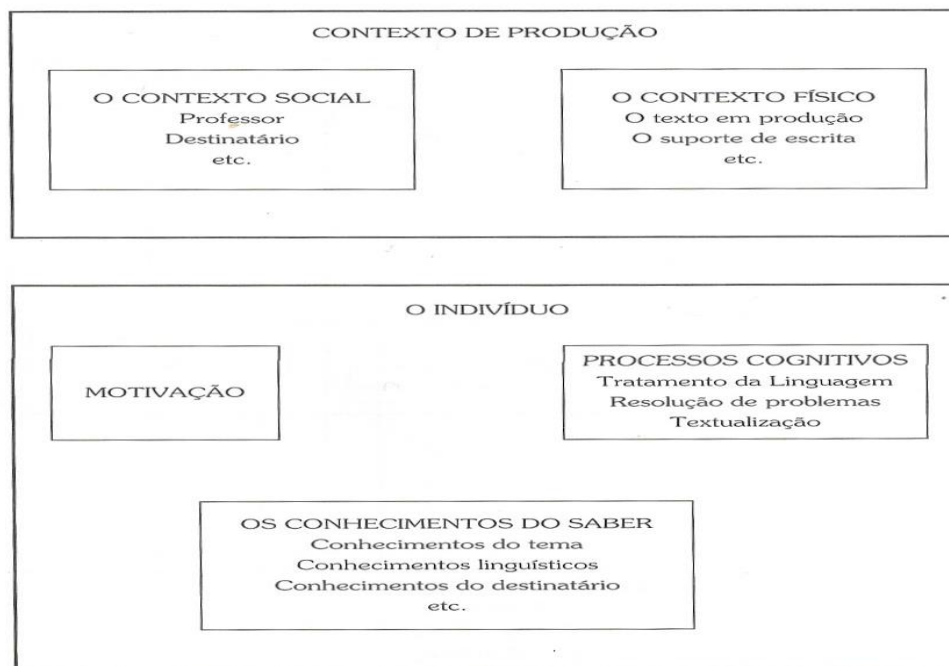


Figura 3 – Visão geral do novo modelo de Hayes e Flower. In Pereira (2000, 62).

O *contexto de produção* engloba duas componentes: o *contexto social* e o *contexto físico*. Partindo da premissa que “[w]riting is primarily a social activity (HAYES, 1996, 5), não só porque tem um propósito comunicativo, mas também por ser realizada num ambiente social, pois “[w]hat we write, how we write, and who we write to is shaped by social convention and by our history of social interaction” (HAYES, 1996, 5), o autor insere o *contexto social* como fator que influencia o escrevente. Igualmente o *contexto físico* equaciona vários elementos, tais como o suporte físico da escrita assim como o texto em produção, que afetam o *contexto de produção*. Deste modo, na componente *contexto de produção* encontram-se fatores exógenos que influenciam e condicionam a atividade do escrevente.

A componente *indivíduo* agrega elementos de natureza endógena: motivação e afetividade, processos cognitivos e a memória a longo prazo (conhecimentos do saber). Ou seja, elementos que dependem do indivíduo: da sua motivação para a realização da tarefa, da sua afinidade/ do seu agrado face à situação apresentada; das suas capacidades linguísticas quer a nível da interpretação, da leitura e da oralidade, quer da produção, especialmente da produção de texto; da sua capacidade de resolução de problemas perante a tarefa; da sua memória de trabalho a longo prazo, da qual dependem diferentes tipos de conhecimentos.

O novo modelo de HAYES (1996) não só clarificou alguns aspetos em relação ao primeiro modelo, como também inseriu outros elementos cruciais para a descrição do processo da escrita, mostrando a escrita enquanto “[...] acto de comunicação que requer um contexto social e um médium, sendo encarada também, ao mesmo tempo, como actividade de produção

que se apoia na motivação e actividade intelectual que solicita processos cognitivos” (Pereira, 2000, 63).

De seguida darei a conhecer os resultados de algumas investigações sobre o ensino da escrita na sala de aula e sobre algumas das dificuldades dos alunos no final do 3.º Ciclo do Ensino Básico e à entrada do Ensino Secundário.

1.2. O ENSINO DA ESCRITA

O modelo não linear de escrita, explicado na secção anterior, mostra-nos a escrita como um processo que inclui diferentes subcomponentes – planificação, textualização e revisão –, que devem ser aprendidas pelos alunos como partes integrantes da escrita, sendo fundamentais para a aquisição e desenvolvimento da competência escrita. Reconhecendo a importância do ensino das tarefas da escrita, a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular editou em 2007, no âmbito do Programa Nacional do Ensino de Português, brochuras de cariz científico-pedagógico relacionadas com o desenvolvimento das distintas competências no Ensino Básico para apoio à prática docente (ver, por exemplo, BARBEIRO e PEREIRA, 2007).

Deste modo, a aprendizagem e o desenvolvimento da Escrita implicam metodologias e estratégias que permitam contemplá-los como um processo, pois “[...] a perspectiva sobre o ensino-aprendizagem da escrita deslocou-se do produto para o que acontece nesse processo [...]” (BARBEIRO, 2001, 65). Este facto implica que a complexidade inerente à aprendizagem da escrita e ao seu desenvolvimento exija um trabalho sistemático em sala de aula (FONSECA, 1992), porquanto, “[...] sendo a aquisição da competência de uso escrito da língua um processo longo, lento e difícil, exige a adopção de atitudes pedagógicas adequadas que viabilizem, motivem e valorizem o trabalho, o esforço e a persistência [...]” (FONSECA, 1992, 247).

Contudo, as metodologias adotadas pelos professores no ensino da escrita apresentam-se plurais, sendo muitas delas dissidentes com as indicações dos Programas oficiais que concebem a escrita como um processo (PEREIRA, 2000; COSTA, 2010). Segundo COSTA (2010), e embora haja alguma dificuldade na quantificação deste tipo de dados, as práticas de escrita promovidas pelos professores oscilam entre dois modelos distintos: por um lado, o modelo tradicional do ensino de escrita, que considera a escrita um processo linear, colocando a ênfase sobre o produto final, ao mesmo tempo que subordina o seu ensino a outros domínios; por outro lado, o modelo de escrita concebido como processo (COSTA, 2010), no qual a escrita é abordada como um domínio independente que converge com os restantes e todas as subcomponentes do processo são consideradas pertinentes.

O relatório do Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (2010-2014), refere que os alunos apresentam grandes dificuldades de escrita no Ensino Básico (BUESCU et al 2015).

Igualmente no âmbito do projeto de Investigação e Ensino da Língua Portuguesa (IELP), a intervenção didática monitorizada, levada a cabo no ano de 2007/2008, permitiu concluir, após a avaliação das produções textuais efetuadas por alunos do 10.º ano de escolaridade e que tiveram por base níveis de proficiência referentes ao final do Ensino Básico, que grande parte dos alunos “[...] não adquiriu as competências necessárias para escrever um texto de opinião [...]” (RODRIGUES e DUARTE, 2009, 137), verificando-se dificuldades de coerência e pertinência da informação, de estrutura e coesão, de morfologia e sintaxe, de repertório vocabular, de ortografia (RODRIGUES e DUARTE, 2009). Também, num estudo exploratório com alunos do 10.º ano de escolaridade cuja produção textual incidia sobre o género *apreciação crítica*, RODRIGUES e SILVANO (2009) constataram que os alunos revelam fragilidades nas estruturas linguísticas e nas marcas do género, apresentando melhorias significativas no que respeita às marcas de género após intervenção pedagógica.

Considerando que a aprendizagem da escrita resulta da explicitação dos géneros textuais, da exposição a escritos sociais idênticos aos géneros em estudo, através da leitura e análise, e principalmente do desenvolvimento de práticas sistemáticas de escrita em sala de aula, que devem ser orientadas e acompanhadas pelo professor, contemplar-se-á na intervenção pedagógica a implementação do *estaleiro de escrita* adaptado a partir do modelo de ensino de escrita de Jolibert (1988), concebido como módulo de aprendizagem. As propriedades do *estaleiro de escrita* e as vantagens da sua utilização para a aprendizagem de um género textual serão enumeradas na próxima subsecção.

1.2.1. O ESTALEIRO DE ESCRITA DE JOLIBERT

Entendo que a escrita é uma atividade fulcral na vida atual; apresentando-se como “[...] a forma de transmissão de conhecimento organizado [...] ela tende também a uma maior especialização e complexidade” (AMOR, 1991, 110), logo tem cariz normativo e é mais valorizada socialmente do que a oralidade (AMOR, 1991). Como referido na secção anterior, esta forma de linguagem carece de aprendizagem e requer um treino constante, por isso, o seu ensino deve obedecer a uma planificação cuidadosa que integre atividades que permitam desenvolver a competência escrita do aluno; de acordo com Jolibert (1988), “[c]haque enfant a son cheminement propre; il faut qu’il vive des démarches d’apprentissage lui permettant à la fois d’avoir des repères constants et de se construire ses propres compétences”² (JOLIBERT, 1988, 30). Ou seja, o professor terá de ter em conta que, embora algumas das dificuldades possam ser comuns a todos os alunos e o ensino explícito dos conteúdos necessários para o

² “Cada criança tem seu próprio percurso; ela deve viver processos de aprendizagem que lhe permitam ter referências constantes e construir as suas próprias competências”.

desenvolvimento das competências seja o elo da turma, cada aluno apresentará um diferente nível de escrita e é a partir dele que desenvolverá as suas competências. O *estaleiro de escrita* “ [...] engage la totalité d’une classe dans un projet d’apprentissage. Il vise à créer la plus grande individualisation possible de la construction des compétences en sollicitant les acquis et l’esprit de recherche de tous”³ (JOLIBERT, 1988, p. 30).

O modelo de ensino da escrita concebido por Jolibert, designado por *estaleiro de escrita*, preconiza o ensino/aprendizagem da escrita como uma atividade dinâmica, contextualizada e integrada nas práticas escolares, que permite a cada estudante experimentar o poder de ser produtor de texto respondendo, desta forma, a diversas situações comunicativas com que se depara na sua vida escolar ou com que se deparará na sua vida futura, uma vez que

“la production écrite n’est plus un exercice «scolaire» consigné dans un cahier: elle devient une nécessité et une activité réelle”, pois “[...] il s’agit non seulement de produire chaque fois le texte adapté à une situation donnée mais aussi d’apprendre à le produire, de telle sorte qu’ ensuite chaque enfant puisse mobiliser ses compétences de façon autonome et les transposer à des situations nouvelles”⁴ (JOLIBERT, 1988, 30).

Deste modo, o *estaleiro de escrita* apresenta-se como um “espaço” propício à construção de texto, enquanto objeto composto por forma a responder a uma intencionalidade comunicativa, equacionando todos os instrumentos necessários à sua edificação. Assim, considera não só as subcomponentes da escrita, mas também a superestrutura, que engloba o trabalho necessário para a aquisição/desenvolvimento de conteúdos gramaticais essenciais à conceção de determinado género de texto.

O *estaleiro de escrita* permite delinear um módulo de aprendizagem para ensino da escrita que compreende oito etapas interligadas. A primeira etapa corresponde à apresentação do projeto de escrita aos alunos, dos seus objetivos e finalidades, cabendo ao professor a preparação do estaleiro. A segunda etapa consiste na recolha de informação, derivando esta de atividades preparadas para o efeito. Na terceira etapa realiza-se a primeira tentativa de escrita individual, a partir de conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos ou a partir de escritos sociais do mesmo género. Na seguinte etapa, o professor deve destacar as marcas específicas do género textual⁵ a trabalhar através do confronto com os textos dos alunos ou com escritos sociais, o que permitirá aos alunos conhecer, identificar a superestrutura do texto e a

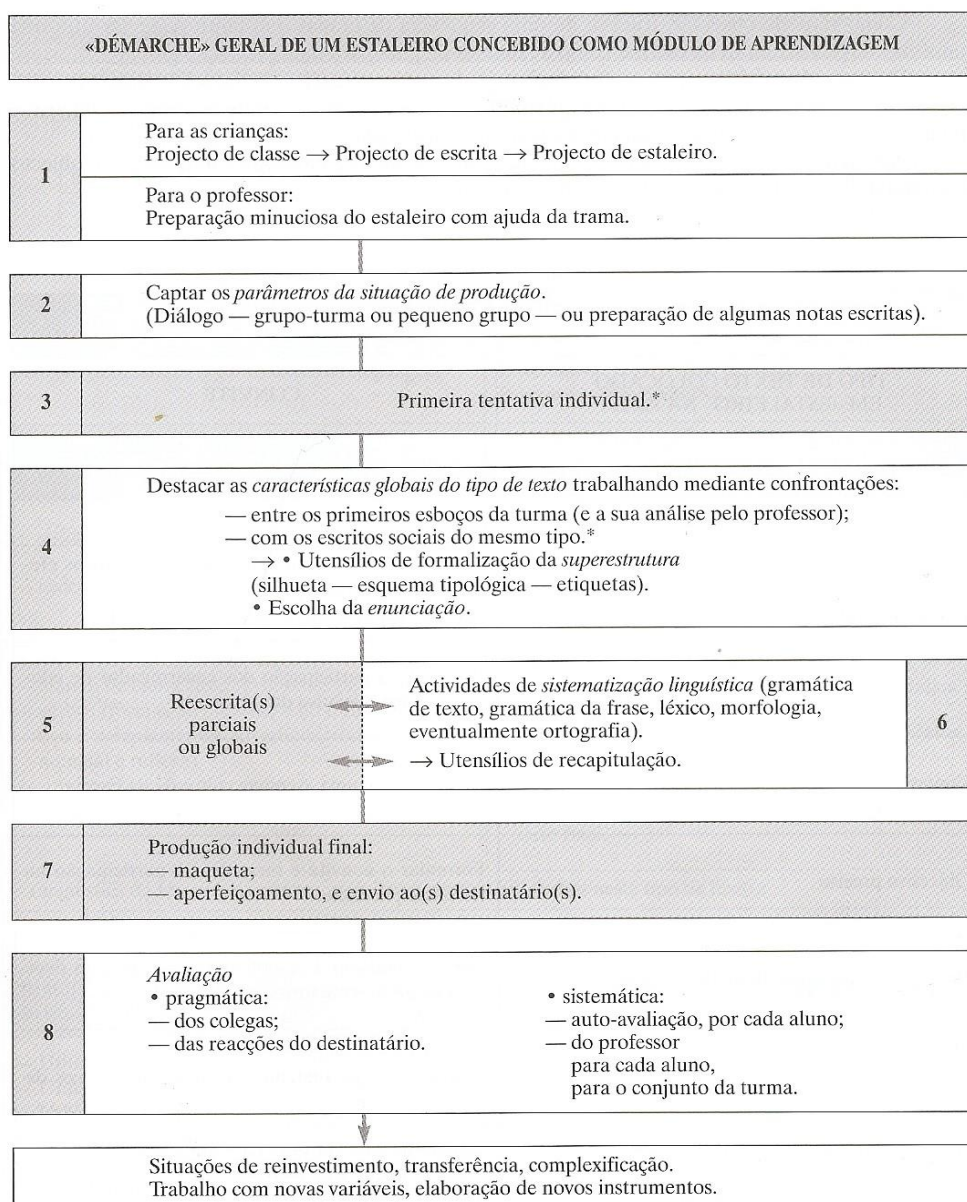
³ “[...] envolve a turma toda num projeto de aprendizagem. Destina-se a criar a maior individualização possível da construção de competências, solicitando o conhecimento adquirido e o espírito de investigação de todos.”

⁴ “A produção escrita já não é um exercício «escolar» registado num caderno: tornou-se uma necessidade e uma atividade real”, pois “trata-se não só de produzir sempre o texto adaptado a uma dada situação, como também de aprender a produzi-lo, de tal modo que, de seguida, cada criança possa mobilizar as suas competências de forma autónoma e transpô-las para novas situações.”

⁵ A autora refere características globais do tipo de texto; contudo, tendo em conta o Programa do Ensino Secundário e a terminologia utilizada, substituí por *géneros de texto* e *marcas do género*.

forma de enunciação. A quinta e a sexta etapas trabalham-se de modo alternado: realizam-se produções escritas parciais ou globais e atividades para desenvolver e consolidar os conteúdos relativos ao domínio da Gramática (gramática do texto⁶ e da frase, léxico, morfologia, ortografia, pontuação). Nestas etapas reside o eixo do desenvolvimento da atividade de escrita, a modelação da língua, através do conhecimento da sua estrutura interna e da articulação entre as diferentes partes do texto; por isso, o professor deverá planificar cuidadosamente as atividades, considerando as dificuldades diagnosticadas e as competências linguísticas mais prementes para a construção do género textual, a fim de que os alunos compreendam que o trabalho sobre as regras da língua se torna indispensável às tarefas de escrita e a sua aprendizagem se torne significativa. Estas etapas preparam o aluno para a etapa seguinte, que consiste na produção individual do texto final, no qual o aluno deverá aplicar os conteúdos revistos/aprendidos para reconstruir o seu primeiro texto ou elaborar um novo texto, pretendendo-se que este reflita todo o trabalho levado a cabo anteriormente. Este texto poderá e deverá ser alvo de aperfeiçoamento e, posteriormente, dar-se-á uma finalidade, que pode passar pela sua publicação no jornal escolar, num blogue, ou pelo envio ao destinatário, se este tiver sido primeiramente determinado. Por fim, a última etapa prende-se com a avaliação pragmática e sistemática, assentando a primeira na reação do destinatário ou dos colegas e a segunda na autoavaliação do aluno perante o seu desempenho e do professor, que avalia cada um dos alunos e a turma no seu todo face ao módulo de aprendizagem desenvolvido. Embora não esteja discriminada como etapa, o *estaleiro de escrita* prevê que o professor desenvolva atividades de reinvestimento, transferência e complexificação que permitam ao aluno aplicar os conhecimentos obtidos no *estaleiro de escrita* (JOLIBERT, 1988). Ou seja, este módulo de aprendizagem, como qualquer outro, só faz sentido se, posteriormente, for dada a possibilidade ao aluno de aplicar os conhecimentos a novas situações. Apresento, em baixo, o esquema das etapas do *estaleiro de escrita* que servirá de modelo ao projeto que desenvolverei.

⁶ Em Jolibert, os termos utilizados são *Linguística do texto* e *Linguística da frase*, respetivamente. Neste trabalho uso a terminologia utilizada por Emília Amor, aquando da tradução do «Démarche» Geral de um estaleiro concebido como módulo de aprendizagem (cf. AMOR, 1991, 123).



* A ordem cronológica destas duas fases pode variar segundo o tipo de texto considerado, o percurso de cada turma ou o trabalho anterior.

Figura 4 – *Estaleiro de escrita de Jolibert (1998)*. In Amor (1991, 123).

A intervenção pedagógica (ver capítulo 5) que realizarei consistirá na adaptação deste modelo de ensino de escrita, *estaleiro de escrita*, de Jolibert (1988), que designarei doravante de *estaleiro de escrita adaptado* (EEA). Como anteriormente referido, neste modelo de ensino d//a escrita, a escrita é concebida como um processo, conforme as diretrizes dos Programas de Português, e desenvolve-se por várias etapas. Duas dessas etapas, como acima foi descrito, permitem a abordagem de aspetos gramaticais necessários à construção do género textual em estudo, sendo estes fundamentais no ensino da escrita, como justificarei seguidamente.

1.2.2. ASPETOS GRAMATICAIIS

Ao optar por realizar uma tarefa de escrita do género textual *apreciação crítica*, ponderei várias hipóteses e o *estaleiro de escrita* de Jolibert (1988) ofereceu-me a possibilidade de trabalhar de forma integrada e articulada os domínios da Escrita e da Gramática.

O texto, apesar de ser um todo, apresenta uma parte física e uma parte comunicativa que se concretizam no ato enunciativo, visto que a sua existência implica um sujeito produtor e um sujeito recetor, num determinado contexto. Porém, a parte física, que diz respeito ao material linguístico que o constitui, pode ser estudada sob diferentes níveis de descrição (LAMAS, 2000a). Nesse sentido, há que considerar que na aula de Português é necessário existirem diferentes momentos que destaquem “[...] duas ordens: a ordem da ação - momentos em que se pratica a língua – e a ordem da reflexão – momentos em que se estuda a língua” (PEREIRA, 2000, 282). Não obstante concordar com o acima expresso, considero imprescindível trabalhar a gramática em articulação com a escrita, dado que [...] “o ambiente linguístico escolar confronta o sujeito com discursos normativos, com discursos organizados em patamares crescentes de complexidade e de formalidade; instaura novos modos de interacção verbal e propõe novas formas de relacionamento com a língua” (PEREIRA, 1992, 37). As marcas específicas de um género textual exigem o manuseamento de elementos linguísticos adequados e a sua explicitação será benéfica para a aprendizagem da escrita. O Programa atual do Ensino Secundário refere que “[o]s conteúdos e descritores de desempenho relativos à Gramática devem, pois, ser trabalhados na perspetiva de um adequado desenvolvimento da consciência linguística⁷ e metalinguística, de uma cabal compreensão dos textos e do uso competente da língua oral e escrita” (BUESCU et al, 2014, 10).

O género de texto *apreciação crítica* permite, pelas suas marcas específicas, depreender que recursos linguísticos são necessários para a sua realização, delimitando as possíveis áreas de intervenção. Assim, o trabalho recairá sobre aspetos gramaticais que se apresentem como solução para os problemas de escrita do género em estudo, nomeadamente adjetivos valorativos, orações adjetivas relativas explicativas e restritivas, conectores discursivos associados a valores de causa, de justificação, de oposição e de confirmação; e aspetos lexicais relacionados com o campo lexical teatro. Contudo, nesta intervenção pedagógica os aspetos gramaticais e lexicais a serem trabalhados serão selecionados tendo em conta as dificuldades manifestadas pelos alunos, considerando-se que contribuem para solucionar os problemas de

⁷ A consciência linguística é definida por Duarte como “[u]m estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização [...]” (DUARTE, 2008, 18). Já a metalinguagem, como o próprio termo indica, é a descrição e reflexão sobre a linguagem, o que implica a sua consciencialização.

escrita deste género textual. Consciente de que não será possível trabalhar todos os aspetos gramaticais e lexicais em que os alunos revelem fragilidades, selecionarei os conteúdos mais pertinentes para a construção do género de texto em estudo.

Como se verifica neste capítulo, a descrição e análise do modelo processual de escrita permitem compreender a complexidade da escrita e os diferentes fatores implicados no seu ato, sendo esse conhecimento uma mais-valia ao nível didático. Os estudos sobre o ensino de escrita, nas aulas de Português, e o conhecimento das dificuldades manifestadas pelos alunos relativamente ao domínio da Escrita dão-nos uma visão acerca de como é encarado o ensino da escrita, que, muitas vezes, ocupa um lugar periférico nas salas de aulas e nem sempre vai ao encontro das diretrizes dos documentos oficiais. A discussão destes dois aspetos mostra-nos que intervenções pedagógicas ancoradas no domínio da Escrita podem ser vantajosas para melhorar a competência escrita dos alunos; porém, cada género de texto implica uma escolha criteriosa das atividades a realizar. Nesse sentido, apresentei um dos modelos de ensino de escrita, o *estaleiro de escrita* de Jolibert (1988), que permite ensinar diferentes géneros textuais, em articulação com atividades de reflexão da língua, de forma integrada e contextualizada, permitindo que os alunos realizem aprendizagens significativas.

No próximo capítulo, analisarei, de forma sintética, o domínio da Escrita no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (**PMCPEB**) e Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário (**PMCPES**) e explicitarei as características do género textual *apreciação crítica*.

CAPÍTULO 2 – PROGRAMA DO ENSINO SECUNDÁRIO

2.1. O DOMÍNIO DA ESCRITA

Da leitura do atual Programa do Ensino Básico, nomeadamente do 1.º e 2.º Ciclo, embora os domínios da Escrita e da Leitura integrem um só domínio, o ensino da escrita contempla a aprendizagem de diferentes géneros textuais de modo progressivo, tal como a concebe como um processo. Por isso, desde o 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico que os descritores das Metas Curriculares de aprendizagem preveem que os alunos desenvolvam as tarefas de planificação, textualização e revisão (BUESCU et al, 2015). No 3.º Ciclo do Ensino Básico, o domínio da Escrita surge como um campo de trabalho autónomo e, conseqüentemente, apresenta-se mais específico e complexo, o que permite que os alunos atinjam os objetivos expressos no Programa do 3.º Ciclo do Ensino Básico, a saber: 1) Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua; 2) Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas de produção textual: planificação, textualização e revisão; 3) Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação (BUESCU et al, 2015, 5). Assim, no domínio da Escrita prevê-se a aprendizagem de diferentes géneros textuais de modo progressivo ao longo do percurso escolar do estudante.

Os Programas atuais de Português do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário constituem-se em cinco domínios: a Oralidade, a Leitura, a Escrita, a Educação Literária e a Gramática. Cada um destes domínios, para além da sua especificidade e das horas de trabalho que ocupa nos Programas vigentes do ensino do Português, mantém uma relação de dependência com os outros, sendo, portanto, o todo a soma de cada uma das partes. As capacidades mobilizadas em cada um deles assentam no aperfeiçoamento do uso da língua, enquanto objeto de aprendizagem e motor para o desenvolvimento de uma consciência metalinguística e da competência pragmática, isto é, a reflexão sobre o uso da língua e a sua adequação a diferentes contextos discursivos. No Programa do Ensino Secundário, tanto no domínio da Leitura como no domínio da Escrita, a ênfase recai sobre exploração textual complexa que “[...] se apresenta como uma das variáveis decisivas na compreensão da leitura e, concomitantemente, na produção textual, em particular na produção escrita” (BUESCU et al, 2014, 7). Considerando o trabalho que deve ser desenvolvido progressivamente com o texto complexo no domínio da Escrita, ao longo do percurso escolar de cada estudante, é impreterível

que os alunos, ao terminarem o Ensino Secundário, revelem uma boa competência escrita⁸, assim como dos restantes domínios que com ela se articulam. Deste modo, concentra-se “[...] o estudo do texto em torno de operações cognitivas complexas, em contextos onde a estruturação do pensamento e do discurso é prioritária” (BUESCU et al, 2014, 8), contribuindo, por um lado, para o desenvolvimento da “[...] capacidade de o aluno expor informação e opiniões relevantes; e, por outro, [para a] capacidade de construir argumentos substantivos, logicamente encadeados para o desenvolvimento de um raciocínio com vista à sua conclusão” (BUESCU et al. 2014, 9).

No Programa do Ensino Secundário, no que ao domínio da Escrita diz respeito, não há efetivamente a explicitação, nos objetivos gerais nem nos descritores de desempenho, do trabalho com as subcomponentes do processo da escrita porque se pressupõe que os alunos já as tenham aprendido e interiorizado e que as possam utilizar de forma autorreguladora, como se pode confirmar da leitura dos objetivos gerais no ponto 5: “produzir textos de complexidade crescente de diferentes géneros, com diferentes finalidades e em diferentes situações de comunicação, **demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita**”⁹ (BUESCU et al, 2014, 11). Porém, RODRIGUES e DUARTE (2009) referem que os hábitos de trabalho de alunos no 10.º ano de escolaridade não se pautam pelo cumprimento dos subprocessos de escrita, nomeadamente planificar e rever o texto, e que os alunos apresentam [...] lacunas relativas à competência discursiva [...]” (RODRIGUES e DUARTE, 2009, 137) entre outras.

Perante este facto, não pode o professor de Português ficar indiferente e, se à entrada do Ensino Secundário verifica que a turma apresenta um nível insuficiente no domínio da Escrita, terá de criar estratégias de modo a reverter a situação. No entanto, a reversão desta situação pressupõe ultrapassar obstáculos nem sempre maleáveis, tal como a falta de tempo e a necessidade de cumprimento do Programa e, conseqüentemente, dos objetivos e das metas curriculares. Se bem que os Programas de Português se organizem em ciclos, as metas curriculares determinam que “[o]s objetivos e descritores [sejam] de concretização obrigatória no ano de escolaridade a que se referem” (BUESCU et al, 2014, 45), havendo, porém, flexibilidade para que, “[s]empre que necessário, dev[a]m continuar a ser mobilizados em anos subsequentes” (BUESCU et al, 2014, 45), de modo a que os alunos consigam atingi-los. Assim,

⁸ Entendo por “boa competência escrita” a capacidade de produzir textos adequados ao contexto social, cultural e temporal, ou seja, adequados a uma situação de comunicação concreta. Um aluno competente na escrita domina aspetos lexicais, gramaticais, sociais e discursivos do uso da língua, questiona e reflete sobre os enunciados e adequa os seus textos aos contextos.

⁹ Destaque meu.

reconhece-se um trabalho acrescido não só por parte do professor, mas principalmente por parte do aluno, para aprender, por vezes num ano, as estruturas gramaticais da língua materna e desenvolver um trabalho no domínio da Escrita, em particular a planificação e revisão de textos, que deveria ter desenvolvido durante o Ensino Básico¹⁰.

O Programa do Ensino Secundário, nomeadamente no que ao 10.º ano de escolaridade diz respeito, estabelece no domínio da Escrita que sejam trabalhados três géneros escolares, a saber: a síntese, o texto expositivo e a apreciação crítica, apresentando a escrita “[...] dois grandes objetivos “aprender” e “pensar”” (SHANAHAN 2004 in BUESCU et al., 2015, 8). O encontro dos domínios da Oralidade, da Leitura, da Escrita e da Educação Literária em que assenta o Programa efetua-se no fomento do espírito avaliativo e crítico perante a informação recebida quer oral quer escrita, no encadeamento de ideias quer a nível da exposição quer a nível da argumentação e na fundamentação dos pontos de vista adotados, todos eles dependentes do conhecimento gramatical. O domínio da Gramática é convocado pelas aprendizagens dos diferentes domínios do Programa, exigindo “[...] um trabalho estruturado e rigoroso de reflexão, de explicitação e de sistematização gramatical [...]” (BUESCU et al, 2014, 9). Assim, o conhecimento explícito da língua revela-se fundamental para o desenvolvimento do domínio da Escrita.

Da análise do Programa do Ensino Secundário, nomeadamente no que respeita ao domínio da Escrita, prevê-se, então, que os alunos, quando integram o 10.º ano de escolaridade, dominem técnicas de escrita e que, quando terminem o Ensino Secundário, saibam produzir diversos géneros de textos que demonstrem capacidade reflexiva, expositiva, argumentativa e contra argumentativa, pautados pela correção linguística.

2.2. GÉNEROS ESCOLARES – APRECIÇÃO CRÍTICA

No Programa do 3.º Ciclo do Ensino Básico encontramos o termo *géneros escolares* nos domínios da Oralidade, Leitura e Escrita relacionando-se com compreensão e produção de discurso oral, leitura e interpretação de texto, e produção escrita, respetivamente (BUESCU et al, 2015). Considerando que a referência a géneros escolares engloba diferentes textos, como, por exemplo, artigo de opinião, apreciação crítica, etc., entende-se que o conceito se relaciona com formatos de texto que circulam na sociedade e compreende diferentes situações de comunicação, que devem ser dadas a conhecer ao aluno. Porém, o seu ensino implica o reconhecimento de que “[...] há um desdobramento que se opera, em que o género não é mais

¹⁰ “[...] espera-se dos alunos que, no final do 3.º Ciclo, reconheçam explicitamente a estrutura geral da sua língua e os principais processos por que ela se constrói e gera sentido, e tenham capacidade de utilizar, oralmente e por escrito, passiva e ativamente, os recursos linguísticos, fazendo um uso sustentado do português padrão nos diferentes contextos discursivos e sociais em que é utilizado” (BUESCU et al, 2015, 28).

instrumento de comunicação, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem [...]” (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, 7). Como mencionam os referidos autores

“Trata-se de colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam o quanto mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles a fim de melhor dominá-las como realmente o são, sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são outros.” (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, 10)

Assim, a escola, em particular a disciplina de Português, deve proporcionar aos alunos o ensino e aprendizagem de géneros de texto formais, que são veículo de comunicação num determinado espaço temporal, social e cultural, sendo necessária a sua explicitação para uma melhor compreensão da realidade a que se reportam e também das diferentes áreas de atividade de que precedem.

Dos géneros textuais contemplados no Programa do Ensino Secundário, nomeadamente no 10.º ano de escolaridade, referidos na secção 2.1., selecionei, para realizar a intervenção pedagógica, o género textual *apreciação crítica*. A escolha deste género textual procedeu de fatores de diversa ordem: em primeiro lugar, relacionou-se com o facto de ter tido em conta a planificação anual da disciplina e de a intervenção pedagógica ter de ser desenvolvida no segundo período; e, em segundo lugar, prendeu-se com a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos acerca do referido género de texto.

Antes de enunciar as marcas gerais e específicas deste género textual, torna-se necessário dissecar a noção de *género textual* enquanto sustentáculo do ato da língua que, como refere SCHNEUWLY e DOLZ, apresenta

“[...] três dimensões [que] parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao género; 3) as configurações específicas de unidade de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares das sequências textuais e de tipos discursivos que formam a sua estrutura (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, 7).

As regularidades na prática da linguagem permitem reconhecer as marcas linguísticas que definirão o género textual, ou seja, que o torna “[...] um termo de referência intermediário para a aprendizagem” (SCHNEUWLY, DOLZ, 1999, 7), logo “[...] o conhecimento das características do género permite antecipar aspetos de estruturação global do texto” (COUTINHO, 2004, 4). Como se pode verificar na figura abaixo, o desenvolvimento do género textual *apreciação crítica* assenta na identificação e caracterização de marcas de género específicas a fim de se atingir a intencionalidade comunicativa que o mesmo compreende.

Apreciação crítica	
Marcas de género comum	Marcas de género específicas
Tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos tratados, aspetos paratextuais (e.g. título e subtítulo, notas de rodapé ou notas finais, bibliografia, índice e ilustração), correção linguística.	Descrição sucinta do objeto, acompanhada de comentário crítico.

Figura 5 - Marcas do género *apreciação crítica*

Fonte: Programa de Ensino Secundário (2014)

A *apreciação crítica* como género escolar começa a ser trabalhada no domínio da Oralidade no 3.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no último ano de escolaridade deste ciclo, e, independentemente da especificidade de cada um dos domínios, permite que os alunos adquiram alguma consciência do tipo de discurso que o género textual *apreciação crítica* encerra. Para além disso, desde o Segundo Ciclo do Ensino Básico que os alunos trabalham os géneros textuais com sequências descritivas e argumentativas. Embora sabendo que a “[...] descrição assume diferentes configurações de acordo com os géneros textuais em que se insere e os objetivos a que se destina [...]” (Sebastião, 2013, 204), prevê-se que os alunos detenham algumas competências neste tipo de sequências, assim como nas sequências argumentativas. Da análise do Programa do 3.º Ciclo do Ensino Básico nos domínios da Oralidade, Leitura, Educação Literária e Escrita depreende-se que a referência a sequências descritivas e argumentativas é uma constante, tal como o seu treino quer a nível da produção oral quer a nível da escrita; ver a título de exemplo o conteúdo argumentativo no 3.º Ciclo do Ensino Básico (cf. [ANEXO 1](#)).

Assim, os alunos, perante este novo conteúdo do domínio da Escrita, poderão, no 10.º ano, aplicar os seus conhecimentos de sequências textuais aprendidas anteriormente, ajustando-os ao género textual em estudo, ou seja, adequando o tipo de discurso e os mecanismos de enunciação necessários a um texto de apreciação crítica, sob orientação do professor.

Do exposto neste capítulo, compreende-se que os documentos orientadores determinam que as metodologias adotadas para o ensino da escrita o contemplem como processo e se ensinem diferentes géneros textuais de forma progressiva. Infere-se também, da leitura dos Programas, que o treino é necessário para a aprendizagem da escrita, sendo, inclusive, prescrito o número de horas de trabalho para cada um dos domínios da disciplina, que deve ser adaptado consoante a especificidade de cada turma. Igualmente se compreende que, apesar de o género textual *apreciação escrita* surgir, no domínio da Escrita, pela primeira vez no 10.º ano de escolaridade, os alunos já têm conhecimento de sequências descritivas e argumentativas. Todavia, as marcas específicas de um género textual devem ser aprendidas de modo explícito e

rigoroso para que o aluno consiga elaborar devidamente o texto e melhorar o seu desempenho progressivamente.

Na segunda parte deste relatório apresentarei e descreverei, de modo sucinto, o trabalho desenvolvido na PES; exporei, de forma pormenorizada, o projeto de intervenção pedagógica; analisarei os resultados obtidos; e refletirei acerca da sua pertinência.

PARTE II- PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

CAPÍTULO 3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

Neste capítulo, darei a conhecer o Agrupamento de Escolas no qual se realizou a PES, através de uma descrição sucinta do espaço físico e da sua missão.

3.1. DESCRIÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Situado na cidade do Barreiro, distrito de Setúbal, o Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita surge da fusão do Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes – que era composto por jardins-de-infância e escolas básicas – com a Escola Secundária Augusto Cabrita. Neste Agrupamento estão integradas as seguintes escolas: Escola Secundária Augusto Cabrita, Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos Padre Abílio Mendes, Jardim de Infância n.º 3 do Alto do Seixalinho, Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 5, Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 6, Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 8 e Jardim de Infância n.º 1 do Alto do Seixalinho e Jardim de Infância Bairro das Palmeiras.

Na figura abaixo, verifica-se que o Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita, com sede na Escola Secundária Augusto Cabrita, se situa na zona nobre da cidade designada Alto do Seixalinho, assim como as escolas básicas e os jardins-de-infância que o compõem, exceto o Jardim de Infância Bairro das Palmeiras. Este situa-se no Bairro das Palmeiras e integra a Freguesia do Barreiro, contrariamente ao outro grupo de escolas, que se insere na União de Freguesias do Alto do Seixalinho, Verderena e Santo André.



Figura. 6 – Localização do Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita

Fonte: <https://www.google.pt/maps/place/Alto+do+Seixalinho/@38.655434,9.064364,15z/data=!4m5!3m4!1s0xd193635c958960b:0x500ebbde49107a018m2!3d38.6600181!4d-9.0615356>

O Projeto Educativo (PE) do Agrupamento assenta em três grandes pilares: conhecimento, humanismo e cidadania, que se poderão realizar na dimensão individual e

social ou comunitária¹¹ em cada sujeito. Em consonância com as diretrizes do PE, procurei, tanto nas práticas letivas como nas práticas não letivas, dar um pequeno contributo para a consecução da missão do Agrupamento, através do envolvimento com a comunidade escolar, manifestando-se pelo espírito crítico, pela partilha de ideias, pela participação, pela disponibilidade e pelo rigor com que realizei a PES.

A PES decorreu em duas escolas deste Agrupamento: Escola Secundária Augusto Cabrita e Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos Padre Abílio Mendes. O projeto de investigação-ação, que apresentarei no capítulo 5, foi levado a cabo na Escola Secundária Augusto Cabrita devido ao tema orientador ter sido restringido ao Ensino Secundário.

3.2. ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA

A escola sede está apetrechada com todas as infraestruturas necessárias para o normal funcionamento da atividade escolar, a saber: salas de aulas, sala de professores, de alunos, de funcionários, de direção, de secretaria, de reuniões, de diretores de turma, de apoio à multideficiência, do psicólogo, da robótica, da Associação de Estudantes, da Associação de Pais e EE; salas específicas para a lecionação de Educação Visual e Tecnológica, Educação Tecnológica, Tecnologias de Informação e Comunicação; refeitório, pavilhões e ginásios, campo de jogos, rádio, arquivo; centros de recursos - biblioteca, hemeroteca, mediateca; e Laboratório de Física, Química e Ciências Naturais. Contudo, esta escola carece de algumas obras de melhoria que poderiam torná-la ainda mais propícia à aprendizagem.

A oferta formativa acolhe três tipos de percursos formativos: Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação. Relativamente aos primeiros, todas as áreas são lecionadas na escola; quanto aos segundos e terceiros, a oferta é variável.

Nesta escola, desenvolve-se a maior parte dos Clubes e Projetos do Agrupamento ou, nela, são apresentados à comunidade. Os Clubes e Projetos do Agrupamento incidem sobre diferentes áreas e prestam um importante serviço educativo e cultural à comunidade escolar. Existe, ainda, uma instituição de solidariedade sem fins lucrativos, a *Liga dos Amigos da ESAC*, criada por professores e funcionários e que tem como lema «Ajudar os desfavorecidos».

¹¹ Vid.: <http://www.aeaugustocabrita.edu.pt/images/Documentos/projeducativoaeac.pdf>

3.3. ESCOLA BÁSICA DE 2.º e 3.º CICLOS PADRE ABÍLIO MENDES (PAM)

A PAM está localizada ao lado da escola sede do Agrupamento, o que se traduz numa grande mobilidade por parte de professores, funcionários e alunos.

À semelhança da escola sede, também esta dispõe do mesmo tipo de infraestruturas, com exceção do refeitório, e da sala de robótica, o que permite garantir o normal funcionamento das atividades escolares. Os alunos que frequentam esta escola almoçam no refeitório da escola sede (ESAC).

Do exposto neste capítulo, depreende-se que este Agrupamento de Escolas procura responder às necessidades da comunidade educativa, disponibilizando diferentes espaços e promovendo diversas atividades extracurriculares de modo a proporcionar aos alunos múltiplas experiências que, seguramente, contribuirão positivamente para a sua formação.

Após esta breve descrição física do Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita e da sua missão, no capítulo 4, descreverei as práticas letivas, não contempladas na intervenção pedagógica, as práticas não letivas e refletirei acerca delas.

CAPÍTULO 4. DESCRIÇÃO GERAL E REFLEXÃO ACERCA DAS PRÁTICAS LETIVAS E NÃO LETIVAS

De modo geral e sucinto, neste capítulo, procederei à descrição das práticas letivas, não integradas na intervenção pedagógica, das práticas não letivas e das aprendizagens que elas me proporcionaram.

4.1. ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

De acordo com o Regulamento Interno dos Mestrados de Ensino da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, a PES decorreu sob orientação da professora Alexandra Ruivo, que cumpriu escrupulosamente as funções relativas à minha orientação, conforme o vigente art.º 5.

No dia quatro de setembro fui recebida pela professora Alexandra Ruivo, que me mostrou as instalações de ambas as escolas – ESAC e PAM –, assim como me apresentou aos membros da direção do Agrupamento e a vários docentes e funcionários com os quais nos cruzámos durante a visita. Posteriormente, reunimos na biblioteca da PAM, local que passou a ser utilizado para os seminários semanais de orientação pedagógica.

Cada um destes seminários de orientação (SO) foi planeado minuciosamente pela orientadora cooperante, de modo a que eu compreendesse, apreendesse e adquirisse as competências essenciais para as funções que estão inerentes à profissão. Como se poderá verificar nos documentos em anexo¹², os seminários foram um meio de que dispus para aprender, refletir e melhorar a prática pedagógica: elaborei e aperfeiçoei planificações, planos de aulas, unidades didáticas; refleti sobre diferentes metodologias e estratégias; aferi questões relacionadas com a avaliação, nomeadamente a elaboração e a correção de testes e a definição de critérios (cf. [ANEXO 2](#)).

Para além dos seminários de orientação semanais, também participei em várias reuniões: reunião geral de professores, reuniões de avaliação; reunião de EE, reuniões de departamento, reuniões de grupo e reuniões de nível de ensino.

4.2. OBSERVAÇÃO DE AULAS

No início do ano letivo, durante o mês de setembro, assisti a todas as aulas lecionadas pela orientadora cooperante. A partir de outubro, embora tenha observado algumas aulas da turma de 7.º ano e de apoio ao 12.º ano, assisti a todas as aulas de 8.º ano e de 10.º ano lecionadas durante o primeiro período, conforme havia sido determinado.

¹² Os registos dos seminários de orientação, que se apresentam em anexo, foram elaborados pela professora cooperante, Alexandra Ruivo, que gentilmente me cedeu (cf. [ANEXO 2](#)).

No período de observação de aulas elaborei grelhas de observação focadas, consoante os aspetos a observar, e (semi)abertas (cf. [ANEXO 3](#)). Também apresentei reflexões críticas das aulas observadas que eram, posteriormente, discutidas com a professora orientadora nos seminários de orientação. Durante o primeiro período, lecionei ainda oito aulas à turma do 8.º ano e três à turma de 10.º ano e fui definindo o projeto de investigação-ação que implementei no segundo período.

Dizer que a observação de aulas foi uma experiência enriquecedora não faz jus à aprendizagem que efetuei ao nível pedagógico-didático, nem este relatório permite, devido às suas limitações físicas, a descrição completa das aulas nem a reflexão acerca delas durante a fase de observação¹³. Por isso, apresento uma súmula de alguns dos aspetos mais relevantes por mim observados.

No que respeita à organização e à gestão da sala de aula, das observações levadas a cabo com recurso a uma grelha de observação focada em comportamentos com impactos positivos, em consonância com o conceito abrangente de gestão que inclui o modo como o professor “[...] planifica e organiza as atividades de cada lição, como executa e gere estímulos tais como a pergunta e o olhar dentro da aula, como reforça e avalia os alunos, como gere os poderes (seus e dos alunos) e como atua face a confrontos e conflitos” (MIRANDA et al., 2005, p. 312), comprovei que uma boa organização da sala de aula, tal como a correta distribuição do tempo, resultantes de planificações bem estruturadas, permitiram que os alunos executassem as atividades solicitadas, esclarecessem as suas dúvidas, tendo sempre o apoio do professor no decorrer da aula. Também há que ter em consideração dois aspetos importantíssimos: a disciplina e a metodologia de trabalho. Destaco, em particular, a disciplina dos alunos da turma de 8.º ano, cuja professora orientadora era diretora de turma desde o ano transato, que, através da forma ordeira como entravam na sala de aula, a rapidez com que retiravam o material necessário e começavam a trabalhar, mostra que os estudantes tinham adquiridas as regras de funcionamento de sala de aula. Importa, pois, mencionar que a disciplina que “[...] se adquire sob orientação de uma autoridade democrática e não autoritária [...]” (OLIVEIRA, 2007b, p.78) é determinante para a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento de atividades conducentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Relativamente às outras turmas que observei, os alunos da turma do 7.º ano rapidamente começaram a cumprir as normas e regras de funcionamento da aula, assim como desenvolviam as tarefas propostas com um ritmo adequado à sua idade. Cabe aqui fazer um parêntese, e embora não tenha lecionado nenhuma aula a esta turma, foi visível o gosto que estes alunos desenvolveram pelas atividades

¹³ Encontram-se essas reflexões e todo o material que produzi durante a PES no dossiê que a professora orientadora entregou à Coordenadora do Mestrado, Professora Helena Topa Valentim.

propostas nas aulas da professora Alexandra, desde a leitura, à escrita, à oralidade e até à gramática. Os alunos da turma do 10.º ano, apesar de não apresentarem problemas de indisciplina, revelaram dificuldades na metodologia de trabalho e apresentaram um ritmo muito lento na execução de tarefas, facto este que foi uma preocupação constante da professora orientadora. Saliento novamente que a planificação de uma aula é muito importante para a sua devida execução ou para que se possa lidar com imprevistos, tal como a preparação do professor, pois “[...] o modo como o professor desempenha as tarefas de planificação e preparação de uma aula” (AMADO e FREIRE, 2005, 313) contribui para a formulação de juízos por parte dos alunos e, em parte, condiciona as interações na aula (AMADO e FREIRE, 2005).

No domínio da Leitura, nomeadamente da compreensão/ interpretação, assisti à utilização de estratégias que permitiram aos alunos a apreensão das ideias do texto para posterior interpretação, tais como o questionamento minucioso e a solicitação de justificação de resposta com as frases do texto que tinham conduzido os alunos àquela explicação, ajudando-os “[...] a «aprender a aprender» e «aprender a pensar»[...]” (OLIVEIRA, 2007a, p.103), evitando a mera transmissão de conhecimento, através da apresentação da solução (OLIVEIRA, 2007a). Neste âmbito, destaco ainda o facto de a professora orientadora ter permitido que os alunos fossem aprendentes ativos, os interpelasse, lhes desse pistas para decifrar os textos mais complexos, os levasse a inferir sentidos, estabelecesse relações entre o passado e o presente, conduzindo-os à apropriação do texto.

Das observações de aulas, saliento em particular o trabalho desenvolvido no domínio da Escrita, ao nível de resposta restrita e extensa¹⁴. Nas respostas escritas restritas, ou seja, relacionadas com a compreensão e interpretação dos textos, a professora recusou-se a dar uma resposta como correta e ditá-la, trabalhou com os alunos de modo a que eles desenvolvessem as suas competências cognitivas de escrita, ensinando-os a pensar e a redigir uma resposta – hierarquizar as ideias, organizar o conteúdo, estruturar as frases, diversificar o vocabulário, ler e rever o escrito –, pois só com o treino os alunos o poderão conseguir, sendo a realização deste trabalho, em sala de aula, fundamental.

Esse trabalho realizado com todas as turmas, mas em particular com a turma de 10.º ano pelas dificuldades que evidenciou, efetuava-se, de forma geral, do seguinte modo: num primeiro momento, a professora dava indicações gerais sobre o modo como poderiam construir a resposta, ressaltando o facto de terem de justificar com expressões do texto e indicar o número do verso e/ou linha do texto; e, posteriormente, apoiava cada aluno de modo individual,

¹⁴ Apesar de a professora orientadora ter trabalhado a resposta extensa com a turma de 10.º ano, debruçou-se mais sobre a escrita de resposta restrita, visto que os alunos revelaram imensas dificuldades em redigi-las.

lendo as respostas escritas, e, sempre que necessário, dava sugestões de melhoria ou corrigia algum aspeto do texto escrito. No final, vários alunos liam as suas respostas. Essa partilha de respostas era, no meu entender, bastante positiva, uma vez que o facto de os alunos confrontarem as suas respostas com as dos colegas poderá levá-los a uma reconstrução mais aprimorada da sua produção escrita, situação que vi acontecer, várias vezes, nas turmas do Ensino Básico.

Esta é uma das estratégias que contribui, certamente, para que os aprendentes desenvolvam consciência linguística e melhorem a sua competência escrita em respostas restritas. Para mim, estas aulas foram de grande utilidade, pois aprendi que, para ensinar devidamente os alunos a responder por escrito a questões de interpretação, é necessário focar o trabalho em algumas delas, ao invés de responderem a um questionário extenso sem terem aprendido a estruturar devidamente uma única resposta. Por vezes, os professores tendem a seguir o manual de modo acrítico e, quando lecionam determinado texto que faça parte do Programa, pedem aos alunos para responderem aos respetivos questionários sem terem feito uma seleção prévia das perguntas incluídas neles. A seleção de questões efetuada pela professora Alexandra permitiu que os alunos adquirissem competências de análise e de escrita que aplicariam nas respostas a questionários do género literário em estudo, o que se repercutirá, seguramente, noutras atividades de interpretação e de escrita. Aqui reside também o trabalho prévio da professora, que deve ter o cuidado de, aquando da planificação da aula, verificar a pertinência das questões e organizar o trabalho de modo a que os alunos atinjam os objetivos.

Para terminar esta súmula das aprendizagens efetuadas durante a observação de aulas, refiro as aprendizagens relacionadas com tarefas de escrita extensa, nomeadamente a produção textual de diferentes géneros de textos. Os alunos das turmas do Ensino Básico realizavam as tarefas de escrita num caderno próprio para o efeito e, nele, trabalhavam todas as subcomponentes do processo da escrita. Durante a realização das tarefas, a professora apoiava os alunos, dando-lhes algumas sugestões de melhoria, questionando-os sobre a pertinência de alguma palavra e/ou informação, mas concedendo-lhes tempo e autonomia para resolver a situação. A leitura, em voz alta, de partes dos textos, durante a fase da textualização, era uma estratégia utilizada pela professora para estimular outros alunos, que ainda não tivessem dado início à tarefa, a começar a realizá-la. A reescrita de textos, após a correção da professora, era também uma tarefa comum nas aulas e proporcionava momentos de reflexão sobre a língua. A correção efetuada pela professora Alexandra, salvo raras exceções, apresentava pistas para melhorar uma ou outra parte do texto, assim como os erros ortográficos e/ou sintáticos apareciam assinalados para que os alunos refletissem sobre conteúdos gramaticais e melhorassem os aspetos em estudo. Refiro-me a aspetos em estudo, porque a correção feita pela

professora não incidia sobre todos os tipos de erros encontrados, somente era assinalado ou corrigido o que estava em estudo em determinado momento, implicando esta abordagem de correção “[...] uma programação bem como um acompanhamento e empenhamento do professor” (Vilas-Boas, 2003, 22). Salienta-se que este procedimento se deve à abordagem da escrita como processo, que “[...] promove o interesse do aluno, leva-o a compreender que a correção tem uma função, um papel ativo, motivador” (Vilas-Boas, 2003, 10), permitindo o aperfeiçoamento do texto através do exercício da reescrita.

Por fim, destaco que o modo como o domínio da Escrita foi trabalhado pela professora Alexandra vai ao encontro daquilo que eu idealizava ser possível fazer nas aulas de língua materna – ensinar a escrever diferentes gêneros de texto, através de um processo que se desenvolve por etapas e correlaciona as suas subcomponentes. Foi com muita satisfação que vi que as diretrizes do Programa de Português se cumprem na totalidade, que o trabalho inerente ao ensino da escrita é feito com gosto, sem displicência e com muita competência. Para mim, estas aulas de trabalho de escrita foram extraordinárias, porque me permitiram aprender como se pode operacionalizar a escrita em sala de aula.

4.3. UNIDADES DIDÁTICAS

4.3.1. AVALIAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS do 8.º ANO¹⁵

Na realização da PES lecionei aulas a duas turmas, uma do 3.º Ciclo do Ensino Básico e outra do Ensino Secundário, 8.º e 10.º anos, respetivamente. Conforme mencionado na introdução, o projeto de investigação-ação que apresentarei no capítulo 5 foi realizado com a turma do Ensino Secundário. Não obstante, concebi duas unidades didáticas (UD) para a leção de quinze aulas à turma do 8.º ano, cinco¹⁶ na fase formativa e dez na fase avaliativa. Ressalvo que, para as UD¹⁷ que elaborei *Narrativa de Autor* (cf. [ANEXO 4](#)) e *Narrativas de Autores de Países de Língua Oficial Portuguesa* (cf. [ANEXO 5](#)), apresentei a fundamentação teórica, a planificação, os planos de aula, a correção e os critérios de correção de respostas restrita, os descritores de desempenho de resposta extensa, e também as grelhas de registos de observação com os respetivos descritores. Deste relatório constam somente as UD iniciais, tendo estas sofrido pequenas alterações, resultantes do facto de algumas atividades terem demorado mais tempo do que o previsto e/ou das dificuldades manifestadas pelos alunos relativamente a conteúdos já estudados, e ter sido necessário delinear estratégias que

¹⁵ Entende-se por *unidade didática* uma “[s]equência de tempos lectivos ligados entre si por temas organizados ou unificadores [...]” (Lamas, 2000b, 489).

¹⁶ À segunda-feira a turma estava dividida por turnos, por isso na planificação são apresentados só 4 e 8 planos de aula, respetivamente.

¹⁷ Os materiais das UD são de minha autoria; as referências a adaptações, conforme pode ser confirmado nas fontes, consistem efetivamente em modificações dos materiais.

permitissem que os alunos as apreendessem. Igualmente, após a lecionação de cada UD, entreguei à professora orientadora reflexões críticas nas quais analisei a operacionalidade das UD, a envolvência e o empenho dos alunos, a disciplina, a gestão do tempo e o meu desempenho.

Para avaliar a pertinência das atividades e tarefas propostas nas UD que concebi, solicitei a duas professoras que as avaliassem e respondessem a dois inquéritos (cf. [ANEXO 6](#)), tendo-lhes facultado as planificações das UD, os planos de aula e todos os materiais utilizados. A docente A, professora de Quadro de Zona Pedagógica (QZP), lecionava ao 8.º e 11.º anos e a docente B, professora contratada, lecionava ao 5.º, 7.º e 10.º anos. Da análise dos gráficos da avaliação das UD (cf. [ANEXO 7](#)), verifica-se que respeitante aos três tópicos em que se dividem os questionários – *Planificação e Planos de aula*, *Material elaborado* e *Uso de material* – a variação de respostas se situa entre as categorias 4 e 5, numa escala de item-simples – item-categoria, orientada do mais positivo (categoria 5) para o mais negativo (categoria 1). Perante a avaliação feita pelas docentes, pode concluir-se que as UD que concebi e lecionei aos alunos de 8.º ano foram adequadas.

4.3.2. AVALIAÇÃO DA UD POR PARTE DOS ALUNOS

Não esquecendo o artigo que me foi fornecido pela professora orientadora num dos primeiros seminários – *Se quer saber, porque não pergunta*¹⁸ –, pareceu-me fulcral, para uma maior perceção, validação e melhoramento das atividades propostas nas UD lecionadas, elaborar um questionário para os alunos e aplicá-lo ([ANEXO 8](#)). Todavia, só foi aplicado o questionário relativo à UD *Narrativas de Autores de Países de Língua Oficial Portuguesa* (cf. [ANEXO 5](#)).

Dos resultados obtidos, verifica-se que, em dez questões sobre as atividades propostas na referida UD, somente na questão número oito se registou que a maior parte das respostas dos alunos se situou na categoria três, tendo em conta que, na construção do questionário, foi utilizada a escala de item-simples – item-categoria, orientada do mais positivo para o mais negativo, com cinco categorias de respostas (cf. [ANEXO 9](#)). A maior percentagem de respostas situou-se na categoria quatro, nas questões números um, dois, três, cinco, seis, sete, nove e dez, e na categoria cinco, nas questões número três e quatro. Os resultados do questionário mostram que, no geral, os alunos consideraram as atividades propostas na UD interessantes.

¹⁸ Obtido de :
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/quersaber_pergunta.pdf

4.4. DINAMIZAÇÃO DE ATIVIDADES E PARTICIPAÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

Sabendo da existência de um Clube de Teatro, cuja responsabilidade é da Associação de Pais / Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita (APESAC) e do próprio Agrupamento, decidi inscrever-me não só por este ser um meio de construir um elo com a comunidade escolar, mas também porque, para além de gostar bastante de teatro, creio que será uma mais-valia para a minha formação profissional. Fui, durante o primeiro período, a todos os ensaios semanais, tendo comparecido esporadicamente no segundo período, devido à minha situação profissional.

No primeiro período, participei no Corta-mato escolar e efetuei uma seleção de poemas de Natal para o Clube de Teatro Augusto Cabrita (CTAC)¹⁹. Também participei em duas apresentações do CTAC, nos dias vinte e dois e vinte e três de novembro, na celebração dos trinta anos da Escola Secundária Augusto Cabrita. Nesta atuação os membros do CTAC declamaram poemas de Augusto Cabrita. No terceiro período, estive presente na pré-apresentação da peça *Vanessa vai à luta*, no ensaio final de preparação para a representação da peça. No dia 7 de maio, dia de estreia da peça no auditório da Biblioteca Municipal do Barreiro, tive a função de aderecista, tal como no dia 26 de maio, na segunda e última representação do ano letivo, que se realizou no Auditório da Escola Superior de Tecnologia do Barreiro.

Conhecer a comunidade na qual a escola está inserida, ao nível macro, e, em particular, ao nível micro, em que a envolvência dos professores deve ser uma obrigação, é, no meu entender, um caminho para se compreender melhor os alunos e também pode ser um meio de encontrar respostas a muitas das questões com que um professor se depara durante o exercício das suas funções. A experiência que tive da participação no CTAC foi muito positiva, sendo construtiva e formativa nos domínios pessoal e profissional.

Neste capítulo, relatei a experiência, por mim vivenciada, de algumas práticas letivas, que não integram o projeto de investigação-ação, e não letivas. No que respeita às práticas letivas coloquei em evidência a importância dos seminários de orientação que me permitiram uma maior reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem e sobre as práticas pedagógicas; da observação de aulas destaquei, em especial, o ensino do domínio da Escrita, as estratégias utilizadas para implicar os alunos e levá-los a realizar aprendizagens significativas e, através do exemplo, a grandeza de um professor quando não tem medo de arriscar. As UD de

¹⁹ Vid: www.facebook.com/groups/apaugustocabrita/;
https://www.facebook.com/pg/ctaugustocabrita/photos/?tab=album&album_id=1527476504031252 ;
https://www.facebook.com/pg/ctaugustocabrita/photos/?tab=album&album_id=1529099063868996

8.º ano, por mim construídas, e a sua avaliação, por parte de professores e de alunos, confirmaram a sua validade e adequação ao ano de escolaridade. Da minha participação nas atividades não letivas, isto é, da inserção na comunidade escolar sublinho o papel do professor como agente no meio em que atua, potenciando elos mais sólidos entre os intervenientes do processo de ensino e de aprendizagem.

No próximo capítulo darei a conhecer o projeto de investigação-ação, explicitando os aspetos metodológicos e apresentando as características da turma na qual se realizará a intervenção pedagógica.

CAPÍTULO 5 – O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: ASPETOS METODOLÓGICOS

Este capítulo está dividido em quatro secções: nas três primeiras apresentarei as questões da investigação, o objetivo e a metodologia; e na quarta caracterizarei a turma com a qual será realizada a intervenção pedagógica.

5.1. QUESTÕES

O projeto de investigação-ação será desenvolvido com uma turma de 10.º ano de escolaridade. A intervenção pedagógica assentará num desenho metodológico do ensino da escrita sem recurso à leitura de textos do mesmo género. Esta opção prendeu-se com o facto de ter decidido seguir a sugestão de Rodrigues e Silvano (2009), que, após intervenção didática que contemplava a exposição a textos mentores e o trabalho com estruturas linguísticas necessárias à conceção do género de texto em estudo, referem a necessidade da realização de estudos que permitam averiguar se a melhoria verificada no seu estudo decorre da exposição a modelos de escrita de textos do mesmo género ou da reflexão sobre o funcionamento da língua.

Assim, num primeiro momento, procurarei conhecer o ponto de partida da turma relativamente ao domínio da Escrita; no segundo momento, verificarei se os alunos conseguirão escrever um texto a partir da explicitação das marcas específicas do género textual; e, por fim, analisarei o contributo das atividades de reflexão sobre a língua contemplada nas etapas cinco e seis do *estaleiro de escrita adaptado*, (EEA) a partir do modelo de Jolibert (1988), para a melhoria da competência escrita dos alunos. Nesta intervenção pedagógica, procurarei responder às seguintes questões:

1. À entrada do Ensino Secundário, os alunos atingiram os objetivos e as metas de aprendizagem previstos no Programa do 3.º Ciclo do Ensino Básico no domínio da Escrita?
2. A descrição da estrutura do género textual e a explicitação das suas marcas específicas garantem que os alunos produzam textos adequados do mesmo género?
3. A reflexão sobre o funcionamento da língua contribui para a melhoria da competência escrita?

No que respeita à primeira questão, analisarei os resultados da Prova de Final de Ciclo, que é um instrumento concebido com o intuito de isolar, dentro de cada domínio, os conteúdos programáticos e que me permitirá verificar se os objetivos e as metas de aprendizagem relativos

ao Programa do 3.º Ciclo do Ensino Básico foram atingidos. Igualmente, o resultado da avaliação do primeiro período, que visa apurar se os alunos atingiram os objetivos e metas de aprendizagem propostos na planificação correspondente, dar-me-á informação sobre a sua situação presente, assim como a observação (ver secção 4.2.) e lecionação de aulas realizadas no primeiro período permitir-me-ão conhecer as dificuldades atuais dos alunos. No final da intervenção pedagógica, disporei de dados suficientes para responder às restantes questões.

5.2. OBJETIVO

Com o projeto de investigação-ação que integrarei na PES pretendo analisar o contributo da implementação e operacionalização de um *EEA* para o desenvolvimento da competência escrita. Assim, a *EEA* tem como objetivo específico verificar em que medida a implementação de um *estaleiro de escrita adaptado*, a partir do modelo de Jolibert (1988), contribui para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos no Ensino Secundário.

5.3. METODOLOGIA

O presente projeto seguirá a metodologia da investigação-ação por ser considerada a mais adequada na prática da investigação educativa. De índole prático-reflexiva, esta metodologia “[...] alimenta uma relação simbiótica com a educação [...]” (Coutinho, 2009, 358), uma vez que permite ao professor ser investigador na sala de aula e, conseqüentemente, refletir acerca da sua prática educativa, analisar os eventuais problemas, e procurar solucioná-los, o que se traduzirá numa reorganização da sua prática, através da alteração metodológica e estratégica (Coutinho, 2009), visando o alcance dos objetivos presentes nos Programas e Metas Curriculares. Deste modo, justifico a opção pela investigação-ação, dado que os objetivos desta metodologia se justapõem aos objetivos gerais de um projeto de investigação em sala de aula: compreender, aperfeiçoar e reformular a práxis do professor (Ebbutt, 1985 in COUTINHO, 2009), atuar em pequenos grupos e analisar pormenorizadamente os efeitos dessa atuação (Cohen e Manion, 1994 in COUTINHO et al, 2009).

Num primeiro momento, observarei, descreverei e analisarei o problema encontrado, no caso concreto as dificuldades de escrita dos alunos à entrada do ensino secundário; e, no segundo momento, aplicarei um plano de ação com intuito de contribuir para a solução do problema, promovendo a melhoria da competência de escrita dos alunos. No que respeita à recolha de dados, para além da pesquisa bibliográfica, em particular os estudos de RODRIGUES e DUARTE (2009) e RODRIGUES e SILVANO (2009), a consulta dos resultados da Prova Final de Ciclo, a observação de aulas, a avaliação obtida pelos alunos no final do primeiro período do corrente ano letivo e os resultados do inquérito por questionário sobre os hábitos de leitura e escrita permitirão verificar se de facto a turma manifesta

dificuldades no domínio da Escrita. Em relação ao segundo momento do projeto de investigação-ação, aplicar-se-á um plano de ação, doravante designado *intervenção pedagógica*. Esta intervenção pedagógica consistirá na planificação e implementação de um EEA para a aprendizagem do género textual *apreciação crítica*. Este modelo de ensino de escrita contempla oito etapas (ver secção 1.2.1.), que são sequenciais, e permite centrar as atividades em torno das tarefas de escrita e da reflexão sobre a língua (ver secção 1.2.2). Importa mencionar que, na quarta etapa, os alunos produzirão textos de *apreciação crítica*, designados *textos da primeira fase*, e na sétima e oitava etapa produzirão dois textos, identificados como *textos da segunda fase* e *textos da terceira fase*, respetivamente.

Durante a intervenção pedagógica darei retorno aos alunos sobre o seu desempenho, com intuito formativo e motivacional, enfatizando os aspetos positivos do seu trabalho, quer da participação oral, quer da resolução de problemas de escrita durante as atividades, e dando-lhes indicações para melhoria das suas fragilidades/ aspetos a melhorar. No final da atividade, os alunos serão levados a refletir sobre os resultados obtidos através da comparação entre os textos (cf. ANEXOS 20, 24, 25) e também avaliarão a pertinência e eficácia da intervenção pedagógica respondendo a um inquérito por questionário (cf. ANEXO 26). Os textos produzidos pelos alunos na segunda e terceira fases serão alvo de avaliação sumativa. Igualmente farei uma reflexão crítica sobre a intervenção pedagógica (ver capítulo 7).

Na secção seguinte, apresentarei e caracterizarei a turma na qual se implementará o EEA, o que permitirá uma melhor compreensão do desempenho dos alunos e dos resultados alcançados no final da intervenção pedagógica.

5.4. CARACTERIZAÇÃO PRÉVIA DA TURMA

A turma na qual se implementará este projeto passou por diversas etapas na sua constituição, tendo estabilizado somente no final do segundo período, altura em que já tinha terminado a minha intervenção pedagógica.

No início de setembro faziam parte da turma trinta alunos dos Cursos Científico-Humanísticos, da área de Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Com a chegada de mais alunos para ambas as turmas, procedeu-se à sua divisão, tendo sido atribuída à orientadora cooperante a turma do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Nesta altura, a turma, apesar de ter vinte e quatro alunos inscritos, só contava efetivamente com vinte e um alunos, uma vez que os outros três optaram por trajetos diferentes. Durante o mês de novembro integraram a turma dois novos alunos, um aluno que já frequentava a escola, mas que decidiu mudar de Curso, e uma aluna oriunda do Brasil. Antes do final do período, surgiram as inscrições de mais dois alunos, ambos vindos de uma escola profissional, que começaram a

frequentar as aulas no início do segundo período. No início do mês de fevereiro integrou a turma outra aluna originária do Brasil. Entretanto, durante o mês de março, ambas as alunas oriundas do Brasil regressaram ao seu país, ficando a turma com vinte e quatro alunos.

Esclarecida a situação peculiar desta turma, e embora na primeira fase do projeto os vinte e seis alunos que a constituíam tenham estado presentes nas aulas e com base na análise dos resultados dos textos de *apreciação crítica* que produziram se tenha delineado a planificação do EEA, neste estudo, somente serão considerados vinte alunos, ou seja, aqueles que realizaram todas as fases do projeto e/ou obtiveram classificação nas suas produções escritas.

5.4.1. RESULTADOS DO INQUÉRITO FICHA BIOGRÁFICA

O inquérito por questionário para caracterização da turma²⁰ foi aplicado aos vinte e quatro alunos que permaneceram na turma desde a sua entrada (cf. [ANEXO 10](#)). Como se pode verificar num dos gráficos respeitantes aos dados gerais, 58% dos alunos que constituem a turma são do sexo feminino e 42% do sexo masculino, sendo a média de idades de dezasseis anos (cf. [ANEXO 11](#)). Da análise dos gráficos relativos aos dados gerais verifica-se que a função de EE é assumida maioritariamente pela mãe; a maior parte dos EE concluiu o 12.º ano e encontra-se empregado.

No que respeita a problemas de saúde, mais de metade dos alunos referiu tê-los: 26% dificuldades visuais; 7% doença crónica; 15% alergias e 4% outras²¹.

Relativamente à vida escolar, verifica-se que 33% dos alunos já reprovou, um dos quais mais do que uma vez. Quanto a hábitos de estudo, 58% dos alunos prefere estudar sozinho e 54% não tem ajuda para estudar. Na questão sobre as disciplinas em que têm mais dificuldades, surge o Português com 27%, seguido de Matemática Aplicada às Ciências Sociais com 23%. As disciplinas de História e de Inglês foram assinaladas como aquelas em que os alunos têm menos dificuldades, com 32% e 21%, respetivamente. No que respeita às dificuldades sentidas na disciplina de Português, 38% referiu que sente mais dificuldade no domínio da Gramática, 31% indicou a compreensão e interpretação de textos, 27% mencionou o domínio da Escrita e 4% respondeu “quase tudo”.

Em relação ao futuro, 75% dos alunos da turma conseguiu nomear algumas profissões que gostaria de ter, sendo a mais escolhida advogado, seguida de psicólogo.

²⁰ Do questionário *Ficha biográfica* só serão referidos os dados que são diretamente relevantes para o projeto de investigação-ação que descrevo no relatório.

²¹ Relativamente à aluna que referiu ter outras dificuldades de saúde, trata-se de uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que sofre de dislexia. Os textos produzidos por esta aluna não fazem parte do estudo.

Para concluir, e para além dos dados recolhidos, a observação feita nas aulas, o apoio que dei aos alunos, durante o primeiro período, e também as três aulas lecionadas nessa fase permitiram-me não só criar uma relação com eles como também comprovar as suas dificuldades em diferentes domínios da disciplina: na Leitura, revelam dificuldades de compreensão de textos que impedem a sua interpretação; na Gramática, a nível sintático, morfológico, lexical; na Escrita, tanto ao nível da estrutura como do conteúdo na elaboração de respostas restritas e nos exercícios de resposta extensa. A estas dificuldades acresce o facto de os alunos não terem hábitos de estudo (estudam na véspera dos testes) nem métodos de trabalho, serem pouco empenhados, terem um ritmo de trabalho lento e uma grande falta de autonomia na consecução das tarefas propostas na aula. Estas dificuldades foram, muitas vezes, motivo de conversa informal entre mim e a orientadora, que sempre se mostrou bastante preocupada com a situação dos alunos e empenhada em encontrar estratégias que pudessem, de alguma forma, ajudá-los a melhorar as suas competências na disciplina.

5.4.2. RESULTADOS DO INQUÉRITO HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA

Procurei, através deste inquérito ([ANEXO 12](#)), conhecer os hábitos de leitura e de escrita dos alunos, as suas práticas de escrita nas aulas de Português durante o 3.º Ciclo do Ensino Básico, e obter informação sobre o autoconceito que os alunos têm da sua competência escrita e as ideias pré-concebidas sobre este domínio. Com a sua aplicação, sondei também os alunos acerca da criação de blogue e/ou uso de caderno exclusivo para a escrita. Este inquérito, para além da parte referente aos dados sociográficos que me permitiu confirmar e controlar algumas das informações obtidas através do inquérito – *Ficha biográfica*, subdivide-se em três tópicos: hábitos de leitura, hábitos de escrita e escrita nas aulas de Português durante o 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Obviamente que, como resultado da observação de aulas, do contacto com os alunos e das conversas com a orientadora cooperante, já tinha uma ideia concebida relativamente aos hábitos de leitura e de escrita destes alunos; porém, a utilização deste inquérito impôs-se como método de trabalho que possibilitaria um maior rigor na descrição da realidade em estudo. Nas próximas três subsecções descreverei os resultados do inquérito por questionário, apresentados em anexo (cf. [ANEXO 13](#)), e, nas duas seguintes, apresentarei os resultados da Prova Final de Ciclo e da avaliação do primeiro período (cf. [ANEXO 14](#)).

5.4.2.1. HÁBITOS DE LEITURA

No que se refere aos hábitos de leitura, aferidos através de seis questões, os resultados mostram que a maior parte dos alunos não tem hábitos de leitura fora da sala de aula. Apesar de 60% dos alunos ter referido que lê jornais e revistas, só 33% o faz uma vez por semana. Quanto

a livros, 65% dos alunos não lê livros fora da sala de aula. Relativamente ao género de livros, 35% dos alunos que lê prefere romances e banda desenhada. Houve ainda alunos que assinalaram a opção «outro», indicando «terror» e «diários de viagens».

Questionados sobre o uso de bibliotecas, que podem funcionar como um estímulo à leitura, 90% dos alunos frequenta a biblioteca da escola: 68% dos alunos utiliza-a para a realização de trabalhos escolares, 16% para aceder à internet, 12% para requisitar livros e somente 4% indicou ler livros neste espaço. No que se refere à utilização da biblioteca pública²² do local onde vivem, somente 15% dos alunos referiu que a frequenta, sendo a atividade mais assinalada ler livros, com 40%.

Sobre a compra de livros, verificou-se que não faz parte das escolhas de consumo dos alunos: 55% não costuma comprar livros, 25% comprou livros uma única vez e 20% referiu que costuma comprar livros. Este facto pode, eventualmente, estar relacionado com o acesso aos livros no universo familiar; nesta questão, registou-se a mesma percentagem nos extremos das hipóteses, ou seja, 20% dos alunos tem menos de dez livros em casa e 20% tem mais de cinquenta livros em casa.

Os resultados obtidos neste tópico permitem concluir que os alunos da turma não têm hábitos de leitura. Esta constatação faz prever que estes alunos apresentem dificuldades no domínio da Escrita, já que, de acordo com MESQUITA, “[q]uem lê enriquece o seu vocabulário, melhora a sua ortografia, aperfeiçoa a sua capacidade de redacção e amplia permanentemente os seus horizontes culturais” (MESQUITA, 2011, 2). Pode considerar-se a leitura uma mais-valia para o desenvolvimento linguístico e o enriquecimento cultural e social dos indivíduos.

5.4.2.2. HÁBITOS DE ESCRITA

No tópico II do inquérito os alunos responderam a questões relacionadas com a escrita fora da escola. Contrariamente ao expectável, 80% dos alunos afirmou que escrevia em suporte de papel, dos quais 61% referiu escrever textos narrativos²³. No que respeita à escrita em suporte digital, só 5% não o faz, sendo a maior parte dos textos escritos e-mails. Contudo, importa salientar que, apesar de 38% dos alunos mencionarem escrever textos de e-mails, a maior parte desses alunos referiu, durante o inquérito, que só os escrevia esporadicamente para enviar trabalhos aos professores ou dar-lhes alguma informação. Verifica-se também que em suporte

²² Salienta-se que a Biblioteca Pública do Barreiro tem um acervo considerável, e é um espaço dinâmico e com boas instalações.

²³ Neste tópico não foi considerada, dentro dos diferentes géneros, a especificidade das produções textuais dos alunos, ficando também por perceber qual a finalidade destes textos e quem poderão ser os eventuais leitores, se os houver.

digital a escrita de textos narrativos é menor do que em suporte de papel e que 25% dos alunos escreve comentários críticos nas redes sociais. Quanto ao uso de ferramentas da Web 2.0, especificamente o blogue, somente 5% referiu ter um.

Perante os resultados obtidos relativamente aos hábitos de escrita fora da escola, e embora não se possa aferir a quantidade nem a qualidade dos textos que escrevem, verificou-se que os alunos têm hábitos de escrita, sendo estes superiores aos hábitos de leitura fora da sala de aula.

5.4.2.3 ESCRITA NA ESCOLA

Quanto aos resultados obtidos no terceiro tópico do inquérito, saliento que, tendo em conta que as questões número um, dois, três e cinco dizem respeito à experiência/vivência específicas dos alunos durante os três anos letivos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, fazendo por isso apelo à memória, a fiabilidade dos resultados pode não ser total.

Os resultados obtidos, na questão número um, mostram-nos que ao longo dos três anos há uma diferença acentuada no que se refere à frequência da escrita em sala de aula: 47% dos alunos referiu que no 7.º ano só escrevia textos nos testes; esta percentagem surge reduzida no 8.º ano e 9.º ano, com 37% e 35%, respetivamente. No extremo oposto, assinalou-se, de modo ascendente, a prática semanal de exercícios de escrita: 5% no 7.º ano, 21% no 8.º ano e 40% no 9.º ano.

Relativamente à questão número dois, à qual só dezanove alunos responderam, detetei, durante a análise dos dados, algumas incongruências que poderão estar relacionadas com falta de atenção, por parte dos alunos, ou com dificuldade interpretativa. Atentando na primeira afirmação “a) quando realizavas atividades de escrita, elaboravas um esquema de modo a registar as primeiras ideias, propósitos, etc.”, 11% dos alunos no 7.º ano, 16% no 8.º ano e 53% no 9.º ano referiu fazê-lo. No entanto, ao relacionar a afirmação anterior com a afirmação da alínea c) «durante a escrita tinhas em conta o esquema previamente traçado», que foi assinalada de modo afirmativo por 37% dos alunos no 7.º ano, 42% no 8.º ano e 63% no 9.º ano, deparei-me com a inconsistência dos resultados obtidos nesta questão. Quanto à afirmação b) «quando realizavas atividades de escrita, refletias sobre o modo como deverias estruturar o texto», nota-se que, ao longo dos anos, se registou uma maior preocupação, por parte dos alunos, com a reflexão sobre a estrutura do texto, com 68% no 7.º ano, 79% no 8.º ano e 89% no 9.º ano. Em relação à subcomponente revisão, aferida pela afirmação d) «após a escrita, reias o texto e efetuavas as correções que te parecessem necessárias», registam-se percentagens elevadas em todos os anos quando comparadas com as restantes afirmações: 79% no 7.º ano, 95% no 8.º ano e 89% no 9.º ano. Na afirmação e) «depois de os teus textos serem corrigidos, reescrevia-los

com as sugestões e correções efetuadas pela professora», a percentagem de alunos que respondeu de forma afirmativa manteve-se no 7.º e 8.º anos, com 32%, mas aumentou expressivamente no 9.º ano, com 42%. Ora tanto este facto, como o aumento da prática de escrita registado no 9.º ano, na questão número 1, pode ter diferentes leituras: os alunos terão sido mais precisos nas suas respostas relativamente às práticas de escrita no 9.º ano, pois dista pouco tempo do acontecimento, ou este aumento pode estar relacionado com alteração das práticas docentes, resultantes, por um lado, da eventual mudança de docente e, por outro, do facto de se tratar de um ano de avaliação a nível nacional. Como se pode verificar da análise dos dados do questionário (cf. ANEXO 13), durante o 3.º Ciclo do Ensino Básico, 65% dos alunos teve mais do que uma professora e, destes, 57% teve uma professora diferente em cada um dos anos letivos.

Quanto aos géneros aprendidos e trabalhados durante o 3.º Ciclo do Ensino Básico, o texto narrativo surge como o mais praticado, seguido do texto de opinião. O comentário crítico apresenta, no 9.º ano, maior percentagem relativamente aos anos anteriores; porém, o valor percentual é de apenas 11%.

Na questão sete, os alunos assinalaram as afirmações com as quais mais se identificavam, sem lhes ter sido indicado um número exato. Todas as afirmações foram assinaladas pelo menos duas vezes. A afirmação 7.19 «Quero desenvolver a minha competência escrita» foi a mais marcada, com 85%, o que mostra que há uma vontade expressa, por parte dos alunos, de melhorar o domínio da Escrita. Também 60% dos alunos selecionou a afirmação 7.3. «Gosto de escrever» e 7.23. «Se praticar a escrita, posso melhorar a minha competência», o que pode ser um indicador positivo para o desenvolvimento de práticas de escrita em sala de aula. A escolha da afirmação 7.23 revela que esses alunos têm um autoconceito²⁴ com características positivas, o que é uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem. É também significativa a percentagem atribuída à afirmação 7.18 «Saber escrever é fruto de um trabalho persistente» e 7.24. «Os professores deveriam trabalhar mais a escrita nas aulas», ambas com 45%, confirmando que os alunos têm consciência de que com persistência e treino se pode melhorar a competência escrita.

A marcação da afirmação 7.21. «Se lesse mais, acho que poderia melhorar a minha competência escrita» com 75% mostra-nos que os alunos relacionam a melhoria da sua competência escrita, no caso concreto da produção de enunciados escritos, com práticas de leitura. Esta relação permite a melhoria da competência escrita dos alunos se, como refere Pereira, as práticas pedagógicas tiverem “[...] uma orientação metodológica assente no

²⁴ Diz respeito às crenças que o indivíduo tem acerca de si próprio (OLIVEIRA, 2007a).

reconhecimento de que entre a leitura e a escrita se deve desenvolver um constante vaivém – ler ajuda a escrever e escrever ajuda a ler [...]” (PEREIRA, 2000, 342). Já no que se refere à ligação entre o conhecimento da gramática e a sua influência na escrita, só 35% dos alunos assinalou a afirmação 4.22. «Se soubesse bem as regras de gramática, escreveria melhor». Todavia, o desconhecimento das regras gramaticais traduz-se, muitas vezes, numa escrita deficiente quando surgem no texto, por exemplo, problemas semânticos ao nível da macroestrutura e microestrutura devido à falta de coerência e ao uso incorreto dos sinais de pontuação, respetivamente. Vários estudos indicam que o conhecimento explícito das regras da gramática influencia positivamente o desenvolvimento da escrita (ver, por exemplo, DUARTE, 2008; COSTA, 2010).

A incidência de alunos que assinalaram as afirmações 7.1. «Quando escrevo, tenho cuidado com o tipo de linguagem e o registo», e a 7.14. «Tenho o cuidado de relacionar de forma lógica a informação que escrevo num texto», com 70% e 55%, respetivamente, indica que os alunos terão, pelo menos teoricamente, conhecimento de tipos de discurso, intencionalidade comunicativa, coesão e coerência textual.

Ainda que menos expressivos, os resultados obtidos nas afirmações 7.10 «Quando escrevo textos, repito a mesma ideia ao longo do texto, ainda que utilize palavras diferentes», com 40%, 7.11. «Tenho dificuldade em escrever introduções», com 50%, 7.12. «Tenho dificuldade em desenvolver o conteúdo de um texto», com 35%, e 7.13. «Tenho dificuldade em escrever a parte final de um texto», com 40%, revelam que os alunos têm consciência dos obstáculos com os quais se deparam no ato da escrita.

Dos resultados do inquérito, nomeadamente da questão cinco, registou-se alguma resistência à publicação de textos no blogue; 85% referiu que não gostaria de publicar os seus textos, caso houvesse um blogue de turma. Na questão seis, 65% dos alunos também mencionou não gostar da ideia de ter um caderno exclusivo para a prática da escrita. Os resultados destas duas questões contribuíram, em parte, para a não adoção de nenhum desses materiais de registo²⁵.

Apesar das incongruências detetadas na análise de alguns dados, os resultados confirmam que a escrita não é trabalhada de forma sistemática e que nem sempre o professor a trabalha como processo, tal como já tinha sido evidenciado em alguns estudos (ver por exemplo

²⁵ Duas questões do questionário sobre os hábitos de leitura e de escrita indagavam acerca do uso de um blogue para publicação dos textos escritos na aula e de um caderno exclusivo para as tarefas de escrita, tendo como objetivo a sua utilização durante a intervenção pedagógica. No entanto, não só as respostas dos alunos foram desfavoráveis como também, após nova reflexão sobre o assunto, compreendi que a operacionalização de qualquer um dos instrumentos referidos não seria viável, visto que o número de aulas lecionadas por mim não seria suficiente para uma rigorosa dinamização de nenhum deles.

Pereira 2000, Vilas-Boas, 2003, e Costa 2010), sendo o género de texto mais praticado o texto narrativo.

Da análise global deste inquérito, verifica-se no tópico I que os alunos não têm hábitos de leitura, poucos frequentam as bibliotecas para ler ou requisitar livros, e uma minoria tem mais de cinquenta livros em casa. Dos resultados do inquérito – *Ficha biográfica* – apurou-se que a maior parte dos EE concluiu o 12.º ano de escolaridade, facto este que poderia ser positivo no incentivo à leitura e ao desenvolvimento intelectual dos educandos. Quanto ao tópico II, regista-se uma vantagem da prática da escrita relativamente à leitura: os alunos gostam de escrever e escrevem diferentes géneros de texto, preferindo fazê-lo em suporte de papel. O tópico III confirma que o domínio da Escrita é pouco trabalhado na sala de aula. No entanto, os alunos manifestam vontade de querer melhorar a sua competência escrita e têm consciência de que a leitura e a gramática, de alguma forma, poderiam contribuir para o desenvolvimento da sua competência escrita, podendo este facto facilitar a implementação do *EEA*.

5.4.3. RESULTADOS DA PROVA FINAL DE PORTUGUÊS

Para efetuar o diagnóstico do domínio da Escrita, parti da análise dos resultados da Prova de Final de Ciclo, realizada pelos alunos antes da entrada no Ensino Secundário. Estes dados foram-me gentilmente cedidos pelo Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita – Barreiro e pelo Agrupamento de Escolas do Barreiro, ficando em falta o resultado de dois alunos que realizaram o 9.º ano de escolaridade no Agrupamento de Escolas Mouzinho da Silveira – Moita²⁶. Dos alunos que realizaram todas as fases do estudo, dois obtiveram nível um na primeira fase da Prova de Final de Ciclo (alunos números 13 e 18), o que me impede de usar os dados, visto que a segunda fase da Prova Final de Ciclo não contempla o grupo do domínio da Oralidade (compreensão). Igualmente não serão analisados os resultados de dois dos alunos que realizaram a Prova Final de Ciclo no ano letivo 2015/2016, quando não fazia parte da mesma o domínio da Oralidade, nomeadamente o exercício de Compreensão Oral.

Da análise dos resultados obtidos (cf. ANEXO 14), verifica-se que a média da classificação da Prova Final de Ciclo, obtida por catorze alunos que integram o estudo, foi de 49,8%. Assim, tendo em conta a pontuação atribuída a cada domínio, observa-se que nos domínios da Compreensão Oral, da Compreensão da Leitura e da Escrita a média foi igual ou superior a 50%, enquanto nos domínios da Educação Literária e da Gramática o resultado foi

²⁶ Contactei, por diversas vezes, a escola, mas não me foram facultados os resultados.

inferior a 50%. Destaca-se em particular, com exceção do aluno número vinte e oito²⁷ a quem foram atribuídos zero pontos no domínio da Escrita, que os resultados obtidos por cada aluno são superiores a metade da cotação atribuída ao exercício de escrita de resposta extensa. Face a estes resultados e restringindo-me só a eles, posso dizer que, no geral, os catorze alunos cujos resultados da Prova Final de Ciclo são apresentados terão atingido os objetivos e metas de aprendizagem previstos no Programa do 3.º Ciclo do Ensino Básico para o domínio da Escrita.

5.4.4. RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO FINAL DO PRIMEIRO PERÍODO

No final do primeiro período, foram avaliados vinte e dois alunos, dos quais só dez obtiveram valor igual ou superior a dez na disciplina²⁸, ou seja, a taxa de insucesso registada na disciplina foi de 55%, conforme se pode verificar no gráfico *Avaliação do final do 1.º período* (cf. ANEXO 14).

No presente capítulo expus o projeto de investigação-ação: defini as questões de investigação, apresentei o objetivo, a metodologia e caracterizei a turma. Considerando as dificuldades registadas durante a observação de aulas (ver secção 4.2.), ganhou uma maior solidez a seleção do tema a desenvolver neste projeto de investigação-ação: por um lado, após detetar as fragilidades dos alunos no domínio da Escrita, as questões formuladas procuram perceber se os alunos terão dificuldades acrescidas no corrente ano letivo, advindas de não terem atingido as metas de aprendizagem e os objetivos respeitantes ao 3.º Ciclo do Ensino Básico no domínio da Escrita; por outro lado, a intervenção pedagógica poderá evidenciar que o fraco reconhecimento da estrutura geral da língua e a pouca capacidade de utilizar recursos linguísticos nos diferentes contextos condiciona a produção textual. Por meio da análise dos dados recolhidos, torna-se evidente que os alunos que constituem a turma não têm hábitos de leitura, mas têm hábitos de escrita fora da escola. Relativamente à prática da escrita na escola, constata-se que o trabalho da escrita, durante o 3.º Ciclo do Ensino Básico, foi insuficiente para a aquisição de técnicas de escrita, manifestando os alunos muitas dificuldades neste domínio. A avaliação final do 1.º período reflete as dificuldades manifestadas pelos alunos em todos os domínios da disciplina, especialmente no domínio da Escrita, facto que comprovei durante a observação de aulas. O método para ensino da escrita adotado, *estaleiro de escrita adaptado*,

²⁷ Duas hipóteses serão possíveis para a atribuição desta pontuação: o aluno não terá realizado o exercício ou realizou e obteve a classificação de zero pontos. Este aluno é proveniente de Cabo Verde e está em Portugal há quatro anos e meio.

²⁸ Perante esta situação, no início do segundo período, a professora cooperante definiu mais estratégias para que os alunos conseguissem ultrapassar as suas dificuldades: elaborou um plano de trabalho individual para dois alunos; e estabeleceu mais momentos de avaliação sumativa de modo a serem aferidos menos conteúdos de cada vez.

irá trabalhar aspetos gramaticais necessários à construção do texto em estudo, implicando esta opção metodológica um trabalho direcionado e específico para solucionar problemas de escrita relativos ao género em estudo.

A intervenção pedagógica será descrita no capítulo seguinte, assim como serão apresentados e discutidos os resultados obtidos.

CAPÍTULO 6 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo divide-se em três secções: na primeira justificarei as opções tomadas na planificação do EEA; na segunda descreverei as aulas lecionadas; e, na última, que se encontra subdividida em quatro subsecções, procederei à análise e discussão dos resultados obtidos na intervenção pedagógica.

6.1. FUNDAMENTAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO DO ESTALEIRO DE ESCRITA ADAPTADO (EEA)

A análise e reflexão sobre o domínio da Escrita em particular no PMCPES, que efetuei na secção 2.1, conduz-me a tecer a seguinte consideração: a extensão do atual Programa, a necessidade do seu cumprimento, o elevado número de alunos por turma e as dificuldades que os alunos evidenciam à entrada do Ensino Secundário são um obstáculo para se alcançar os objetivos presentes nos referidos documentos oficiais.

Considerando os conteúdos emanados do Programa relativamente ao domínio da Escrita, resolvi trabalhar o género textual *apreciação crítica*, sendo a manifestação artística alvo uma peça de teatro. Assim, tendo como sustentáculo a leção da obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, o conhecimento do contexto histórico e o facto de os alunos assistirem à peça de teatro encenada por Maria do Céu Guerra, no teatro *A Barraca*, delineei o EEA. Para tal foram planificadas dez aulas de cinquenta minutos, para leção de doze, em virtude de a turma se encontrar dividida um dia por semana.

Relativamente ao género textual *apreciação crítica*, para além de ter verificado as indicações do Programa, analisei a informação sobre este género de texto em cinco manuais escolares ([ANEXO 15](#)). Nenhum deles se debruça sobre a elaboração de um texto de *apreciação crítica* de teatro; porém, há vários que se debruçam sobre filmes, fotografia, pintura e livros. Igualmente procurei alguns textos de *apreciação crítica* de teatro em jornais digitais com o intuito de verificar quais os elementos que compunham cada uma das suas partes e como se interligavam. Após a leitura e análise sucinta de três textos²⁹, verifiquei que a descrição surge acompanhada de comentário crítico. SILVA et al., numa investigação sobre as marcas linguísticas do género, embora relativamente a um objeto artístico diferente, o filme, já tinham concluído que “[...] não há sequência descritiva que funcione em absoluto, mas é uma descrição disseminada ao longo da argumentação” (SILVA et al., 2014, 11).

²⁹ Vide <https://www.publico.pt/2016/06/30/culturaipilon/noticia/rei-lear-uma-tragedia-dos-nossos-dias-1736684> / <https://www.dn.pt/artes/interior/uma-opera-cheia-de-teatro-dentro-8533498.html> / <http://www.sabado.pt/gps/palco-plateia/teatro---danca/detalhe/critica-de-teatro-e-danca-mais-respeito-que-sou-tua-mae>

Conforme referido na secção 1.2., trabalharei o domínio da Escrita a partir da adaptação do modelo de escrita – *estaleiro de escrita* - de Jolibert (1988). Na primeira etapa preparei o EEA e apresentarei aos alunos o projeto de escrita. A segunda etapa consistirá na ida ao teatro que será o pretexto para a realização do texto de *apreciação crítica*, logo a informação recolhida *in loco* será de extrema importância para a execução da tarefa. No que respeita à terceira etapa, como se pode observar da figura 4 da secção 2.1., o modelo de estaleiro de escrita de Jolibert (1988) é flexível quanto à ordem cronológica da terceira e quarta etapas. Na planificação do EEA (cf. [ANEXO 16](#)), decidi que inverteria a ordem das etapas: na terceira debruçar-me-ei sobre as marcas do género textual em estudo e, na quarta, os alunos produzirão um texto. Na etapa em que são trabalhadas as marcas do género textual procedi também a uma pequena alteração resultante da segunda questão desta investigação-ação (ver secção 5.2.): os alunos não serão confrontados com textos do mesmo género textual, somente lhes serão dadas a conhecer as marcas específicas do género de texto em estudo, a estrutura e os elementos compositivos de cada uma das suas partes. Tendo em conta as características da turma, a análise que realizei dos manuais escolares e de três textos de apreciação crítica de teatro, e as indicações do Programa do Ensino Secundário, pareceu-me ser mais proveitoso indicar a estrutura tripartida do texto, informando que no desenvolvimento se encontra a descrição e o comentário crítico do objeto em apreciação, sem mencionar aspetos particulares, ou seja, apresentei a estrutura e a composicionalidade do género textual apreciação crítica de modo simplificado, pois, como refere Silva et al.

“ [...] o conhecimento mais aprofundado deste género permite ao professor orientar o seu trabalho de receção e produção em sala de aula de modo mais informado [...] sem que isso signifique necessariamente que tenha de abdicar de esquemas mais simplificados, com maior produtividade em fases sucessivas do percurso dos alunos nos diferentes domínios, o conhecimento aprofundado da forma e função dos textos de apreciação crítica permitir-lhe-á aproximar paulatinamente o aluno da materialização empírica que encontramos nas situações concretas de comunicação” (SILVA et al, 2015, 18).

Ainda a respeito da alteração por mim efetuada – apresentar a estrutura e marcas do género, sem recurso a textos modelo –, há estudos que indicam que os alunos conseguem realizar uma produção escrita pelo menos parcialmente desde que lhes sejam dadas instruções claras (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) e “[...] este sucesso parcial é, de facto, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, as suas potencialidades [...]” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, 101).

Antes de mencionar as etapas cinco e seis, gostaria de referir alguns aspetos relacionados com os primeiros textos produzidos e que sustentarão as atividades propostas nas

etapas seguintes. Em primeiro lugar, ressalvo o facto de que nem todos os alunos que constituem a turma terem assistido à peça no teatro *A Barraca*; porém, foi-lhes indicado, antecipadamente, que visionassem a peça *Farsa de Inês Pereira* no *youtube*, referida pelo Plano Nacional de Leitura³⁰. Nem todos os alunos tiveram em conta a indicação dada e, por essa razão, houve vários objetos em apreciação, a saber: os textos escritos de Gil Vicente *Farsa de Inês Pereira* e *Auto da barca do inferno*, a peça de teatro *Farsa de Inês Pereira*, encenada por Maria do Céu Guerra, e a peça visualizada no *Youtube*. Em segundo lugar, refiro a análise descritiva³¹ dos textos da primeira fase (cf. [ANEXO 19](#)), que me permitiu selecionar os conteúdos gramaticais mais prementes para o género textual em estudo³². Verifiquei que uma das lacunas registadas nos textos produzidos na primeira fase foi o desconhecimento do campo lexical do teatro. Assim, apesar de os alunos terem tido, ao longo do Ensino Básico, contacto com o vocabulário associado ao teatro, através da leitura de obras de teatro e da assistência a peças relativas a obras estudadas, confirmei que este vocabulário não estava ainda adquirido. Este desconhecimento esteve na base dos erros de impropriedade lexical e condicionou bastante o desempenho dos alunos. Com o objetivo de colmatar esse desconhecimento lexical, a inclusão de atividades sobre o campo lexical do teatro impor-se-ia como prioritária de modo a proporcionar aos alunos a sua aprendizagem. A partir do resultado da análise das introduções de cada texto, parte da estrutura do texto em que todos os alunos revelaram mais dificuldades, decidi que abordaria os seguintes conteúdos: uso da língua oral e escrita; marcas de enunciação e intencionalidade comunicativa. Relativamente à introdução, os alunos manifestaram fragilidades ao nível do discurso, recorrendo a expressões com características mais marcantes do uso oral da língua, e ao nível da sua composição. Ou seja, pela não inserção de elementos relativos ao objeto em apreciação – identificação do autor do texto de teatro, do encenador, da companhia de teatro, etc.; ou, ainda, por não introduzirem uma breve perspetiva crítica, tal como lhes tinha sido indicado aquando da lecionação da estrutura do género textual. A abordagem a marcas de enunciação e à intencionalidade comunicativa do género de texto em estudo terá como intuito levar os alunos a refletir sobre o uso de expressões do universo do discurso opinativo e retificar a utilização dessas expressões ao longo dos textos.

³⁰ Vid.: <https://www.youtube.com/watch?v=ZrqaYPrOvcY>

³¹ Para efetuar uma análise mais precisa, elaborei registos sobre os vários parâmetros em avaliação, numa versão adaptada a partir dos critérios de classificação do exame nacional de Português, apresentando em anexo a análise descritiva de cada uma das fases (cf. ANEXO 19, ANEXO 21 e ANEXO 22).

³² Como referem Pereira e Cardoso “[...] não é possível pensar numa SE (sequência de ensino) para “esgotar” todas as dimensões que se prendem com um determinado texto [...]” (PEREIRA e CARDOSO, 2013, 39).

Conforme se pode confirmar, na análise descritiva dos textos da primeira fase relativamente à correção linguística (cf. ANEXO 19, [secção 19.E.](#)), os alunos, em geral, utilizaram corretamente orações subordinadas adjetivas explicativas e restritivas, havendo somente falta de pontuação em adjetivas explicativas com função sintática de modificador frásico em três situações. Quanto a articuladores do discurso, regista-se pouca diversificação no seu emprego, embora sejam poucos os casos em que os seus usos não estejam adequados. Na ortografia³³, registaram-se as seguintes incorreções: por transcrição da oralidade; por inobservância das regras ortográficas de base morfológica; por inobservância da unidade gráfica da palavra; quanto à forma ortográfica específica da palavra; de acentuação gráfica; e de uso incorreto de maiúsculas e minúsculas. Na pontuação observaram-se vários erros inequívocos de vírgulas; ao nível sintático ocorrem erros de concordância, algumas lacunas quanto ao uso de regimes preposicionais, assim como ausência de complementos em verbos transitivos diretos e indiretos. Os alunos apresentaram ainda um léxico pouco variado e pouco adequado ao contexto.

No que respeita às apreciações críticas sobre os textos de Gil Vicente – *Auto da barca do inferno* e *Farsa de Inês Pereira*, os alunos somente identificaram a obra e o autor, não referindo elementos paratextuais nem a data da obra. No que respeita às obras de Gil Vicente, esta situação relaciona-se, seguramente, com o facto de os alunos só terem contacto com a obra através dos manuais escolares³⁴.

Analisados estes resultados, e tendo em conta o número de alunos na turma e o número de aulas, tomei a decisão de trabalhar os aspetos gramaticais já mencionados com o intuito de os alunos reduzirem a utilização de expressões com características mais marcantes do uso oral (como, por exemplo, “neste texto vou falar”) e introdutores do universo do discurso opinativo muito marcados (tais como, “na minha opinião”, “na minha perspetiva”) ao longo do texto, de modo a que compreendessem que o facto de realizarem uma apreciação crítica não implica a enunciação explícita constante da sua opinião, uma vez que essa mesma enunciação e a intencionalidade comunicativa estão implícitas no género de texto. Tal como referido na secção 1.2.1., cada aluno apresentará um diferente nível de escrita e é a partir dele que desenvolverá as suas competências. Este facto conduziu-me não só a corrigir as faltas mais prementes como também a tecer alguns comentários individualmente, escritos ao lado do texto, para que cada aluno, ao revê-lo, percebesse quais os aspetos que poderia modificar a fim de melhorar a sua produção inicial.

³³ A classificação de erros ortográficos segue a proposta de Baptista et al 2011.

³⁴ A inferência que faço resulta do facto de ter assistido, durante o primeiro período, à apresentação oral na qual os alunos faziam uma apreciação crítica de um livro por si escolhido e de nessa atividade terem referido os elementos paratextuais.

Feita esta explanação relativamente à análise dos primeiros textos, abordarei, agora, as etapas cinco e seis. De acordo com o *estaleiro de escrita* de Jolibert (1998), que nas etapas cinco e seis prevê a reflexão sobre a língua e a reescrita de partes do texto, de modo alternado, delinee a planificação do EEA (cf. ANEXO 16). Estas duas etapas trabalhar-se-ão em simultâneo: os alunos refletirão sobre a língua e reescreverão partes do texto. As atividades propostas partirão sempre de erros encontrados nos textos dos alunos de modo a orientá-los relativamente às dificuldades verificadas. Os erros são importantes, pois são parte integrante do processo de aprendizagem e, como refere AZEVEDO (2000), um “[...] instrumento de trabalho, fonte de informação para o professor, que irá nortear a sua acção junto de cada aluno, para o ajudar a dominar a escrita” (AZEVEDO, 2000, 65).

Posteriormente, os alunos produzirão um texto, a partir das sinalizações de erros e/ou observações feitas por mim ao primeiro texto, ou reescrevê-lo-ão. Esta decisão será tomada pelos alunos que, após as atividades realizadas nos domínios da Escrita e da Gramática, deverão de forma consciente e refletida ponderar as opções, de modo a responsabilizarem-se pela sua escolha e a equacionarem as vantagens ou desvantagens dela, sabendo *a priori* que este texto será alvo de avaliação sumativa.

O *estaleiro de escrita* de Jolibert (1998) determina, na última etapa, que se efetue a avaliação do trabalho realizado como se pode confirmar pela leitura da figura 4 (cf. secção 1.2.). Porém, o EEA que planifiquei implicará a produção de um terceiro texto. Esta decisão resultou do facto de ter necessidade de verificar e analisar a capacidade de transferência dos conteúdos trabalhados a novas situações, uma vez que o objeto em apreciação para a produção do género textual apreciação crítica seria igual nos primeiros e segundos textos.

Quanto à avaliação, não haverá na planificação nenhum tempo letivo que a contemple como uma etapa do EEA em prol da realização de uma tarefa de escrita (o terceiro texto). Gostaria de salientar que não considero a avaliação uma etapa menor no processo de ensino e de aprendizagem, mas tomei esta decisão tendo em conta que, ao longo do EEA, os alunos terão retorno do seu desempenho, e que irão, ao mesmo tempo, refletindo acerca dele (através da reflexão sobre o primeiro texto e das atividades realizadas a partir de partes dos textos). Todavia, com a permissão da professora orientadora, utilizarei parte de uma aula dela para realizar, após a conclusão da implementação do EEA, a avaliação com os alunos: avaliação dos textos produzidos e avaliação do EEA. Deste modo, a avaliação será feita por mim, pela professora orientadora e pelos próprios alunos³⁵.

No que respeita à planificação do EEA (cf. ANEXO 16) e aos planos de aula (cf. [ANEXO 17](#)), ressalvo que, para além das metas de aprendizagem e dos descritores de

³⁵ Os alunos responderão a um questionário sobre o trabalho desenvolvido no EEA (cf. ANEXOS 26 e 27).

desempenho mencionados no Programa do Ensino Secundário, em particular os aplicados ao 10.º ano de escolaridade, recorri a outros descritores de desempenho que considerei indispensáveis para as atividades propostas. Os materiais apresentados, no EEA, são de minha autoria e as referências a adaptações resultam, efetivamente, de modificações realizadas.

No EEA, outras atividades caberiam e seriam seguramente importantes para a melhoria do desempenho dos alunos, nomeadamente, a reescrita do segundo texto, e fichas de trabalho relacionadas com articuladores discursivos e verbos transitivos, por exemplo. Contudo, a escolha que efetuei para realizar o EEA pareceu-me mais ajustada tendo em conta as dificuldades manifestadas pelos alunos e o número de aulas de que dispunha para realizar a intervenção pedagógica.

6.2. DESCRIÇÃO DAS AULAS

Este projeto de intervenção pedagógica foi apresentado, de modo geral, aos alunos no final do primeiro período, altura em que eles responderam ao questionário sobre os hábitos de Leitura e Escrita (ANEXO 12), analisado nas secções 5.4.2.1, 5.4.2.2 e 5.4.2.3. Nessa ocasião, sublinhei a pertinência da importância do projeto, referindo que, em virtude de o género textual *apreciação crítica* integrar o Programa de todos os anos do Ensino Secundário (cf. BUESCU et al 2014), seriam necessários a sua aprendizagem e treino para que melhorassem gradualmente a sua competência escrita e atingissem os objetivos no domínio da Escrita no final do seu percurso escolar. Igualmente, e tendo conhecimento de que muitos alunos da turma utilizam as redes sociais para comentar filmes, referi, com intuito de os motivar, que a escrita de um texto lhes permitiria serem autores e, neste caso concreto, ao emitirem os seus juízos valorativos relativos a um objeto artístico estariam a criar um texto que poderia ser considerado um texto de apreciação crítica se elaborado de modo mais cuidado, sendo eles também autores. Aliado a estes motivos, está também o facto de grande parte dos alunos da turma ter consciência das suas dificuldades de escrita e querer melhorá-la (ver secção 5.4.), o que contribuiu para a aceitação da intervenção pedagógica.

No dia sete de fevereiro, acompanhei os alunos na ida ao teatro *A Barraca* para assistirem à peça *Farsa de Inês Pereira*. Tive o cuidado de, antes da ida ao teatro, conversar com os alunos, lembrando-os de que, para além de deverem estar atentos e tentar apreciar esse momento de fruição estética, teriam de escrever sobre a peça. Ao acompanhar a turma nesta atividade, percebi que os alunos gostaram bastante da peça e muitos deles consideraram-na crucial para a compreensão da obra. Saliento que o facto de os alunos terem lido e analisado a obra em sala de aula, assim como terem tido informação acerca do contexto histórico, contribuiu para que conseguissem compreender a peça.

A aula realizada no dia seguinte, dia oito de fevereiro, dividiu-se em dois momentos, correspondendo à terceira e quarta etapas do EEA. No primeiro momento, após a escrita do sumário, interroguei os alunos acerca da ideia que tinham do gênero textual *apreciação crítica*. Os alunos participaram de modo bastante satisfatório e mostraram ter uma noção do gênero textual em questão. Depois de ouvir vários alunos e a partir das suas respostas, resumi oralmente as características do gênero. De seguida projetei um *power point* (cf. [ANEXO 18, secção 18.A.](#)) no qual estavam sistematizadas as características do gênero textual em estudo. Importa salientar que o gênero textual *apreciação crítica*, no domínio da Oralidade, é do conhecimento dos alunos, conforme indicado na secção 1.2.1, pois desde o 9.º ano de escolaridade que o Programa prevê a apreciação crítica de uma manifestação cultural, além de que a sequência descritiva e a sequência argumentativa são trabalhadas ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico. No segundo momento da aula, os alunos realizaram a tarefa de escrita, que consistia na apreciação crítica da peça de teatro *Farsa de Inês Pereira*. Nesta etapa decidi não mencionar a necessidade de os alunos cumprirem as subcomponentes do processo de escrita e, por isso, entreguei, somente, a ficha de trabalho e uma folha em branco, sem dar mais indicações (cf. [ANEXO 18, secção 18.B.](#)). O facto de não ter mencionado as subcomponentes do processo de escrita permitiu-me comprovar que os alunos não adquiriram, ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico, hábitos de planificação, tal como tinha sido evidenciado através da análise dos resultados do inquérito sobre hábitos de leitura e escrita (ver secção 5.5.2.4). Embora os alunos saibam que os textos devem ser planificados e revistos, só três dos alunos da turma utilizaram a folha em branco: dois colocaram algumas frases como tópicos a desenvolver nas diferentes partes do texto (aluna n.º 3 e aluno n.º 22) (cf. [ANEXO 24, 1.ª FASE](#)) e a aluna n.º 16 fez um rascunho do texto (cf. [ANEXO 25, 1.º FASE](#)). Ressalvo que, apesar de a escrita extensiva não ser constantemente trabalhada em sala de aula, devido à extensão do Programa e ao ritmo lento dos alunos, a professora cooperante já tinha trabalhado com a turma a planificação de texto e a reescrita de partes de texto.

Na aula realizada no dia vinte e oito de fevereiro, os alunos chegaram atrasados, o que condicionou, ainda que ligeiramente, o cumprimento da planificação. Após se terem acomodado e escrito o sumário, dei-lhes retorno sobre o texto que tinham produzido, mencionando algumas das dificuldades evidenciadas e informando-os de que iríamos trabalhar algumas delas com o objetivo de as ultrapassarem, pois estudos sobre motivação referem que “[...] os alunos necessitam de uma razão para participar em determinadas aulas e também precisam de saber o que se espera deles” (ARENDS, 2001, 286). Os alunos mostraram-se ansiosos para ver os textos que tinham produzido, contudo, compreenderam a minha decisão de os entregar somente após o trabalho sobre algumas das dificuldades evidenciadas.

Seguidamente, questionei-os sobre o processo de escrita e as suas subcomponentes; a maior parte dos alunos identificou-as e tinha consciência de que não as tinha cumprido aquando da tarefa de escrita. Saliento que, perante o meu questionamento pelo facto de não terem planificado o texto, uma aluna respondeu que “dava muito trabalho”. Considerando esta resposta, procurei mostrar-lhes que as subcomponentes da escrita, em particular a planificação e a revisão, são imprescindíveis para que consigam melhorar a sua competência escrita e o quão necessária esta é para o seu presente e futuro. Ao mesmo tempo, tentei que compreendessem que o empenho, a persistência e a prática são fundamentais para ultrapassarem as suas dificuldades e que o processo é moroso e contínuo, ou seja, procurei que os alunos perspetivassem a aprendizagem da escrita como um processo em desenvolvimento que só pode ser melhorado se devidamente praticado.

Nesta aula trabalhei com os alunos o campo lexical do teatro a partir de algumas frases escritas nos seus textos, que foram apresentadas em *power point* (cf. ANEXO 18, [secção 18.C.](#)). Foi muito interessante ver a reação dos alunos perante algumas frases e não frases, mostrando-se surpreendidos pelo facto de escreverem daquele modo, pois, ao serem confrontados com o erro, tiveram de refletir, analisar, isto é, foram desafiados a “[...] perceberem a falha da sua conceção [...]”, criando-se, deste modo, “[...] oportunidades para que as conceções erróneas ou incompletas se tornem explícitas” (DUARTE, 2001, 125). Este tipo de atividade implica o envolvimento ativo do aluno na resolução do problema e condu-lo a uma aprendizagem significativa. Seguidamente, os alunos resolveram uma ficha de trabalho sobre o campo lexical do teatro (cf. ANEXO 18, [secção 18.D.](#)), tendo, no geral, mostrado bastante interesse por esta atividade.

Do trabalho planeado para esta aula, ficou por realizar a leitura informativa sobre o texto literário e o texto de teatro. Na aula seguinte, que se realizou em dois turnos, procurei, num primeiro momento, verificar se os alunos tinham compreendido o propósito da aula anterior e, para tal, levei-os a recapitular o trabalho realizado, visto que estudos já comprovaram que “[...] uma breve revisão que leve os alunos a recordar-se da aula anterior [...]” (ARENDS, 2001, 286) é uma boa forma de os preparar para a aula. Também instruí uma aluna sobre o conteúdo trabalhado anteriormente, uma vez que ela não tinha estado presente na aula anterior. Depois de terminada a ficha sobre o trabalho do léxico, nomeadamente a leitura de um excerto informativo sobre texto literário e texto de teatro, informei os alunos de que, naquela aula, trabalharíamos os seguintes aspetos: o uso oral e escrito da língua³⁶, a enunciação

³⁶ Ressalvo o facto de não considerar o uso da língua oral e escrito dicotómico, pois, como refere Amor, “[...] as diferentes condições de produção e uso são o princípio que determina as distinções mais nítidas entre os dois modos comunicativos [...]” (AMOR, 1991, 109). Todavia, tornou-se premente desenvolver um exercício que

e intencionalidade comunicativa. A seguir, confrontei mais uma vez os alunos com os seus erros, através da exibição de um *power point* (cf. ANEXO 18, [secção 18.E.](#)), e dei-lhes indicações do que deveriam identificar. Assim, relativamente a características mais marcantes do uso oral da língua, os alunos tiveram de identificá-las e corrigi-las. Registou-se uma diferença, entre os turnos, não só em relação ao tempo de desempenho das atividades como também da compreensão delas. O primeiro turno compreendeu o enunciado e, perante cada diapositivo, procurou somente encontrar os erros em estudo; porém, o segundo turno teve alguma dificuldade em abstrair-se dos erros presentes nos excertos transcritos e identificar unicamente características mais marcantes do uso oral, conforme o solicitado³⁷, mencionando também os erros de sintaxe, ortográficos, etc. Gostaria de salientar que o confronto dos alunos com os seus erros se transformou num momento reflexivo sobre o uso da língua, nomeadamente sobre a transposição muitas vezes inconsciente do uso da língua oral para a comunicação escrita.

De seguida, realizaram o exercício que tinha como objetivo sistematizar algumas das características mais marcantes do uso oral e escrito da língua (ANEXO 18, [secção 18.F.](#)). Este exercício foi facilmente resolvido pelos alunos do primeiro turno. Terminada a correção do exercício, questionei os alunos acerca da intencionalidade comunicativa do género de texto apreciação crítica e as suas respostas mostraram que eles tinham compreendido o propósito do género textual em estudo. Não obstante, e visto que encontrei nos textos produzidos pelos alunos o uso constante de expressões introdutórias do universo do discurso opinativo, referi que essas expressões são desnecessárias, pois na intenção comunicativa deste género de texto está subentendido que se trata da valorização de um objeto artístico pelo autor. Seguidamente distribuí uma ficha de trabalho (ANEXO 18, [secção 18.G.](#)) sobre enunciação e, após um aluno ter lido a definição, acentuei novamente a importância do tipo de discurso utilizado no género de texto em estudo. Depois os alunos realizaram o exercício de identificação de marcas de enunciação com o intuito de melhorarem o seu discurso, de modo a terem em conta os mecanismos de enunciação, nomeadamente “como falar”. Como não houve tempo para que os alunos terminassem o exercício na aula, pedi-lhes para o terminarem em casa.

Relativamente ao segundo turno, tal como acima mencionei, os alunos demoraram muito mais tempo do que os do primeiro turno na realização do exercício sobre algumas

evidenciasse algumas características mais marcantes do discurso oral e do discurso escrito a fim de consciencializar os alunos dos seus erros nos textos produzidos. No *Projeto de intervenção didática monitorizada*, Rodrigues e Duarte (2009) verificaram que alunos de 10.º ano apresentavam dificuldades em reconhecerem a especificidade de cada um dos discursos (RODRIGUES e DUARTE, 2009).

³⁷ O enunciado encontrava-se no primeiro diapositivo; porém, os alunos do segundo turno tiveram dificuldade em concentrar-se somente no que era solicitado, o que me leva a equacionar se, se em cada dispositivo tivesse expresso o enunciado, os alunos teriam tido mais facilidade em centrar-se unicamente no indicado.

diferenças entre o uso oral e escrito da língua. Assim, para agilizar a próxima aula, dado que estariam todos os alunos da turma, indiquei-lhes que preenchessem o quadro síntese em casa, e resolvi abordar a intencionalidade comunicativa da apreciação crítica e as marcas de enunciação, solicitando-lhes que resolvessem também o exercício correspondente a esse conteúdo em casa. Como se pode observar pela ficha de trabalho, estes exercícios eram de fácil resolução (cf. ANEXO 18, secção 18.F. e secção 18.G.).

Nas aulas do dia três de março, após a escrita do sumário, questionei os alunos sobre a realização dos trabalhos de casa. Só três alunas os tinham realizado num universo de vinte. Após a correção oral do exercício número quatro (cf. ANEXO 18, secção 18.F.), dei algum tempo aos alunos para realizarem o exercício número cinco e, seguidamente, o mesmo foi corrigido (cf. ANEXO 18, secção 18.G.). Também neste exercício, os alunos não apresentaram dificuldades em encontrar as marcas de enunciação; no entanto, mencionei novamente que não deveriam utilizar determinadas expressões introdutórias do universo do discurso opinativo, tendo em conta a intenção deste género de texto.

Depois dei início ao trabalho previsto para estas aulas – reescrita da introdução -, questionando os alunos sobre o procedimento da escrita para que recordassem as suas subcomponentes com o objetivo de que as interiorizassem. Seguidamente, distribuí a ficha de trabalho e solicitei aos alunos que lessem as introduções e, em pares, seleccionassem uma para a reescreverem. Na ficha de trabalho distribuída, havia um campo destinado à planificação da introdução, sendo esta a primeira atividade a ser realizada (cf. ANEXO 18, [secção 18.H.](#)). Todavia, perante a dificuldade que os alunos manifestaram ao elaborar a planificação da introdução, distribuí uma ficha informativa sobre a estrutura do género de texto em estudo³⁸ (cf. ANEXO 18, [secção 18.I.](#)), que foi analisada em conjunto. De seguida, fiz um esquema no quadro, para o qual solicitei a intervenção dos alunos, sobre a informação que deveria conter a introdução, a fim de que eles, tendo em conta o excerto que escolheram para trabalhar, conseguissem realizar a planificação e, conseqüentemente, a reescrita da introdução, correspondentes aos exercícios números oito e nove (cf. ANEXO 18, secção 18.H.).

Apesar de alguma resistência, por parte dos alunos, relativamente aos mecanismos de enunciação, mais concretamente na utilização de expressões introdutoras do universo do discurso opinativo, consegui que compreendessem que era possível eliminá-las, sem pôr em causa o conteúdo da informação a veicular. No geral, todos os pares de alunos melhoraram a introdução que reescreveram e mencionaram os dados necessários para a apresentação do

³⁸ Os alunos conheciam esta informação, pois na aula de dia oito de fevereiro tinha sido exibido um *power point* com as características do género textual apreciação crítica. Na planificação inicial havia pensado em dar a ficha informativa aos alunos somente na aula de dia sete de março.

objeto em apreciação, assim como quase todos manifestaram uma perspectiva crítica (cf. [ANEXO 20](#)), embora algumas introduções carecessem ainda de melhorias. Foi ainda realizado o exercício número dez que consistia na elaboração de uma grelha de verificação³⁹ da introdução (ANEXO 18, secção 18. H.), a partir da troca de ideias entre mim e os alunos e, tendo em conta os elementos que devem constituir o conteúdo da introdução, definiram-se dois itens para esse campo e também três itens de verificação para a correção linguística⁴⁰.

Tal como planificado para estas aulas, os alunos tinham dicionários e prontuários ao seu dispor, porém, não os usaram para esclarecer as suas dúvidas. Alguns alunos limitaram-se a folhear os prontuários, por curiosidade, uma vez que um número considerável referiu que nunca havia visto nenhum.

As atividades desenvolvidas nestas quatro aulas pareceram-me ser muito eficazes tanto para a consciencialização dos problemas de escrita como para a perceção que cada um tem do seu próprio desempenho. Alguns alunos questionaram o autor de determinadas frases, outros identificaram-se, mostrando-se um pouco envergonhados pelo seu desempenho. Como reinava um bom ambiente entre a turma, não se registou nenhuma atitude trocista ou desrespeitosa perante o colega que assumiu determinada frase como sua. Mas o que considero mais relevante deste procedimento foi a perplexidade dos alunos perante as frases expostas, facto este que pode revelar, por um lado, que alguns alunos não reviram o texto, e, por outro, que ainda que o tivessem revisto não se distanciaram do que haviam escrito. Não esqueçamos que o aluno foi o produtor do texto, logo a sua leitura final “[...] não é feita a partir do zero [...] algumas falhas e incorreções [...] inconsistências de conteúdo ou saltos na apresentação poderão não ser detetados, uma vez que o sujeito poderá «ler» o que tem representado na sua mente [...]” (BARBEIRO, 2003, 100). O distanciamento entre a escrita e a análise dela permitiu que alguns alunos (autores) tenham identificado as suas incorreções e fragilidades estruturais e semânticas visto que “[...] o diferimento da revisão final poderá anular em parte esse efeito” (BARBEIRO, 2003, 100).

Na aula de dia sete de março, após a escrita do sumário e antes de distribuir os primeiros textos escritos pelos alunos, questionei-os acerca do processo de escrita e da sua importância para a realização das tarefas de escrita. Igualmente informei os alunos do procedimento da aula

³⁹ O desenvolvimento de uma ficha de verificação da escrita com os alunos contribui para que estes desenvolvam “[...] a consciência das características textuais desejadas e dos critérios de avaliação aplicáveis, por outro lado, as fichas ganharão maior proximidade em relação às especificidades de cada tarefa ou texto” (Barbeiro, 2003, 105).

⁴⁰ Em virtude do ritmo lento dos alunos, decidi terminar a ficha de verificação da escrita, tarefa que havia sido planeada para o dia sete de março, ficando os alunos com mais tempo para reverem as correções efetuadas ao primeiro texto e para a planificação da escrita do texto da segunda fase.

e comecei por lhes explicar os códigos de correção utilizados⁴¹ (ANEXO 18, [secção 18.J.](#)). Os alunos leram/viram as marcas de correção e os comentários efetuados nos seus textos. Depois passaram à planificação do texto, exercício número doze (cf. ANEXO 18, [secção 18.K.](#)), servindo-se da ficha informativa sobre o género textual em estudo e do seu texto. Não dei indicação aos alunos para reescreverem o texto ou construírem um novo; simplesmente pedi-lhes que tivessem em conta os comentários e as correções e decidissem qual seria a melhor solução para cada um. Registou-se uma alteração relativamente ao objeto em apreciação, pois o aluno número onze, que havia escrito sobre a peça *Farsa de Inês Pereira*, visionada no *youtube*, decidiu escrever sobre o texto literário. Durante a realização das atividades dei apoio aos alunos, tendo tido alguma dificuldade em responder prontamente a cada um deles, devido ao número de alunos que constitui a turma e às suas dificuldades. No final da aula, recolhi as planificações⁴². De referir que o plano desta aula sofreu uma ligeira alteração, tendo eu terminado a grelha de verificação da escrita (cf. ANEXO 18, [secção 18.M.](#)) que os alunos utilizariam na aula seguinte. Este facto deveu-se à necessidade de dar mais tempo aos alunos para reverem o primeiro texto e planificarem o segundo texto de modo a que todos conseguissem terminar a atividade.

Na antepenúltima aula lecionada, que correspondeu à sétima etapa do EEA e foi realizada no dia 8 de março, distribuí pelos alunos as respetivas planificações que haviam efetuado na aula anterior, a ficha de trabalho (cf. ANEXO 18, [secção 18.L.](#)) e a grelha de verificação da escrita (cf. ANEXO 18, [secção 18.M.](#)) após a escrita do sumário. Nesta aula os alunos realizaram a tarefa, que consistia na reescrita do texto da primeira fase ou na escrita de um novo texto, designando-se a produção escrita desta etapa de *textos da segunda fase*. Com exceção de dois alunos⁴³, todos os alunos reescreveram o texto que tinham escrito na primeira fase. A tarefa foi realizada no tempo previsto e todos utilizaram a grelha de verificação, exceto a aluna número dezasseis.

Para a etapa oito do EEA, havia sido planeada a visualização de um vídeo do *youtube* com a peça de teatro *Auto da Índia*, com duração de 50 minutos, a fim de ser elaborado um

⁴¹ Reconheço que, tendo em conta autores como Cassany (CASSANY 1996 in VILAS-BOAS, 2003), coloquei mais códigos de correção do que o aconselhado: porém, os alunos conheciam alguns deles, pois são utilizados pela professora orientadora, e outros, pelo facto de se relacionarem com a forma, pareceram-me, aquando da planificação e construção de materiais, que não seriam de difícil compreensão.

⁴² A decisão de recolher as planificações prendeu-se com o facto de verificar se havia alunos que tinham incorreções que comprometessem o desenvolvimento da atividade.

⁴³ O aluno número onze, que havia escrito sobre a peça de teatro do *youtube*, resolveu escrever sobre a obra literária *Farsa de Inês Pereira*; e a aluna número quinze teve de escrever um novo texto, uma vez que o que tinha escrito não correspondia ao solicitado.

texto de *apreciação crítica*. Porém, decidi utilizar outro vídeo do *youtube*⁴⁴ mais curto, embora a qualidade da sonoplastia não fosse excelente e a encenação não estivesse tão bem conseguida como a da primeira escolha, com o intuito de reservar algum tempo da aula para conversar com os alunos sobre a obra literária e esclarecer eventuais dúvidas. No final da aula anterior, tinha dado indicação aos alunos para relerem os textos relativos a Gil Vicente, que estavam no Manual de 10.º ano de escolaridade, e procurarem informação acerca da obra *Auto da Índia*, nomeadamente nos Manuais escolares de 9.º ano⁴⁵. Por isso, após a escrita do sumário, perguntei aos alunos que informação haviam recolhido sobre a referida obra; porém, nenhum deles tinha efetuado a pesquisa solicitada⁴⁶. Somente uma aluna referiu ter conhecimento do conteúdo da obra por a professora do ano transato lhe ter contado a história. Assim, pedi à aluna que conhecia o conteúdo da obra que a contasse aos colegas e, de forma muito geral, dei também algumas informações acerca da obra literária. Seguidamente, distribuí, em simultâneo, uma folha em branco, a ficha de trabalho (ANEXO 18, [secção 18.O.](#)) e a ficha de verificação da escrita (ANEXO 18, [secção 18.M.](#)), e exibi o vídeo do *youtube* que havia previamente convertido para um formato adequado a fim de evitar constrangimentos de ordem técnica; porém, houve dificuldades de imagem e de som, o que causou alguns contratempos. Recorri, então, à internet e, enquanto se procedeu ao carregamento do vídeo, gerou-se uma discussão entre os alunos sobre a imagem e as personagens, tendo-lhes eu, de forma sintética, lembrado o conteúdo da obra. Após a visualização do vídeo, devido à fraca qualidade da acústica da sala e ao facto de a imagem de fundo ser preta, alguns alunos lamentaram não terem percebido as falas das personagens e duas alunas referiram que não perceberam nada. Houve uma delas que considerou uma injustiça ter de realizar um texto de *apreciação crítica* de uma obra que não tinha lido e afirmou que, se tivesse lido a obra, teria compreendido a peça. Antes de eu me pronunciar, houve uma aluna que referiu que o importante era escrever sobre a peça e falar do cenário e dos atores, e que não era solicitada uma análise comparativa entre o texto literário e o

⁴⁴ Em relação à planificação inicial e ao material previsto para a aula (cf. ANEXO 18, [secção 18.N.](#)), e havendo alterado a fonte de visualização do vídeo, registaram-se modificações na ficha de trabalho (cf. ANEXO 18, [secção 18.O.](#)), tendo sido igualmente eliminadas as indicações relativas à correção linguística, dado que distribuí a grelha de verificação aos alunos. Outra alteração efetuada prendeu-se com o facto de ter decidido levar dicionários e prontuários para a aula, estando estes à disposição dos alunos (cf. ANEXO 17). Contudo, somente três alunos usaram o dicionário.

⁴⁵ Duas obras do dramaturgo Gil Vicente são passíveis de leção no 9.º ano de escolaridade *Auto da barca do inferno* ou *Auto da Índia*, sendo mais comum ser lecionada a primeira obra referida.

⁴⁶ Os alunos desculpam-se com o facto de terem tido um teste à disciplina de Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS) na tarde anterior, o que os impediu de ler e pesquisar, ao final do dia, qualquer tipo de informação, porque precisavam de descomprimir.

texto de teatro. Tendo em conta a situação, questionei os alunos acerca do conteúdo da peça de teatro visualizada, em particular os alunos que mencionaram não ter percebido nada dela, para lhes mostrar que, afinal, haviam compreendido algo e que, a partir do que tinham compreendido e do que não tinham, poderiam emitir um juízo de valor, visto que tinham conseguido apreciar o cenário, o tom de voz das personagens, a imagem e o som. De seguida, os alunos concentraram-se e começaram a realizar a tarefa, terminando, na maior parte dos casos, antes do final da aula. Todavia, após recolher as folhas que havia distribuído, confirmei que só três alunos utilizaram a folha em branco para planificar o texto. Quanto à grelha de verificação da escrita, foi utilizada por todos os alunos.

Terminada a lecionação de aulas planeadas, procedi à análise descritiva, à correção e à avaliação quantitativa dos textos da segunda e da terceira fases, cujos resultados apresentarei na próxima secção.

Quanto à avaliação do EEA, a professora orientadora cedeu-me gentilmente parte de uma aula, na qual entreguei os textos aos alunos e conversei com eles acerca dos resultados obtidos na segunda e terceira fases. Para tal, havia preparado um *power point* com exemplos de textos: partes de introdução e da conclusão dos três textos produzidos pelos alunos números quinze e vinte e cinco (cf. [ANEXO 23](#)). Todos os alunos reconheceram que, nos exemplos apresentados, eram notórias as melhorias e consideraram interessante o trabalho realizado durante as aulas. De seguida, os alunos responderam a um questionário sobre a pertinência do trabalho desenvolvido (cf. [ANEXO 26](#)).

6.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.3. 1. TEXTOS DA 1.^a FASE

Da análise do gráfico 1, pode verificar-se que, na introdução, 90% dos alunos apresentou o objeto em apreciação, ainda que essa apresentação tenha sido incompleta ou necessitasse de reformulação (cf. [ANEXO 19](#), [secção 19.A.](#)), e 40% emitiu uma perspectiva crítica tal como lhes tinha sido indicado aquando da apresentação da estrutura do género textual *apreciação crítica*.

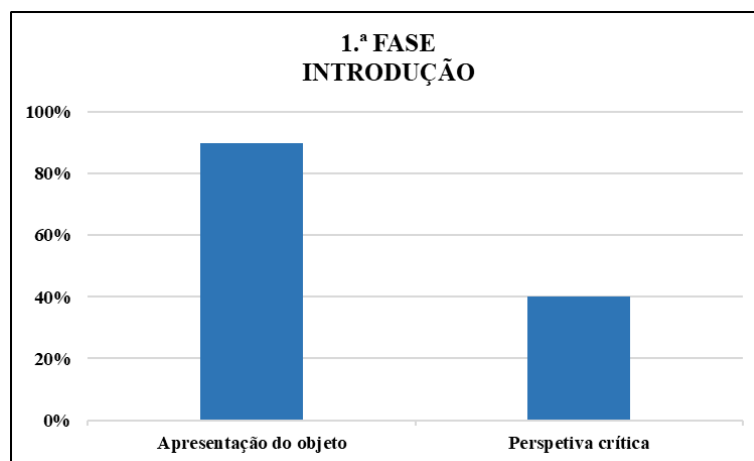


Gráfico 1– Elementos constitutivos da introdução nos textos da 1ª fase

Da leitura do gráfico 2, constata-se que, na introdução, sete alunos usaram expressões com características mais marcantes do uso oral da língua, registrando o aluno número dois duas ocorrências.

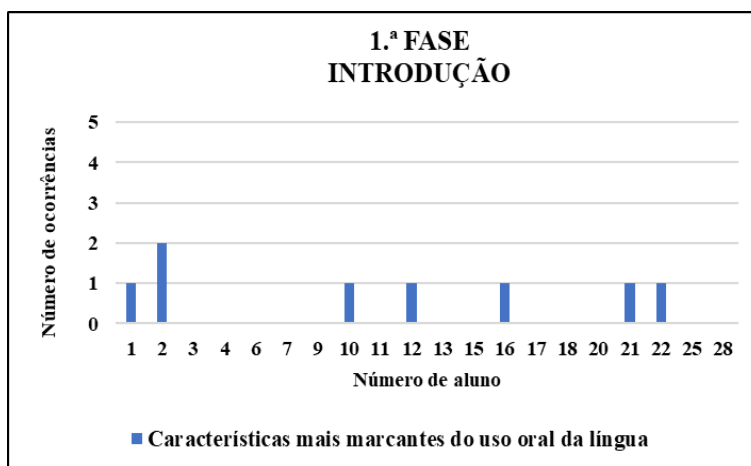


Gráfico 2 - Marcas de oralidade na introdução nos textos da 1ª fase

No gráfico 3, mostram-se todas as ocorrências observadas ao longo do texto de uso de expressões do universo do discurso opinativo e de erros de impropriedade lexical. Como se pode observar, dezasseis alunos utilizaram expressões do universo do discurso opinativo, sete dos quais com uma única ocorrência, cinco com duas, três com quatro e um com três ocorrências no texto. Quanto aos erros de impropriedade lexical, quinze alunos cometeram-nos: cinco alunos com uma ocorrência, sete com duas; dois com três; e um com quatro.

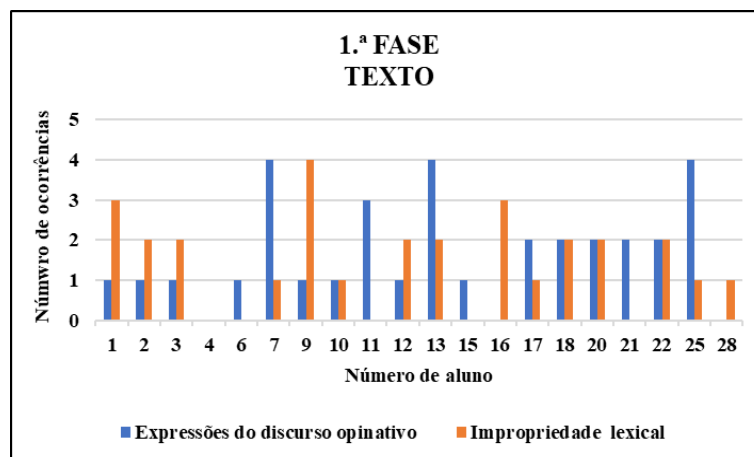


Gráfico 3 – Ocorrências de expressões do discurso opinativo e de impropriedades lexicais nos textos da 1ª fase

6.3.2. TEXTOS DA 2.ª FASE

Os textos da segunda fase, produzidos pelos alunos na sétima etapa do EEA, apresentaram melhorias consideráveis quando comparados com os da primeira fase.

Como se pode observar no gráfico 4, registou-se um aumento do número de alunos que, na introdução, mencionou uma valoração geral do objeto em apreço, comparativamente com os resultados da primeira fase (cf. gráfico 1), 70% e 40%, respetivamente. Quanto à apresentação do objeto em apreciação, esta foi feita por todos os alunos de modo completo. Este facto poderá ser resultante das indicações individuais dadas em cada um dos textos da primeira fase, nomeadamente, acrescentar informação sobre o objeto em apreciação e mencionar uma perspetiva crítica. De igual modo, quer a planificação quer o uso da grelha de verificação terão, seguramente, contribuído para que os alunos inserissem os elementos constitutivos da introdução.

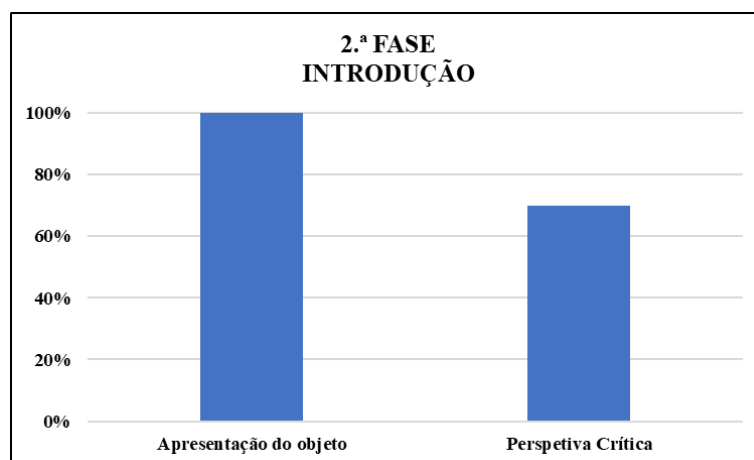


Gráfico 4 - Elementos constitutivos da introdução nos textos da 2ª fase

Nos textos produzidos nesta fase, foram eliminadas, na introdução, as expressões com características mais marcantes do uso oral da língua.

Quanto ao uso de expressões do universo do discurso opinativo e erros de impropriedade lexical, como se depreende da leitura do gráfico 5, registou-se uma diminuição considerável. As expressões do universo do discurso opinativo foram usadas por doze alunos: nove dos quais com uma ocorrência, dois com duas e um com três. Se se comparar com a primeira fase, verifica-se que houve uma diminuição do uso destas expressões, superior a 50%: de dezassete alunos na primeira fase com trinta e três ocorrências (cf. gráfico 3) passou-se para doze, na segunda fase, com dezasseis ocorrências. A comparação dos erros de impropriedade lexical na primeira fase com a segunda fase resulta na seguinte leitura: de quinze alunos e vinte e nove ocorrências (cf. gráfico 3) passou-se a dez alunos e quinze ocorrências.

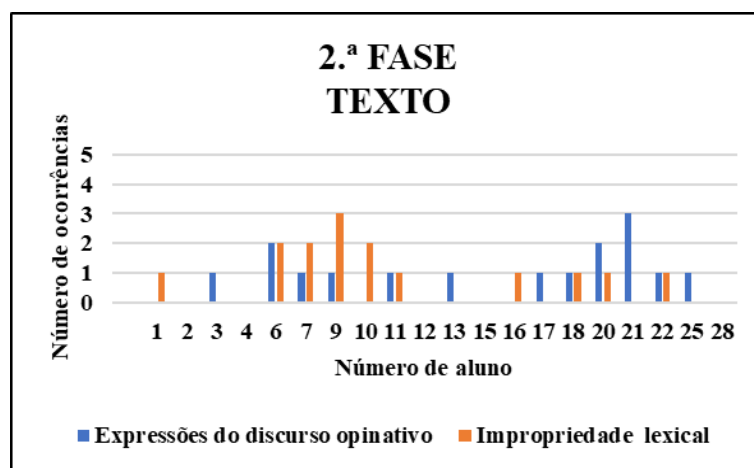


Gráfico 5 - Ocorrências de expressões do discurso opinativo e de impropriedades lexicais nos textos da 2ª fase

Da comparação entre os resultados das duas fases, observa-se uma melhoria considerável na segunda fase, após o trabalho explícito sobre a língua durante as etapas cinco e seis do EEA. Relativamente à correção linguística, ainda que só tenha havido um trabalho direto relativo aos erros de impropriedade lexical, também se registou uma melhoria, como se pode verificar na identificação e descrição de erros apresentados em anexo (ANEXO 21, [secção 21.E.](#)). Este facto será, com certeza, reflexo da sinalização dos erros e do uso do código de correção nos textos da primeira fase.

6.3.3. TEXTOS DA 3.ª FASE

Os resultados obtidos nos textos da terceira fase continuam a evidenciar melhorias em todos os aspetos em análise, em comparação com os textos da primeira fase. Em relação aos elementos constitutivos da introdução, como se pode verificar no gráfico 6, 100% dos alunos

efetuou a apresentação do objeto em apreciação. A valoração genérica do objeto foi levada a cabo por 60% dos alunos, menos 10% comparativamente com os textos da segunda fase.

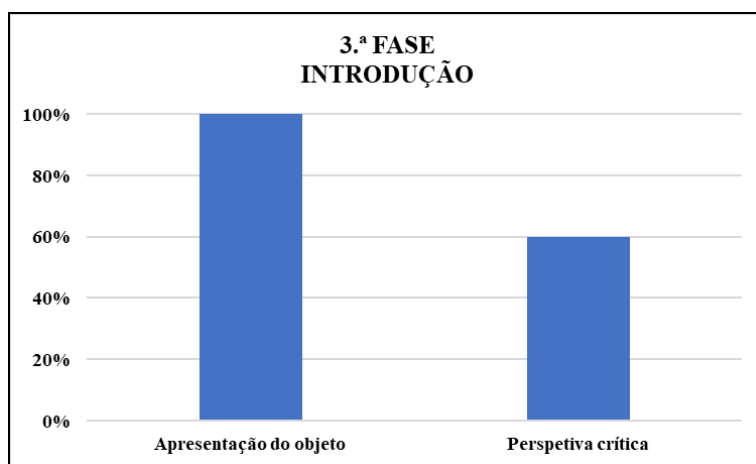


Gráfico 6 – Elementos constitutivos da introdução nos textos da 3ª fase

O gráfico 7, se comparado com os resultados da primeira fase, em que se registaram oito ocorrências distribuídas por sete alunos, indica uma diminuição considerável no uso de expressões com características mais marcantes do uso oral da língua, apenas dois alunos as utilizaram. No entanto, na segunda fase, não se registou nenhuma ocorrência, o que, mais uma vez, poderá estar relacionado com o facto de os alunos terem os textos da primeira fase com anotações.

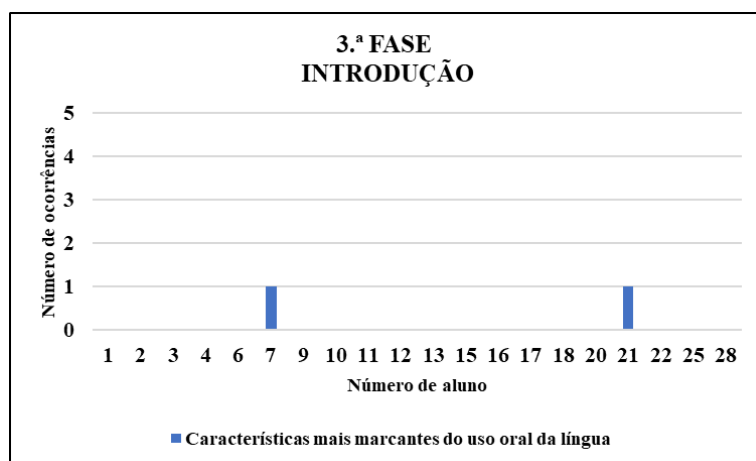


Gráfico 7 - Marcas de oralidade na introdução nos textos da 3ª fase

Os resultados apresentados no gráfico 8 correspondem ao número de ocorrências de usos de expressões introdutórias do universo do discurso opinativo e de erros de impropriedade lexical ao longo do texto, verificando-se uma melhoria considerável comparativamente à primeira fase (cf. gráfico 3). Comparando com a segunda fase (cf. gráfico 5), na qual somente doze alunos utilizaram as referidas expressões perfazendo dezasseis ocorrências, verifica-se um

ligeiro aumento nesta fase, com mais seis ocorrências. Quanto aos erros de impropriedade lexical, regista-se uma diminuição acentuada ao longo da intervenção pedagógica: na última fase, só cinco alunos cometeram erros deste tipo, registando-se no total nove ocorrências.

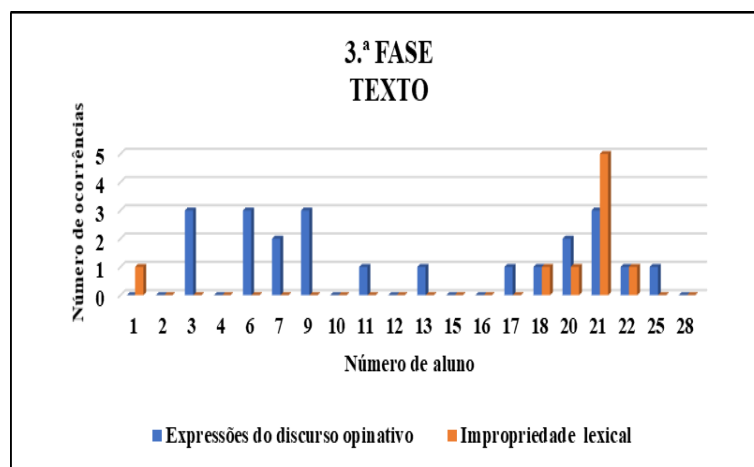


Gráfico 8 - Ocorrências de expressões do discurso opinativo e de impropriedades lexicais nos textos da 3ª fase

6.3.4. COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS

No que respeita aos elementos constitutivos da introdução, a análise do gráfico 9, que compara os resultados obtidos nas três fases, permite concluir que a segunda fase foi aquela em que os alunos tiveram um melhor desempenho. Ao observar os textos dos alunos comprova-se que, por exemplo, a aluna número dezasseis não apresenta na primeira fase uma perspetiva crítica, mas fá-lo na segunda e terceira fases. (cf. ANEXO 25 secções 1.ª fase, 2.ª fase e 3.ª fase).

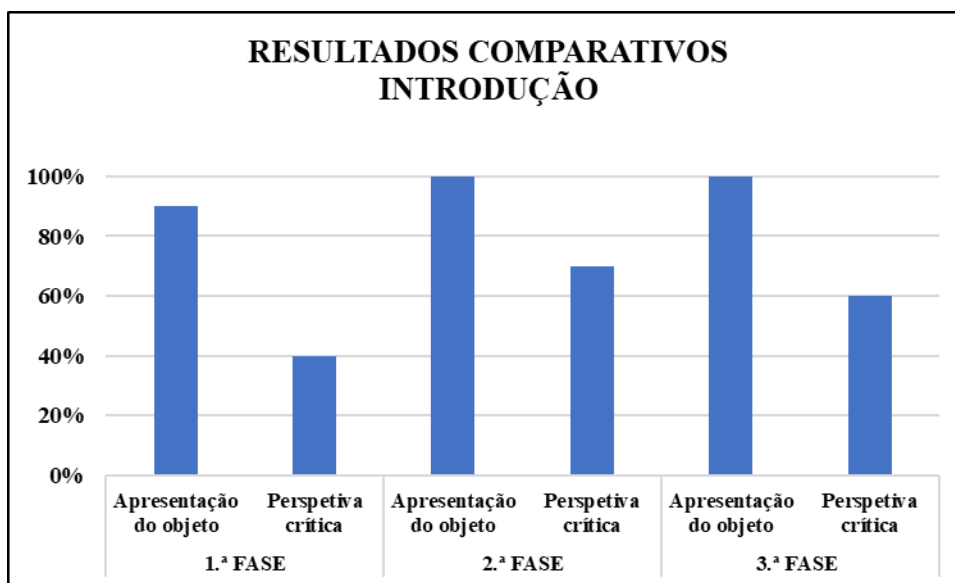


Gráfico 9 – Comparação dos resultados: composição da introdução

Também relativamente à ocorrência de expressões com características mais marcantes do uso oral, os resultados do gráfico 10 mostram uma diminuição considerável ao longo da intervenção pedagógica, o que pode indicar que os alunos adquiriram uma maior consciencialização do uso de expressões com características mais marcantes do uso oral da língua e não as utilizaram na escrita. Este facto pode ser comprovado, por exemplo, nos textos escritos pela aluna número 16⁴⁷ (cf. ANEXO 25).

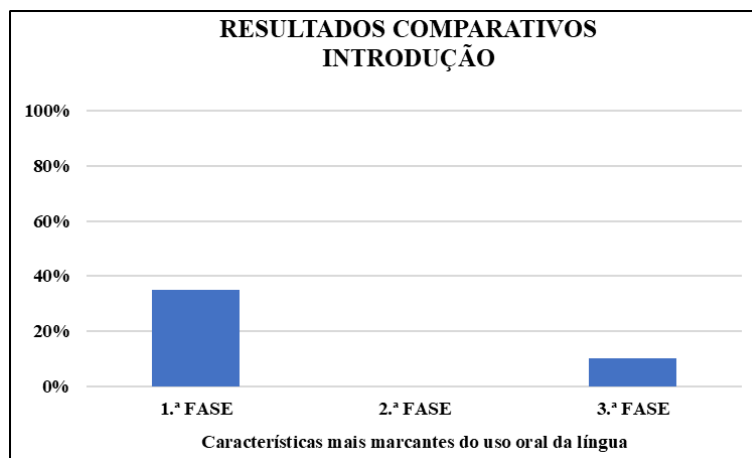


Gráfico 10 - Comparação dos resultados: marcas da oralidade na introdução

O gráfico 11 compara o número de ocorrências de usos de expressões do universo do discurso opinativo em todas as fases. Apesar de se ter registado uma diminuição do seu uso, verifica-se que doze alunos continuam a utilizar este tipo de expressões em todas as fases. A aluna número três, que manteve uma ocorrência na primeira e segunda fases, acresce mais duas ocorrências na terceira fase; o aluno número seis apresenta um aumento considerável do número de ocorrências ao longo das três fases; o aluno número nove regista uma subida da segunda fase para a terceira; e o aluno número vinte e um também registou da primeira fase para a segunda um acréscimo, que manteve na terceira fase.

⁴⁷ Apesar de a aluna utilizar a expressão “podia ser melhor” no texto da terceira fase, que poderia ser substituída por outra mais formal, considero que a eliminação de expressões como “neste texto vou falar/ venho apresentar” é bastante positiva e que a aluna melhorou a sua competência de escrita.

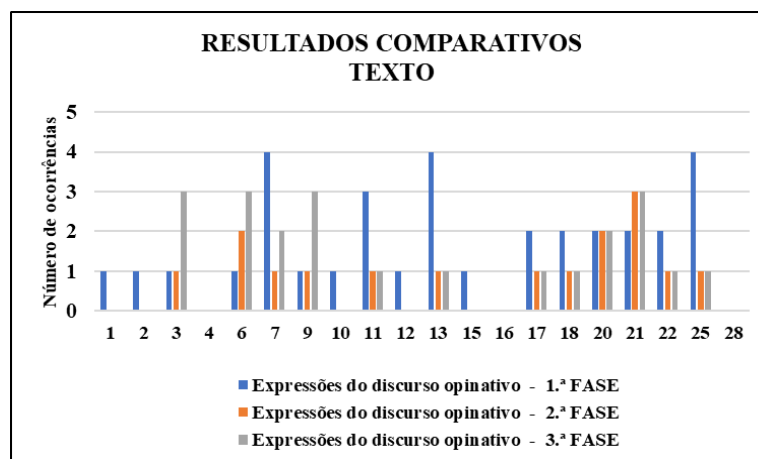


Gráfico 11 – Comparação dos resultados: *ocorrências de expressões do discurso opinativo*

Da leitura do gráfico 12, é visível a redução de erros de impropriedade lexical ao longo das fases, nomeadamente na última fase, em que este tipo de erro só é cometido por cinco alunos e ocorre nove vezes. É de sublinhar que, ao comparar as três fases, o aluno número vinte e um, que não cometeu este tipo de erro na primeira nem na segunda fase, apresentou na terceira fase cinco ocorrências. Já a aluna número um, que registou na primeira fase três ocorrências, e os alunos números dezoito, vinte e vinte e dois, que registaram duas ocorrências, continuam na segunda e terceira fases a manter uma ocorrência.

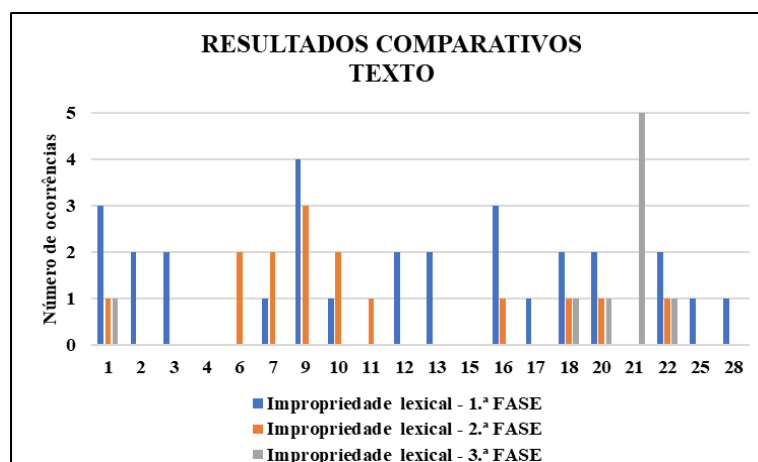


Gráfico 12 – Comparação de resultados: *ocorrências de impropriedades lexicais*

A leitura do gráfico 13, que mostra a cotação atribuída a cada texto nas diferentes fases, confirma uma melhoria significativa no decorrer da intervenção pedagógica.

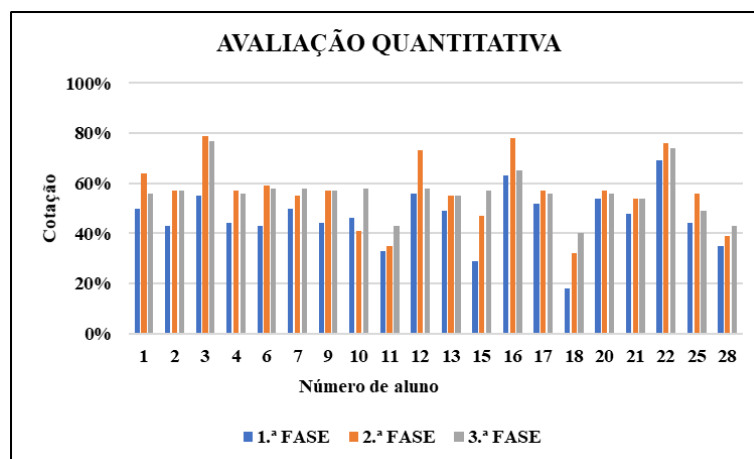


Gráfico 13– Comparação dos resultados quantitativos

Com exceção da aluna número dez, todos os alunos registaram melhorias entre a primeira fase e as restantes. Salienta-se a evolução ascendente dos alunos números onze, dezoito, e vinte e oito, embora apresentem valores inferiores a 50%. A aluna número quinze regista a mesma evolução, mas conseguiu obter, na segunda e terceira fases, valores superiores a 50%. Também a aluna número sete, que na primeira fase se situou nos 50%, regista uma progressão ao longo da intervenção pedagógica. Os restantes alunos apresentam resultados muito equivalentes na segunda e terceira fases: a diferença entre os resultados da segunda fase e da terceira é de 0,05 %, como se verifica no gráfico 14, correspondendo o valor menor à terceira fase. Os resultados da terceira fase permitem comprovar que os alunos realizaram aprendizagens e foram capazes de mobilizá-las e aplicá-las a novas situações.

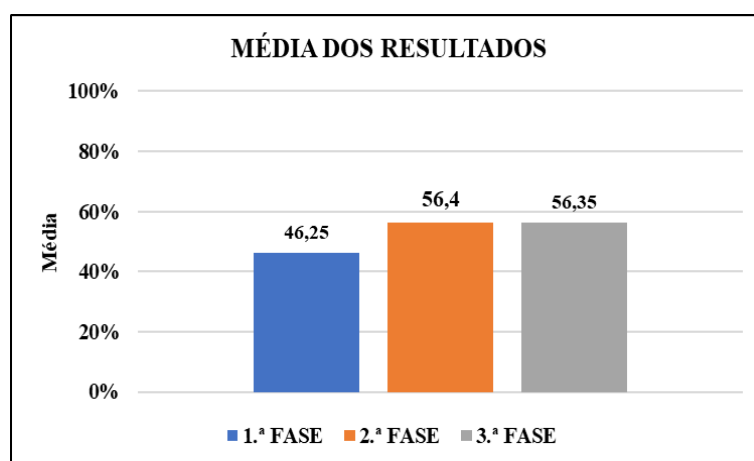


Gráfico 14– Média dos resultados quantitativos

Saliento o facto de estarem em análise somente os aspetos trabalhados no EEA: introdução, campo lexical do teatro, características mais marcantes do uso oral e escrito da língua e também expressões introdutórias do universo do discurso opinativo. Quanto à presença de expressões do discurso opinativo, ou seja, mecanismos de enunciação, ressalvo que não

houve propriamente exercícios específicos para a eliminação/redução do seu uso, mas sim indicações dadas ao longo das aulas, nomeadamente aquando da reescrita da introdução, de que essas expressões seriam dispensáveis, tal como anotações no primeiro texto dos alunos e, posteriormente, nos restantes que já não foram alvo de reescrita. Alguns alunos mostram uma evolução significativa, em particular, na escrita da introdução e conclusão, ainda que estas pudessem ser melhoradas (cf. ANEXO 23). Também a aluna número dezasseis, na segunda e terceira fases, conseguiu eliminar as características mais marcantes do uso oral na introdução e as expressões do universo do discurso opinativo ao longo do texto (cf. ANEXO 25, secção B e C). Contudo, no meu entender, há uma grande dificuldade, por parte dos alunos, em escrever sem se implicarem diretamente, isto é, registaram-se em muitos textos expressões tais como “na aula de português”, “vimos”, “aprendemos”, etc., assim como em eliminar as expressões do universo do discurso opinativo.

Em resposta ao questionário sobre o trabalho desenvolvido no EEA (cf. [ANEXO 26](#)), 60% dos alunos considerou que o trabalho desenvolvido no âmbito da escrita foi importante e 40% muito importante. Quanto à utilização de erros cometidos pelos alunos nos primeiros textos para a realização de atividades no EEA, 55% dos alunos considerou-a importante para a consciencialização das dificuldades da escrita e 45% muito importantes. No que respeita às atividades propostas no EEA para melhoria do texto sobre a peça de teatro *Farsa de Inês Pereira*, 52% respondeu que a atividade mais útil foi a planificação e reescrita da introdução. Ainda no que à planificação diz respeito, 80% dos alunos considera-a vantajosa, assinalando como principal motivo a organização de ideias. Os alunos foram unânimes em considerar a revisão do texto útil e 95% indicou ter melhorado alguns aspetos da escrita entre o primeiro e o último texto. A lecionação do EEA foi, para 55% dos alunos, uma experiência importante e, para 45%, muito importante (cf. [ANEXO 27](#)).

Perante os resultados obtidos no inquérito e também da conversa que tive com os alunos, concluo que esta experiência foi positiva e contribuiu para algumas melhorias no domínio da Escrita.

No próximo capítulo, procederei à avaliação geral da PES, apresentarei uma reflexão crítica sobre a intervenção pedagógica e tecerei algumas considerações sobre todo o percurso realizado.

CAPÍTULO 7 – AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

7.1. REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O ensino da escrita compete à disciplina de Português, enquanto disciplina estruturada para o ensino de géneros textuais e de técnicas de escrita, entre outras atribuições. A aprendizagem da escrita é, naturalmente, complexa e relaciona-se com factores cognitivos, emocionais e sociais, tal como referido na secção 1.1. O modelo processual de escrita (Hayes e Flower, 1980) dá-nos conta dessa complexidade e dos intervenientes no ato da escrita. Também o ensino da escrita como processo requer, por parte do professor, disponibilidade para acompanhar os alunos durante o trabalho com as várias subcomponentes que o processo integra, tempo para corrigir/avaliar os textos, vontade de aprender, de superar e/ou contornar as dificuldades com que se depara durante as aulas, capacidade reflexiva e autocrítica.

A intervenção pedagógica levada a cabo põe em evidência o ofício de professor, o qual deve ser sempre complementado com uma atitude investigativa, não só ao nível do desenvolvimento da sua competência científica e didática, mas sobretudo ao nível da sua intervenção. Esta terá de ser sempre realizada a partir das necessidades reais da turma, embora tendo como pano de fundo os documentos oficiais, e adaptada tantas vezes quantas forem necessárias. No capítulo cinco apresentei as questões que formulei para levar a cabo este projeto de investigação-ação e a primeira questão dizia respeito ao conhecimento prévio que os alunos teriam no domínio da Escrita: i) *À entrada do Ensino Secundário, os alunos atingiram os objetivos e as metas de aprendizagem previstos no Programa do 3.º Ciclo do Ensino Básico no domínio da Escrita?* Tendo em conta a investigação levada a cabo por RODRIGUES e DUARTE (2009) e RODRIGUES e SILVANO (2009), previa que os alunos apresentassem dificuldades neste domínio à entrada do Ensino Secundário, como confirmei através do desempenho deles durante a fase de observação de aulas (cf. secção 4.2.) e da avaliação obtida no final do primeiro período (cf. secção 5.5). A recolha de diferentes dados permitiu-me comprovar que a turma revelava, efetivamente, muitas dificuldades de escrita, independentemente de a média alcançada na Prova Final de Ciclo ter sido superior a 50% do valor da cotação no domínio da Escrita. Esta informação, sendo importante, não determina em termos metodológicos o modo como se ensinará os alunos a escrever o género de texto *apreciação crítica*. Não há modelos de desenhos de ensino de escrita acabados e prontos a aplicar, porque as atividades que nele cabem devem derivar das dificuldades evidenciadas pelos alunos. A adaptação do modelo de ensino de escrita de Jolibert (1998) revelou-se apropriada para a intervenção pedagógica que levei a cabo. Por um lado, deu-me a possibilidade de, através da análise dos textos escritos pelos alunos na primeira fase, conhecer o ponto de partida

de cada um deles, as dificuldades específicas individuais e da turma, e desenvolver atividades que proporcionassem uma aprendizagem significativa; e, por outro, permitiu-me confirmar que, com exceção da aluna número 15, todos os alunos conseguiram realizar parcialmente um texto de *apreciação crítica*, o que corrobora a posição de DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004), e responde à segunda questão – ii) *A descrição da estrutura do género textual e a explicitação das suas marcas específicas garantem que os alunos produzam textos adequados do mesmo género?* (ver secção 5.1.). Os alunos conseguiram realizar um texto de apreciação crítica, a partir da explicitação da sua estrutura e das marcas específicas, embora apresentassem muitas lacunas, pois nem sempre o registo de língua e o vocabulário utilizado são os mais adequados ao tipo de discurso nem à intencionalidade comunicativa.

Efetivamente os alunos envolveram-se nas atividades propostas, foram participativos e, como vimos na análise dos resultados (subsecção 6.3.4.), melhoraram a sua competência escrita. A evidência deste facto permitiu-me responder de forma afirmativa à terceira questão colocada no capítulo 5: iii) *A reflexão sobre o funcionamento da língua contribui para a melhoria da competência escrita?* A melhoria do seu desempenho na escrita resultou das atividades propostas nas etapas cinco e seis, que proporcionaram aos alunos momentos de reflexão sobre o funcionamento da língua de modo integrado. Os alunos, ao serem confrontados com diferentes excertos dos textos produzidos, refletiram sobre o funcionamento da língua numa situação real e enquadrada, o que os conduziu a testar hipóteses e inferir regras. A explicitação do funcionamento da língua e os exercícios de aplicação sobre os conteúdos abordados facilitou a mobilização de recursos linguísticos na escrita dos textos da segunda e terceira fases e possibilitou a melhoria da competência escrita.

Considerando o trabalho desenvolvido no EEA, a sua execução, os objetivos delineados, os resultados obtidos e o tempo utilizado, creio que esta foi uma aposta certa, pois verificou-se uma melhoria significativa relativamente aos aspetos trabalhados: elementos constitutivos da introdução, marcas da oralidade na introdução, campo lexical do teatro, enunciação e intencionalidade comunicativa. Importa referir que esta intervenção pedagógica não só permitiu, através do EEA, que os alunos trabalhassem o texto de modo estruturado e sistemático, como também lhes deu a possibilidade de se consciencializarem de que o desenvolvimento da competência escrita é moroso e resulta da aprendizagem e do treino, mas que, no entanto, é possível. O confronto dos alunos com os textos produzidos nas diferentes etapas desta intervenção mostrou exatamente o que atrás foi referido e também contribuiu para o entendimento de que o empenho e o esforço são necessários para a realização, desenvolvimento e consolidação das aprendizagens, nomeadamente da escrita.

Contudo, e após a análise e reflexão sobre a execução do EEA, admito que outras vias poderiam ter sido mais profícuas. Por exemplo, a reescrita em grupo de alguns textos da primeira fase teria permitido um acompanhamento mais individualizado a cada grupo e uma melhor utilização dos códigos de correção⁴⁸, uma vez que estes alunos revelaram muitas dificuldades na escrita e, como se registou na análise da reescrita, nem sempre conseguiram corrigir os erros assinalados. Na sétima etapa, os alunos produziram um texto diferente do inicial, de modo individual, ou seja, uma apreciação crítica de outra obra de teatro. Creio também que teria sido proveitosa a visualização da peça *Auto da barca do inferno*, visto que os alunos conhecem a obra literária e talvez se sentissem mais confiantes na realização da tarefa. Efetivamente, não equacionei este aspeto, porque considerei uma mais-valia dar-lhes a conhecer outra obra que não conhecessem com o intuito de enriquecer o seu universo cultural. Entretanto, reconheço que, tendo em conta o perfil da turma, aquela alternativa poderia ter sido mais vantajosa. Esta opção implicaria a lecionação de, no mínimo, mais duas aulas para a realização de uma produção de texto a fim de se verificar a capacidade de transferência das aprendizagens, se a manifestação cultural em apreciação crítica fosse de uma peça de teatro. Caso se decidisse solicitar um texto de apreciação crítica de uma manifestação cultural diferente, como um poema, uma pintura, etc., seriam necessários no mínimo três aulas para que os alunos pudessem obter informação relativa ao campo lexical da área e esclarecer as suas dúvidas. Como se verificou na intervenção pedagógica que levei a cabo, a competência lexical é fundamental para tarefas de escrita, porquanto “[...] conhecer uma palavra não é só um processo mental consistente na captação do seu significado ou conhecer a sua estrutura, consiste, também, em saber como usá-la” (FIGUEIREDO, 2011, 345) em determinado contexto de comunicação, o que contribuirá para a melhoria do desempenho dos alunos.

Gostaria ainda de mencionar que, perante as fragilidades evidenciadas por estes alunos, o trabalho realizado foi mínimo e, embora eles se mostrem conscientes das suas dificuldades e desejosos de superá-las, a falta de hábitos de trabalho e de métodos de estudo (o seu empenho resume-se à realização do trabalho das aulas⁴⁹ e raramente realizam os trabalhos de casa) dificulta o desenvolvimento da sua competência escrita. Igualmente a extensão do atual Programa do Ensino Secundário é um obstáculo à realização de práticas de ensino da escrita que permitam um trabalho focado em todas as suas subcomponentes, nomeadamente a

⁴⁸ Reconheço que não foram suficientemente exploradas as potencialidades dos códigos de correção como estratégia. Contudo, considero a utilização de códigos de correção um recurso indispensável para trabalhar o domínio da Escrita, uma vez que eles permitem motivar alunos com mais resistência à escrita, aperfeiçoar o texto e promover a reflexão linguística, tal como referido por vários autores, como, por exemplo, Azevedo (2000) e Villas-Boas (2003).

⁴⁹ Apesar das suas dificuldades e dos resultados obtidos no final do primeiro período, quase todos os alunos desta turma estudam na véspera dos testes.

planificação e a revisão, e em exercícios de reescrita de textos. Cabe recordar as palavras de Fernanda Irene Fonseca: “[...] o ensino-aprendizagem de uma atividade altamente codificada como é a escrita é um processo longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo e faseado” (FONSECA, 1992, 226). Por isso, creio que é impreterível trabalhar a escrita, em sala de aula, a partir da implementação e operacionalização de “estaleiros de escrita” ou de outros modelos de ensino da escrita que visem a lecionação dos diferentes géneros textuais a fim de que os alunos que efetuam a escolaridade obrigatória os consigam produzir, utilizando o tipo discursivo adequado e entendendo a intencionalidade comunicativa de cada um deles.

Ainda no que se refere ao desenvolvimento da competência escrita, em especial no Ensino Secundário, e reconhecendo a importância de diferentes abordagens para o ensino da escrita, nomeadamente aquelas que contemplam atividades de leitura e análise de textos sociais que servem como mentores, tal como defendido por vários autores (COUTINHO et al, in PEREIRA & CARDOSO, 2013)⁵⁰, parece-me relevante confrontar algumas investigações-ações⁵¹ em que o domínio da Escrita tenha sido trabalhado a partir dos textos mentores. Esta questão prende-se com o facto de, ao longo desta intervenção pedagógica, ter verificado que os alunos têm dificuldade em demarcar-se do uso de expressões do universo do discurso opinativo, o que poderá estar relacionado com o facto de, nos anos anteriores, terem trabalhado o texto de opinião. Durante a intervenção pedagógica, e embora tenha explicado aos alunos que o género textual *apreciação crítica*⁵² consiste numa descrição do objeto em apreciação acompanhado de comentário crítico, no qual são dispensáveis as expressões introdutoras do universo do discurso opinativo, a explicitação não foi suficiente para que se desvinculassem de mecanismo da enunciação do género *texto de opinião*, pois nem sempre conseguiram distinguir a sua composicionalidade, entendida como “[...] o conjunto das unidades textuais que perfazem o encadeamento textual, e a gestão enunciativa, isto é, a seleção de planos de enunciação, modos discursivos e dos tipos textuais” (PEREIRA & CARDOSO, 2013, 9). Se bem que se tenha verificado uma diminuição no uso de expressões introdutoras do universo do discurso opinativo, a sua eliminação parece-me uma tarefa difícil, que só poderá ser conseguida

⁵⁰ Tendo em conta o projeto de investigação-ação apresentado, optei, como justificado no capítulo 5, por não inserir este tipo de atividade.

⁵¹ Ver, como exemplo, o anexo 57 do Relatório de Estágio de Veiga, (2018), que apresenta um texto de apreciação crítica produzido por um aluno, após aplicação de uma sequência didática que tinha uma atividade de leitura e análise do género textual em estudo (disponível em <http://hdl.handle.net/10362/34360>). Também o Relatório de estágio de Costa (2014), cujo trabalho com alunos de 10.º ano (Programa anterior) visava a melhoria da escrita, apresenta o texto final de um aluno, onde estão presentes expressões com características mais marcantes do uso oral da língua (p. 110; disponível em <http://hdl.handle.net/10451/17830>).

⁵² Da análise de textos de apreciação crítica, presentes em jornais e em Manuais escolares, levada a cabo na fase preparatória do EEA, não encontrei nos mecanismos de enunciação expressões introdutoras do universo do discurso opinativo.

através do treino sistemático deste género textual, passando pela escrita, reformulação e/ou reescrita de textos. Dito de outro modo, a leitura e análise de um texto de *apreciação crítica* será suficiente para que os alunos consigam compreender os mecanismos de enunciação, nomeadamente “como se deve falar”⁵³, e estabelecer diferenças entre este género de texto e o *texto de opinião*.

Considero que o conhecimento dos mecanismos de enunciação dos géneros textuais *apreciação crítica* e *texto de opinião* é de extrema relevância, não só porque no 11.º ano de escolaridade os alunos trabalharão os dois géneros de texto, mas também devido à posição que lhes é atribuída no Programa do Ensino Secundário⁵⁴ (BUESCU et al, 2014), logo, será premente que os alunos consigam encontrar e compreender as diferenças e as semelhanças entre os dois géneros textuais.

7.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da PES foi, seguramente, um marco importante para a minha atividade profissional e crescimento pessoal. É a aprendizagem um importante motor da sociedade e deveria sê-lo também para todos os cidadãos. Aprender é crescer, é indagar, é conhecer, é transformar e transformar-se. Como amante da aprendizagem, poderia dizer que aprendemos sempre alguma coisa, mesmo quando não aprendemos aquilo que gostaríamos de ter aprendido ou quando aprendemos aquilo que não devemos fazer. É com um enorme sorriso nos lábios que posso afirmar que a PES foi muito enriquecedora e que aprendi bastante, especialmente o que mais desejava – aprender a ensinar a escrever.

Os seminários que integraram a PES foram uma mais-valia para realizar aprendizagens, principalmente porque me ofereceram a possibilidade de discutir ideias relativamente a diferentes práticas letivas: questionar, discordar, concordar, argumentar, refletir e aprender. Acresce ainda que essa “discussão de ideias” teve como elementos integrantes o conhecimento científico e o conhecimento empírico, num contínuo diálogo, facto que considero crucial na atividade docente.

Da observação de aulas retirei ensinamentos que me serão muito úteis na atividade profissional; todavia, o maior foi realmente o exemplo dado pela professora orientadora, através da sua entrega ao trabalho dentro e fora da sala de aula.

Aprendi a ensinar a escrever num Agrupamento de Escolas cujos docentes não só são simpáticos e acolhedores, mas também profissionais rigorosos e envolvidos no Projeto

⁵³ Coutinho (2014). Vid.: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Formacao/es_conf_generos_texto_ac.pdf

⁵⁴ O texto de apreciação crítica e o texto de opinião são “[...] os géneros que representam, neste nível, o coroar do desenvolvimento da expressão escrita” (BUESCU et al, 2014, 9).

Educativo da sua escola. Senti-me muito bem acolhida, nas escolas onde realizei a PES, por todos: direção, professores, alunos, funcionários e associação de pais e encarregados de educação. O meu relacionamento com todos eles pautou-se pela simpatia e cordialidade. Desenvolvi relações de grande camaradagem com alguns dos docentes da PAM, talvez por passar a maior parte do tempo nesta escola. Com eles, comemorei aniversários, partilhei ideias sobre a indisciplina na sala de aula, discuti pontos de vistas, troquei livros, enfim, senti-me um membro da comunidade escolar. Também dei a conhecer o meu projeto de intervenção pedagógica a alguns docentes e deles recebi apoio e apreço pelo trabalho que pretendia desenvolver. Reforcei o meu sentimento de pertença à comunidade escolar com a integração no CTAC e a participação em atividades do Agrupamento. Senti-me em casa e senti-me muito bem!

O projeto de intervenção pedagógica no âmbito da escrita foi um desafio: por um lado, porque os alunos nem sempre estão acostumados a trabalhar, de modo processual, a escrita e, no geral, não estão muito familiarizados com tarefas relacionadas com ela; por outro, porque o ensino da escrita dentro da sala desafia o professor a superar-se durante o decorrer da aula e, posteriormente, a partir da reflexão diária, efetuar reajustes ou seguir um caminho diferente. Com esta experiência compreendi que o caminho a percorrer é difícil, trabalhoso e exigente, tanto para o professor como para o aluno, que vivem numa sociedade que privilegia o imediato. O professor deverá ser exemplar na sua conduta pondo em evidência que saber escrever é fruto de um trabalho moroso, persistente, consistente e que requer treino, e orientar o aluno para que este desenvolva a sua competência escrita. Os resultados obtidos nesta intervenção pedagógica confirmam que é possível ensinar a escrever e que o modelo de ensino de escrita escolhido se revelou eficaz. A implementação e operacionalização de modelos de ensino da escrita que concebam a escrita como processo em articulação com conteúdos gramaticais de modo integrado e na medida em que são solução para problemas de escrita dão ao aluno a possibilidade de adquirir as competências necessárias para que, ao terminar a escolaridade obrigatória, consiga escrever diferentes géneros de textos, pautados pela correção linguística, como é preconizado no PMCPES.

Reafirmo o que defendi na introdução, a competência escrita e a competência leitora são duas ferramentas essenciais para uma maior e melhor integração na sociedade, para contrariar a reprodução social, estimular o desenvolvimento intelectual e formar cidadãos mais livres, críticos e interventivos, numa sociedade que se quer democrática e plural.

Como corolário das aprendizagens realizadas ao longo da PES, especificamente, no domínio da Escrita, circunscrevo, na essência do meu ser, a determinação e empenho para uma prática docente embrenhada na resolução de problemas, na persistência e na “luta” para o

exercício de um trabalho que permita aos alunos melhorar as suas competências na língua materna, em particular, e em todas as disciplinas, em geral, assim como também as competências atitudinais. Para mim, ser professor está intimamente relacionado com o sentido de missão e de dever, que procuro cumprir de modo construtivo, pois só assim se pode encarar a profissão docente, especialmente o trabalho no ensino público. Enquanto interveniente no processo educativo, sentir-me-ei realizada ao assistir ao crescimento intelectual, pessoal e cultural dos alunos, participando, deste modo, na construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, J. e FREIRE, I. (2005). “Gestão da sala de aula”. in. Miranda, G. L. e Bahia, S. (Orgs). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores. Pp. 311-327.

AMOR, E. (1991). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores. Pp. 109-141.

ARENDS, R. (2001). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill. Pp. 110-129 / 270 – 292.

AZEVEDO, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora. Pp.19-131.

BAPTISTA, A., VIANA, F. L., e BARBEIRO, L. F. (2011). *O ensino da escrita. Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Pp. 60-71.

BARBEIRO, L. (2001). Profundidade do Processo de Escrita. *Educação & Comunicação*. 5, 64-76. [Consultado em 01 de dezembro de 2017]. Obtido de https://www.iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/237/1/n5_art9.pdf

BARBEIRO, L. F. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho. Pp. 19-107.

BARBEIRO, L. e PEREIRA, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

BUESCU, H., MAIA, L., SILVA, M., e ROCHA, M. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

BUESCU, H., MORAIS, J., ROCHA, M., e MAGALHÃES, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

CERQUEIRA, A. e MARTINS, B. (2013). (Trans) formar práticas de ensino da escrita: autorreflexão e erro in *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. L. A. Pereira e I. Cardoso (Eds). Aveiro: UA Editora. Pp. 145-179.

COSTA, A. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência escrita*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, cap. II [Consultado em 18 de outubro de 2017]. Obtido de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2216>

COSTA, M.J. (2014). *Entre a gramática e a escrita: a descrição e as orações relativas com antecedente*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado em Ensino de Português – Espanhol. Lisboa: Universidade de Lisboa. [Consultado em 12 de dezembro de 2017] Obtido de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/17830>

COUTINHO, C. et al. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2009, XIII, n.º 2 pp. 455-479. [Consultado em 5 de dezembro de 2017]. Obtido de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF

COUTINHO, M. A. (2004). Organizadores textuais – entre língua, discurso e género. In Oliveira, Fátima & Isabel Margarida Duarte (orgs). *Da língua e do discurso*. Porto: Campo das Letras. Pp. 283-298. [Consultado em 5 de fevereiro de 2018]. Obtido de <http://www.fcsh.unl.pt/cadeiras/texto/Organizadores%20textuais.pdf>

COUTINHO, M.A. (2014). Géneros de texto: noção teórica e ferramenta didática. Conferência *Formação de Professores de Português, Programa e Metas, Português, Ensino Secundário*, Ministério da Educação e Cultura. [Consultado em 13 de fevereiro de 2018]. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Formacao/es_conf_generos_texto_ac.pdf

COUTINHO, A.; LEAL, A.; TANTO, C.; CUNHA, L.; JORGE, N. (2013). Géneros de texto e ensino da escrita. In *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. L. A. Pereira e I. Cardoso (Eds). Aveiro: Universidade de Aveiro. Pp. 183-200.

DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO [Consultado em 10 de fevereiro de 2018]. Obtido de <http://dt.dge.mec.pt/>

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. e cols. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras. Pp. 95-128.

DUARTE, A. M. (2001). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento educacional: uma perspectiva cognitivo motivacional*. Porto: Porto Editora. Pp.117-128.

DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa - Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta. Pp. 15-20.

DUARTE, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

FIGUEIREDO, O. (2011). *Ensino-aprendizagem do léxico. Orientações metodológicas*. In *Português, Língua e Discurso*. DUARTE, I. e FIGUEIREDO, O. (Org.). Porto: U Porto Editorial. Pp. 345-362.

FONSECA, F.I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Mathésis*, 1, Pp. 223-251. [Consultado em 4 de dezembro de 2017] Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19971/2/irenefonsecamathesis1992000083609.pdf>

HAYES, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. LEVY & S. RANDALL (eds.) *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1-27.

HAYES, J. R. & L. S. Flower (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. GREGG, E.R. STEINBERG (eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.

JOLIBERT, J. (1988). (Coord.). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette.

LAMAS, E. (2000a). Ciência do Texto. In Lamas, E. (coord.). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* Porto: Porto Editora.

LAMAS, E. (2000b). Unidade Didáctica. In Lamas, E. (coord.). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* Porto: Porto Editora.

MESQUITA, A. (2011). *A leitura: um passaporte para a vida*. *Álabe*, 3. [Consultado em 12 de fevereiro de 2018]. Obtido de <http://www.ual.es/alabe>

MIRANDA, G. L. e BAHIA, S. (Orgs). (2005). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores. Pp. 311-327.

OLIVEIRA, J. B. (2007a). *Psicologia da educação I. Aprendizagem – aluno*. Porto: Legis

OLIVEIRA, J. B. (2007b). *Psicologia da educação II. Ensino – professor*. Porto: Legis

PEREIRA, D. (1992). O papel dos diferentes ambientes da língua de input no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem da língua materna. in DELGADO, M. R. et al. *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Colibri. Pp. 23-41.

PEREIRA, M. L. (2000). *Escrever em Português – Didáticas e Práticas*. Porto: Asa.

PEREIRA, M. L. e CARDOSO, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. L. A. Pereira e I. Cardoso (Eds). Aveiro: UA Editora. Pp. 33-66.

RODRIGUES, S. e DUARTE, R. (Coord.). (2009). *Projeto de intervenção monitorizado*. Pp. 95-137. [Consultado em 20 de novembro de 2017] Obtido de <http://profpaulo.weebly.com/uploads/3/9/4/7/394769/analisedificuldadesalunosversaointegralieelp.pdf>

RODRIGUES, S. e SILVANO, P. (2009). O desenvolvimento da competência linguística como factor de qualificação no processo de escrita. Um estudo no âmbito do projecto IELP. In *XXIV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística. Pp. 437-451 [Consultado em 5 de novembro de 2017]. Obtido de https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/30-Rodrigues_Silvano.pdf

SANTANA, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora. Pp. 45-68.

SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED Mai/Jul/Ago. 1999 n.º 11. [Consultado em 2 de fevereiro de 2018]. Obtido de http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JO_AQUIM.pdf

SEBASTIÃO, I. (2013). Descrever, definir, ...atos de aprendizagem da produção textual. In *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. L. A. PEREIRA e I. CARDOSO(Eds). Aveiro: Universidade de Aveiro. Pp. 201-221.

SILVA, F., FERREIRA, I., LEAL, A., SILVANO, M., e OLIVEIRA, F. (2015). Marcas linguísticas no texto de apreciação crítica. In *Literatura e gramática: um diálogo infinito: 11º Encontro Nacional da APP: atas*. Associação de Professores de Português. [Consultado em 10 de dezembro de 2107] Obtido de <http://hdl.handle.net/10216/80614>

VEIGA, D. (2018). *Estratégias didáticas para o desenvolvimento das competências argumentativas (Ensino Básico e Secundário)*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. [Consultado em 20 de maio de 2018].Obtido de <https://run.unl.pt/handle/10362/34360>

VILAS-BOAS, A. (2003) *Oficinas de escrita*. Lisboa: Edições Asa.

VYGOTSKY, L. S. (1998). *A formação social da mente*. 2.^a ed. São Paulo: Martins Fontes. Brasília. Pp. 43-59.

ANEXOS

ANEXO 1- ARGUMENTAÇÃO NO 3.º CICLO

	Domínios			
	Oralidade - O	Leitura- L	Educação Literária - EL	Escrita- E
7.º ano de escolaridade	Produção de texto: -géneros escolares (complexidade crescente): - apresentação de tema; - argumentação.	Géneros escolares: - artigo de opinião; - comentário. - Interpretação de texto. - Pontos de vista e apreciações críticas (expressão e fundamentação).	Produção oral e escrita: - expressão de ideias sobre o texto; - comentário de texto.	Géneros escolares (complexidade crescente): - textos de características argumentativas.
8.º ano de escolaridade	Produção de texto: -géneros escolares (complexidade crescente): - apresentação de tema; - argumentação.	Géneros escolares: -artigo de opinião. Interpretação de texto Pontos de vista e apreciações críticas: fundamentação; suportes textuais e espaços de circulação.	Produção oral e escrita: -comentário de textos.	Produção escrita: -textos de características argumentativas – comentário subordinado a tópicos.
9.º ano de escolaridade	Produção de texto: -géneros escolares (complexidade crescente): -apresentação do tema; -argumentação; -apreciação crítica.	Géneros escolares: -textos de características argumentativas / comentário. -Interpretação de texto. – Pontos de vista e apreciações críticas: fundamentação; suportes textuais e espaços de circulação.	Produção oral e escrita: -pontos de vista e apreciação críticas / comentário de textos. crítico a um texto lido (cerca de 140 palavras).	Produção escrita: -texto de características argumentativas; comentário subordinado a tópicos.

Nota: no quadro acima menciona somente os textos com características argumentativas, sendo o género de texto *apreciação crítica* também composto por uma sequência descritiva.

ANEXO 2 – REGISTOS DOS SEMINÁRIOS DE ORIENTAÇÃO

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

Receção data: **04** de setembro de 2017. 9:30

[SO 1]

Registo de Presença:

✓ **Conhecermo-nos**

✓ **Visita às escolas**

✓ **Organização do trabalho:**

- As turmas da professora orientadora:
- A componente não letiva da professora orientadora:
- A escolha das turmas a acompanhar:
- O tema da Dissertação de Mestrado
- Os seminários de orientação:
- A observação de aulas:
- Registos
- Espaços de trabalho

✓ **T.P.C.**  **Reflexão inicial**

Prazo de entrega: até 08 de setembro

Objetivos: Esta reflexão inicial permitirá um conhecimento mais profundo (tanto quanto é possível nesta fase) das aspirações pessoais da mestranda face à profissão de Professor, das suas motivações, da forma como entende que deve ser um “bom” professor, quais os contributos que pensa trazer para os alunos em particular e para o ensino em geral e, ainda, avaliar (numa perspetiva formativa) a sua forma de expressão escrita nos diversos planos: ortográfico; sintático; progressão textual; riqueza das ideias.

Avaliação: formativa

A reflexão não ocupará menos de uma página A4, nem mais de duas.

Envio por e-mail

Próxima sessão

Seminário 1 – 07 de setembro 2017

Tema: Planificar

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 01 data: 05 de setembro de 2017

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planificar

O quê	Programa	
Para quê?	Aluno-Professor-Escola-Pais-Sociedade Corresponder aos objetivos do Programa, das Metas e das expectativas do aluno enquanto elemento da sociedade.	
Documentos de referência	<ul style="list-style-type: none">✓ PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO (maio de 2015) – http://www.dge.mec.pt/sites/default/FILES/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf✓ Programa de Português 10º, 11º e 12º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos:	
Documentos de trabalho	• Planificação anual 10º AEAC • Planificação anual 7º e 8º anos AEAC • Manual <i>Novo Plural</i> , Raiz editora • Manual <i>P7</i> , Texto editora • Manual <i>Diálogos 8</i> , Porto editora	
Articulação entre os Programas e os manuais adotados	Escolha de unidade para planificação de UD	
Observações / Questões		

Próxima sessão

Seminário 2 – 07/ setembro 2017

Tema: Planificar competências: a escrita



Prática de Ensino Supervisionada Seminário 02 data: 12 de setembro de 2017

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planificar a escrita

O quê	A escrita planifica-se? Como é que ela surge nos manuais adotados?	
Para quê?	Corresponder aos objetivos do Programa, das Metas e das expectativas do aluno enquanto elemento da sociedade.	
Documentos de referência	<ul style="list-style-type: none"> ✓ GIP do Ensino Básico (caderno Escrita) ✓ Fonseca, Fernanda Irene, <i>A urgência de uma pedagogia da escrita</i>. Máthesis. Nº 1 (1992). Consultado em https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/urg%C3%Aancia_de_uma_pedagogia_da_escrita 	
Documentos de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação anual 10º AEAC • Planificação anual 7º e 8º anos AEAC • Manual <i>Novo Plural</i>, Raiz editora • Manual <i>P7</i>, Texto editora • Manual <i>Diálogos 8</i>, Porto editora 	
Articulação entre os Programas e os manuais adotados	Escolha de unidade para planificação de UD	Nota: debruçámo-nos apenas sobre o 8º ano
Observações / Questões	<ul style="list-style-type: none"> • Vimos propostas de exercícios de escrita; • Refletimos sobre diferentes inputs para diferentes objetivos; • Observação de aulas: Reis, P (2011) <i>Observação de aulas e Avaliação do desempenho Docente</i>: Lisboa: ME <i>Appendix observation tasks</i>, (Caderno_CCAP_2_observação) 	

Próxima sessão

Seminário 3 - 19/setembro 2017

Tema: planificar competências: a escrita;

Observação de aulas;

Correção de exercício de escrita

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: 19 de setembro de 2017

Registo de Presença:

Tema do seminário: Observação de aulas

	Observação de aulas <ul style="list-style-type: none">• O quê? Como?• A utilidade das grelhas• Reflexão sobre as aulas observadas como estratégia para o desempenho futuro Correção de um exercício de escrita dos alunos de 10º ano <ul style="list-style-type: none">• Quais os objetivos da correção?• Como corrigir?• O que assinalar?
Documentos de referência	✓ Reis, Pedro. Observação de aulas e avaliação do desempenho docente
Documentos de trabalho	Cassany, Daniel, <i>Reparar la escritura, 108. Editorial Graó</i> . Consultado em https://media.utp.edu.co/referencias_bibliograficas/uploads/referencias/libro/289-reparar-la-escritura-did-ctica-de-la-correccion-de-lo-escritopdf-KGW3t-libro.pdf
Articulação entre os Programas e os manuais adotados	
Observações / Questões	

Próxima sessão
Seminário 4 - 26/setembro 2017
Tema: planificar – competências

Bibliografia

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 04 data: 26 de setembro de 2017

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planificar - competências

O quê	A escrita planifica-se? Como é que ela surge nos manuais adotados?	
Para quê?	Corresponder aos objetivos do Programa, das Metas e das expectativas do aluno enquanto elemento da sociedade.	
Documentos de referência	<ul style="list-style-type: none">✓ PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO (maio de 2015) – http://www.dge.mec.pt/sites/default/FILES/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf✓ Programa de Português 10º, 11º e 12º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos: Homologação 23/05/2011 (10º ano) 25/03/2002 (11º e 12º ano) homologado em✓ Cassany, Daniel, <i>Reparar la escritura, 108</i>. Editorial Graó. Consultado em https://media.utp.edu.co/referencias_bibliograficas/uploads/referencias/libro/289-reparar-la-escritura-did-ctica-de-la-correccin-de-lo-escritopdf-KGW3t-libro.pdf	
Documentos de trabalho	• Planificação anual 10º AEAC • Planificação anual 7º e 8º anos AEAC • Manual <i>Novo Plural</i> , Raiz editora • Manual <i>P7</i> , Texto editora • Manual <i>Diálogos 8</i> , Porto editora	
Articulação entre os Programas e os manuais adotados	Escolha de unidade para planificação de UD	Nota: debruçámo-nos apenas sobre o 8º ano
Observações / Questões	<ul style="list-style-type: none">• Vimos propostas de exercícios de escrita;• Refletimos sobre diferentes inputs para diferentes objetivos;• Observação de aulas: Reis, P (2011) <i>Observação de aulas e Avaliação do desempenho Docente</i>: Lisboa: ME <i>Appendix observation tasks</i>, (Caderno_CCAP_2_observação)	

Próxima sessão

Seminário 5 - 03/outubro 2017

Tema: Reflexões elaboradas pela aluna; Construir uma UD

Bibliografia

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 05 data: 03

de outubro de 2017

Registo de Presença:

Tema do seminário: Observação de aulas e a sua utilidade Construir de Sequência Didática

Observação de aulas: as reflexões elaboradas pela mestrande e a sua utilidade para uma prática futura.

- As reflexões feitas pela mestrande devem expor as metodologias usadas pela professora orientadora na resolução dos problemas que surgem na aula. Por exemplo, se é notada uma dificuldade por parte dos alunos em realizarem determinado exercício, como é que a professora age? Pede-lhes que escrevam e depois corrige os exercícios individualmente? Usa o quadro para a construção de uma resposta comum (neste caso, quem contribui mais para esta construção?). Seleciona alguns alunos e pede-lhes que leiam a resposta? Que alunos interpela? Há diferenças nas respostas dadas: como comenta a professora? Etc...
- Este tipo de observação permite à mestrande colher experiências, que a ajudarão futuramente aquando da sua prática letiva.

Planificação de UD: escolha do texto. Turma: 8º C

- Após trabalho de pesquisa, a mestrande optou por uma lenda, *O Bicho Cidrão*.
- Foi apresentado o texto a parte a trabalhar pelos alunos: foi sugerido que se encontrasse uma forma de usar a primeira parte em que o narrador implica o leitor na história e recorre a processos de descrição que são muito interessantes.

O som é aterrador e toma do corpo e do espírito de quantos o ouvem, num misto de desassossego e angústia, num desejo de fugir e de ficar, numa ânsia indizível de despenhamento.

(...)

Esta é a lenda do Bicho Ci..., perdão, Pico Cidrão, que ao Bicho chegaremos depois.

- Abordaram-se as seguintes questões:
 - Como introduzir vocabulário novo;
 - Que gramática abordar;
 - Atividade inicial de oralidade;
 - Estratégias de leitura;
 - Implementação da UD na planificação geral da unidade.
 - Pertinência das questões apresentadas na ficha de leitura;
 - Pertinência da inclusão ou da não inclusão de linhas para as respostas, tendo em conta as características dos alunos da turma;
 - Número de aulas inicialmente previstas para a execução da UD (5?).
- Correção das respostas: que estratégias?
- Escolha de uma questão para se ensaiar a aplicação de níveis de desempenho, o que implica a elaboração de descritores de desempenho ➡ fazer a ligação com estratégias futuras de implicação dos alunos na

	<p>realização das atividades.</p> <ul style="list-style-type: none">• Participação do Núcleo de Estágio no Dia do Patrono da Escola Secundária Augusto Cabrita (<i>Peddy Paper</i> de dia 23 de novembro): estação com atividades ligadas à Escrita.
--	--

Próxima sessão

Seminário 6 - 10/outubro 2017

Tema:

Bibliografia

Dolz, J. (1995). L'apprentissage des capacités argumentatives. Publié dans Bulletin VALS-ASLA 61, 119-136

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 07 data: 19 de outubro de 2017

Registo de Presença:

Tema do seminário: Construção de Unidade Didática

Documentos	
Planificação e materiais elaborados pela estagiária	<ul style="list-style-type: none">• Análise da unidade didática apresentada para o 8º ano de escolaridade;• Construção de descritores de desempenho para exercícios de escrita de respostas restrita
Descritores de desempenho consultados nos critérios de correção de Prova Final de 9º ano e de Exame Nacional de 12º	

Próxima sessão

Seminário 8 - 17/outubro 2017

Tema:

Bibliografia



Prática de Ensino Supervisionada

Seminário 8 data: 24 de outubro de 2017

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planificação da unidade didática sobre Fernão Lopes (v.1)

	<p>Discussão da proposta apresentada:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Domínio foco e articulação com os outros domínios;➤ Pertinência das atividades (o que se pretende com cada atividade; cenários de resposta para questões que sejam de maior exigência ao nível das inferências e da expressão escrita), sequência das atividades;➤ Enquadramento da UD (explicitação de materiais próprios; justificação de descritores de desempenho que não constam do novo programa)➤ Fichas de trabalho;➤ Quadro síntese (sugestão de apresentação de alguns espaços já solucionados) <p>Anexo: UD 10º ano (versão de trabalho)</p>
--	---

Próxima sessão

Seminário 09 – 31 / outubro 2017

Tema: UD final 10º ano

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 9 data: 31 de outubro de 2017

Registo de Presença:

Tema do seminário: Planificação da unidade didática sobre Fernão Lopes (versão final)

	<p>A Lucinda trouxe a versão final da UD sobre a Crónica de D. João I, de Fernão Lopes, a aplicar no 10º ano turma M.</p> <p>Todas as sugestões de correção feitas no UD_8 foram seguidas, tendo a planificação da UD ficado “limpa”, com uma leitura mais clara na articulação do domínio-foco com os domínios associados, na sequência e pertinência das atividades e nos tempos propostos para a realização das tarefas.</p> <p>Foram feitas pequenas e pontuais correções de forma.</p> <p>Anexo: UD 10º ano</p>
--	--

Próxima sessão

Seminário 10 – 14 /novembro 2017

Tema: Pós-observação de aulas 8º e 10º anos



Prática de Ensino Supervisionada

Seminário 10 data: 14 de novembro de 2017

Registo de Presença:

Tema do seminário: Reflexões sobre as aulas dadas

<p>Documentos</p> <p>Planificação e materiais elaborados pela estagiária</p> <p>Descritores de desempenho consultados nos critérios de correção de Prova Final de 9º ano e de Exame Nacional de 12º</p> <p>Reflexões; relatórios</p>	<ul style="list-style-type: none">• Análise das reflexões sobre as aulas dadas;• Apresentação do relatório das aulas observadas (10º e 8º anos);• Expectativas para as próximas UD: conteúdo de gramática; arrojado de desenho da UD.
---	---

Próxima sessão

Seminário 11 - 28/novembro 2017

Tema:

Bibliografia



Prática de Ensino Supervisionada Seminário 11 data: 28 de novembro de outubro de 2017

Registo de Presença:

Tema do seminário: descritores de desempenho dos exercícios de escrita

<p>Documentos</p> <p>IAVE</p> <p>Teste 7º ano</p> <p>Teste 8º ano</p>	<p>Objetivos de uma correção de um exercício escrito</p> <ul style="list-style-type: none">• Ajudar os alunos a melhorarem os seus próprios textos pelo treino e incentivo de comportamentos de revisão e autocorreção• Identificação de discrepâncias entre o que ao autor queria escrever e aquilo que efetivamente escreveu;• Decisão sobre o que pode e deve ser feito para anular essas discrepâncias;• Concretização das alterações desejadas. <p>A Revisão é um processo cognitivo de natureza recursiva e interativa e torna-se aparente ao nível das alterações efetivamente realizadas no texto.</p> <p>Como se vê a história da construção de um texto:</p> <ul style="list-style-type: none">• Setas, sublinhados, riscos, substituições, outros sinais gráficos• Comparação de esboços e de rascunhos sucessivos <p>Estas marcas podem ser avaliadas posteriormente através da classificação e contagem de unidades = taxonomias de revisão (Faigley e Witte, 1984)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Os resultados obtidos permitem-nos:</p> <ol style="list-style-type: none">a) Caracterizar quanto ao tipo e frequência os comportamentos de revisão;b) Comparar algumas características do processo de revisão (frequência, qualidade, extensão, eficácia, ...) em função de determinadas variáveis (revisão espontânea versus revisão induzida);c) Relacionar a qualidade final de um texto com as atividades de revisão a que foi sujeito;d) Avaliar os efeitos de programas de treino de atividades e estratégias de revisão <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Para concretizar estes dois objetivos, é necessário avaliar a qualidade dos textos, o inicial e o revisto.</p> <p>Clark seleção e definição de objetivos (1.2.1.):</p> <p>Prognóstico – redizer o desempenho futuro</p> <p>Aproveitamento – determinar o que os alunos aprenderam</p> <p>Eficiência – determinar até que ponto o aluno é capaz de aplicar o que aprendeu a situações concretas, reais.</p>
---	--

Jacobs et al (1981) inicialmente proposta por Cooper e Odell (1977)

Lista de verificação, objetivos agrupados em três categorias. Usos administrativos, instrucionais e de investigação.

Isaacson (1988) sumariza os objetivos da avaliação do produto escrito em 4 grandes categorias: comparação; planeamento instrucional e definição dos objetivos pedagógicos; monitorização de progressos; informação ao próprio aluno.

Seleção e preparação das tarefas de escrita (1.2.3)

Seleção e cuidados na preparação de procedimentos de avaliação (1.2.4.)

7º ano - Teste 2

Imagina que eras um dos amigos do protagonista d' A história do senhor Sommer.

Escreve **uma sequência narrativa**, em que narres uma aventura vivida pelos dois.

O teu texto deve ter um momento de descrição do espaço, caracterização das personagens e um momento de diálogo.

Não te esqueças de organizar o teu texto em três momentos.

8º ano – Teste 2

Num texto claro e bem estruturado entre 120 e 150 palavras, apresenta a tua **opinião** sobre do final do Texto B do grupo I.

Deves organizar o teu texto de acordo com a seguinte estrutura:

- 1º parágrafo – breve apresentação do final do conto;
- 2º parágrafo – indica a tua opinião, apresentando um argumento e um exemplo adequado;
- 3º parágrafo – conclusão.

Do IAVE (ver anexos)

Próxima sessão

Seminário 12 – 05 de dezembro / 2017

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 12 data: **05 de dezembro de 2017**

Registo de Presença:

Tema do seminário: descritores de desempenho dos exercícios de escrita (cont.) //

Preparação do trabalho para o 2º período

Documentos	<p>Previsto</p> <p><i>Objetivos de uma correção de um exercício escrito objeto de avaliação formal</i></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Critérios IAVE (adaptados);</i>• <i>Grelhas de correção individual (detecção de questões que sejam pertinentes para um trabalho futuro com o aluno);</i>• <i>Comentários à margem;</i>• <i>Registo dos parâmetros de avaliação na margem.</i> <p>[Seleção e preparação das tarefas de gramática 8º ano e 10º ano]</p> <p>Seleção e cuidados na preparação de procedimentos de avaliação (ver Miguéns, <i>Avaliação da Escrita 1.2.4.</i>) Não conseguimos concretizar este ponto.</p> <p>Realizado</p> <ul style="list-style-type: none">• Feedback da reunião 1 do núcleo de Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário• Preparação (desenho inicial) da UD para o 10º ano<ol style="list-style-type: none">a) Competências foco = Escrita / Gramática; competências «satélite» (em articulação) = Leitura; Educação Literáriab) Ciclo de escritac) Ponto de partida: sem preparação prévia ou a partir de um modelo?; resultados da Prova Final de 9º ano (Escrita); verificação da escola de origem do aluno;d) Fatores de diferenciação: meio social que condiciona o discurso.e) Pré-teste; Produção Escrita: fase 1; Correção: fase 2; Aplicação: pós-teste.f) Fase de pós-teste: integração na UD em curso – Como? Reflexão sobre tipologias textuais.g) Questionário a aplicar antes da UD.
Próxima sessão	Seminário 13 – ___ de dezembro / 2017 Tema:



Prática de Ensino Supervisionado Seminário 13 data 06 de dezembro de outubro de 2017

Registo de Presença:

Tema do seminário: Preparação do trabalho para a semana de 11 a 15 de dezembro.

Calendarização das aulas para o 2º período.

Discussão de aspetos da dissertação de mestrado.

Estilo e marcas de estilo em Fernando Pessoa ortónimo e heterónimo.

<p>Documentos</p> <p>Cópias dos exercícios dos alunos (7º e 8º anos)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Recolha aleatória de textos elaborados pelos alunos no exercício de avaliação sumativa.• Nº de aulas para as UD de 10º e 8º anos;• Calendarização das aulas de 8º: início a 22 janeiro 2018; término a 31 de janeiro de 2018;• Calendarização do projeto com o 10º ano: início a 07 de fevereiro de 2018 com a ida ao Teatro; término a 02 de março de 2018
---	--

Próxima sessão

Seminário 14 – 12 de dezembro / 2017

Tema: correção de exercícios de escrita

Prática de Ensino Supervisionado

Seminário 14 data 12 de dezembro de 2017

Registo de Presença:

<p>Documentos</p> <p>Cópias dos exercícios dos alunos (7º e 8º anos)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Correção dos exercícios;• Comparação das correções feitas pela orientadora e pela orientanda.• Discussão da avaliação final do 1º período: 8º C e 10º M• Inserção das classificações no programa da escola.
---	--



Prática de Ensino Supervisionada

Seminário 15 data: 02 de janeiro de 2018

Registo de Presença:

Tema do seminário: Unidade Didática do 8º ano

Documentos	<ul style="list-style-type: none">• Discussão de atividades;• Discussão das duas propostas apresentadas (pertinência de uma e de outra);• Definição do espaço temporal da aplicação da UD.
Proposta UD	
Próxima sessão	
Seminário 16 – 09 de janeiro 2018	
Tema: UD 8º C	

Prática de Ensino Supervisionada

Seminário 16 data: 09 de janeiro de 2018

Registo de Presença:

Documentos	<ul style="list-style-type: none">• Verificação das alterações efetuadas.• Marcação das aulas assistidas pela Professora Helena Topa Valentim: 31 de janeiro.
UD completa	



Prática de Ensino Supervisionada

Seminário 17 data: 23 de janeiro 2018

Registo de Presença:

Tema do seminário: Discussão de UD 10º ano

Documentos	Aspetos tratados:
Proposta de UD	<ul style="list-style-type: none">• Desenho da UD• Pertinência da operacionalização da UD• Grelha de autocorreção de texto

Prática de Ensino Supervisionada

Seminário 18 data: 30 de janeiro 2018

Registo de Presença:

Tema do seminário: Apreciação de UD e materiais

Prática de Ensino Supervisionada

Seminários seguintes, realizados entre março e maio de 2018

Documentos	Aspetos tratados:
UD aplicada ao 8º ano	<ul style="list-style-type: none">• Retorno da pertinência e eficácia das UD em causa;• Retorno da participação e do nível de empenho dos alunos;• Elaboração de relatórios de UD;• Discussão dos relatórios;• Avaliação formativa intermédia da mestranda;• Avaliação final da mestranda.
UD aplicada ao 10º ano	

ANEXO 3 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

OBSERVAÇÃO - ESTRATÉGIAS DE APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA E METODOLOGIA (GERAL) DE TRABALHO DAS AULAS

Nome do professor:	Ano:	Turma:
Disciplina:	N.º de alunos:	Hora:
Mestranda:	Sala:	Data:
Inferências		
		SIM
Apresenta o programa de forma clara.		
Apresenta os objetivos de aprendizagem (gerais) de forma clara.		
Relaciona os conteúdos apresentados com os conteúdos do ciclo de estudos anterior.		
Explica de forma clara as relações existentes entre o programa e a autora apresentada.		
Utiliza apoios visuais (esquema, imagem, etc.) claros.		
Estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem.		
Capta a atenção dos alunos.		
Ouve, analisa e responde aos alunos.		
Explicita a metodologia de trabalho das aulas de forma clara.		

Adaptado: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf

Notas:

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA – AMBIENTE DE SALA DE AULA E RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Disciplina: Português Prof. ^a Alexandra Ruivo		Ano:		Turma:	
		N.º de alunos:		Hora:	
		Sala:		Data:	
Identificadores e exemplos de evidências		Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente	
Ambiente de sala de aula					
1. As regras de funcionamento da turma são claras e consistentes.					
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos demonstram ter compreendido as regras de funcionamento de sala de aula, definidas anteriormente. - Regista-se um mínimo de comportamentos incorretos e de interrupções inapropriadas. - As regras de sala de aula são cumpridas de modo consistente. 				
2. O comportamento é respeitoso e adequado.					
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none"> - O professor controla a turma de forma respeitosa. - O professor controla os comportamentos incorretos de forma respeitosa e com um mínimo de perturbação. - Predomina o respeito mútuo. 				
Relação professor - alunos					
3. O professor mostra respeito pelas ideias, perguntas e contribuições dos alunos e trabalha colaborativamente com eles.					
Exemplos de evidência	<ul style="list-style-type: none"> - O professor estimula a participação de todos os alunos. - Disponibiliza tempo suficiente para a discussão. - O professor ouve atentamente as respostas dos alunos. - O professor aceita as ideias dos alunos sem as julgar e ajuda os alunos, com respeito, a ultrapassar as ideias erradas. 				
4. Os alunos relacionam-se com a professor de modo respeitoso e reconhecem a sua autoridade.					
Exemplos de evidência	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigem-se de forma respeitosa à professora. - Acatam de forma adequada as repreensões do professor. - Ouvem atentamente as indicações da professora. - 				
Relação alunos - alunos					
5. Os alunos respeitam e valorizam as ideias, perguntas e contribuições dos seus colegas.					
Exemplos de evidência	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos partilham ideias e ouvem atentamente as ideias uns dos outros. - Nenhum aluno tenta dominar. - Os alunos discutem ideias alternativas. - Os alunos desafiam-se e questionam-se com respeito. - Os alunos coordenam esforços e partilham responsabilidade pelos resultados do grupo. 				

Adaptado: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno CCAP 2-](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-)

Notas:

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO

Nome do professor:	Ano:		Turma:
Disciplina:	N.º de alunos:		Hora:
Mestranda:	Sala:		Data:
Comportamentos com impactos educativos positivos	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Começa a aula a horas e de forma organizada.			
2. Tem os materiais e os equipamentos preparados para a aula.			
3. Relaciona a aula com aulas anteriores ou pede aos alunos que o façam.			
4. Apresenta aos alunos, de forma clara, os objetivos das sessões e cada uma das atividades.			
5. Estabelece de forma clara a transição entre as atividades.			
6. Ao longo da aula, faz sínteses das temáticas abordadas.			
7. Recorre calmamente a um plano de reserva perante situações inesperadas (por exemplo, utiliza outro recurso quando confrontado com uma avaria de equipamento).			
8. Termina a aula dentro do tempo disponível.			
9. Recorda aos alunos os testes, as tarefas, os projetos, etc.			
10. No final da aula, resume os principais aspetos estudados (ou pede aos alunos que o façam).			
11. Organiza as atividades de forma a que os alunos tenham tempo de tomar notas.			
12. Verifica frequentemente se os alunos estão a perceber o conteúdo da aula.			
13. É capaz de antecipar e lidar com problemas de indisciplina.			
14. Identifica as causas dos comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir.			

Fonte: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf

Notas:

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA FOCADA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Disciplina: Português Prof.^a Alexandra Ruivo	Ano:	Turma:		
	N.º de alunos:	Hora:		
	Sala:	Data:		
		Sim	Não	Não obs.
Expressa-se bem e fornece, sempre que necessário, exemplos de cada conceito.				
Informa de forma clara e concisa.				
Antecipa conteúdos a partir das experiências, conhecimento e /ou ideias prévio dos alunos.				
Explica os conteúdos de forma clara e, se necessário, recorre a diferentes formas de explicitação				
Estabelece relação entre os conteúdos				
Apresenta exemplos e demonstrações de determinados conteúdos.				
Adequa as estratégias de ensino aos conteúdos.				
Adequa as estratégias de ensino à faixa etária e às necessidades dos alunos.				
Capta a atenção dos alunos.				
Explica claramente o que se pretende com a atividade.				
Gere às alterações de atenção dos alunos.				
Realiza atividades diferentes.				
Utiliza vários recursos.				
Cria oportunidades para que os alunos apliquem os conhecimentos.				
Responde de forma clara às perguntas colocadas pelos alunos.				
Atribui aos alunos tempo suficiente para responderem às perguntas.				
Estimula a participação dos alunos.				

Adaptado: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1603_SobrePraticasObservacaoDocente.pdf
http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf

Notas:

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE AULA (SEMI) ABERTA

Disciplina: Português Prof.^a Alexandra Ruivo	Ano:	Turma:		
	N.º de alunos:	Hora:		
	Sala:	Data:		
Tempo	Professor	Atividade	Alunos	Observações

Adaptado: http://jaling.ecml.at/pdffdocs/evaluationtools/observationdeclasses/classroom_observation_port.pdf

Notas:

A organização da sala de aula permite minimizar comportamentos inadequados. / Antecipa problemas de indisciplina./ Identifica causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir./ Termina distrações dos alunos de forma construtiva./ Revela autoridade/assertividade na gestão da aula.

ANEXO 4 - UD – NARRATIVA DE AUTOR

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

ORALIDADE

1. Observa a imagem, com muita atenção, e descreve-a de modo objetivo.



Fonte: https://www.geocaching.com/geocache/GC4E1G7_pico-cidrao?guid=71d7265d-132c-485a-882b-d087e42bbe92

2. Vê o vídeo e anota as sensações e emoções que ele te produz.

(<https://vimeo.com/68262147>)

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

3. Lê a seguinte lenda.



A LENDA DO BICHO CIDRÃO

O som é aterrador e toma conta do corpo e do espírito de quantos o ouvem, num misto de desassossego e angústia, num desejo de fugir e de ficar, numa ânsia indizível de despenhamento. Parece um uivo mas é também um grito, profundo e rouco que devia vir das entranhas da terra mas surge inesperado do alto da serra. São centenas de gargantas escancaradas e escarpadas gemendo alto uma dor qualquer que é natural, e por isso mesmo, sem tempo e sem fuga. É, fundamentalmente, o espetáculo dos ruídos interiores desumanamente humanos da alma humana. Ali, na Madeira, chamam-lhe o Bicho Cidrão, e é uma lenda.

Na ilha da Madeira, dois pontos rivalizam entre si em sumptuosidade e rude beleza: o Pico Ruivo e o Pico Cidrão. Esta é a lenda do Bicho Cidrão, que ao bicho chegaremos depois.

O Pico Cidrão é uma serra quase inacessível ao homem. Habitam-no o vento e a água. Constituído por rocha basáltica, negra e dura, é todo ele recoberto de cavernas abertas como bocas escancaradas.

Conta-se que há tempos habitou aquelas paisagens abruptas e quase inexpugnáveis um pastor. Esse homem tinha um cão que era o único e fiel amigo de muitas solidões. Habitado àquelas lonjuras feitas de escarpas, o cão tornara-se quase tão bom saltador quanto as cabras que guardava.

Um dia, recolhia o pastor o seu rebanho, o cão, que andava atrás de um animal extraviado, calculou mal o salto e despenhou-se no vácuo, resvalando de escarpa em escarpa. Rolou; rasgou-se nas lâminas de pedra num uivo de dor imensa e acabou sendo ele mesmo um pouco de cada rocha.

Como sempre ante o irremediável, o ser humano segue um de dois caminhos: ou se fecha num castelo inexpugnavelmente seco e silencioso, ou retribui à Natureza o golpe inexplicável e sempre tão aparentemente inútil que é a morte, num grito feroz de lágrimas.

E o pastor fez-se eco do uivo do cão:

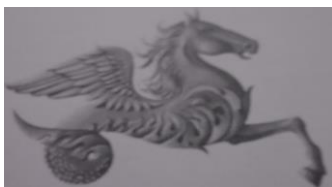
- Que mãe és tu, que me rouba o irmão, o amigo!...

Tu, que tudo me tens negado, tu, vens tirar-me o companheiro da minha vereda! Maldita sejas! Maldita... e só, para sempre! Ah! Antes o tivesse um dia oferecido ao Demo!...

O vento tomou conta do uivo e da maldição, e das palavras fez sibilacões. Enquanto o pastor viveu, guardou-as nas cavernas do Pico, escondidas e secretas, onde só a águia penetrava para as limpar da poeira do tempo. Quando, por fim, o pastor se foi juntar ao companheiro de outrora, o vento ordenou à águia que soltasse o uivo e a maldição que num eterno jogo de escondidas habitam desde então as alturas do Pico Cidrão.

Dizem as gentes da região que aquele *grituivo* aterrorizante provém do ser híbrido e demoníaco que são os espíritos dos dois amigos, finalmente um só, o Bicho Cidrão.

in Frazão, F. (1998). *Lendas portuguesas vol.5*. Lisboa: Multilar



Vocabulário: sumptuosidade: algo magnífico, esplendoroso;
inexpugnável: que não pode ser vencido; sibilacão: sopro produzido por um silvo agudo e prolongado; híbrido: que ou o que tem elementos diferentes na sua composição.

Responde ao questionário sobre a lenda *O bicho Cidrão*.

1. Atenta no primeiro parágrafo do texto e dá exemplos de uma antítese e de uma personificação, justificando as tuas opções.
2. No segundo parágrafo, o narrador do texto troca «pico» por «bicho». Pensas que essa troca é intencional ou não? Porquê?
3. Caracteriza o Pico Cidrão.

3.1. Explicita o sentido da comparação “... recoberto de cavernas abertas como bocas escancaradas” (l.15)

4. Quem habitava o Pico Cidrão?

4.1. Como reagiu o pastor à morte do seu cão? Justifica a tua resposta com expressões do texto.

5. Explica o significado da seguinte frase:

“Quando, por fim, o pastor se foi juntar ao companheiro de outrora, o vento ordenou à águia que soltasse o uivo e a maldição [...] (l. 35).

6. Quem é, afinal, o bicho Cidrão?

7. Por que razão o narrador emprega um novo vocábulo – *grituivo*?

GRAMÁTICA

Na lenda *O bicho Cidrão* encontraste várias palavras complexas que se formaram através dos dois processos morfológicos de formação de palavras: derivação e composição.

8. Nos quadros abaixo, encontras listas de palavras na coluna *palavras*, identifica a sua forma base e o seu processo de formação.

		Palavras Complexas				
Palavras	Forma base	Derivação afixal				Derivação não afixal
		Prefixação	Sufixação	prefixação e sufixação	Parassíntese	
aterrador						
indizível						
entardecer						
lonjura						
uivo						
natureza						
amanhecer						
sibilação						
aparentemente						
desassossego						
desumanamente						

Palavras complexas		
Composição		
Palavras	Associação de duas ou mais palavras (Morfofossintática)	Associação de um radical a outro ou de um radical a uma palavra (Morfológica)
grituivo		
biblioteca		
mitologia		
outrora		
porta-livros		

ESCRITA

9. Agora que já conheces a lenda do Pico Cidrão, proponho-te que escrevas uma história tendo em conta os seguintes elementos:

Espaço	Tempo	Personagens	Peripécia	Desenlace
Pico Cidrão (caracterização do espaço)	Um fim de semana durante a primavera	Três - tu és uma delas (caracterização física e/ ou psicológica)	Acontecimento que perturba a situação inicial e desencadeia a ação - sequência lógica dos acontecimentos	Situação final

Desenvolvido a partir de: http://www.escolavirtual.pt/assets/conteudos/imagens_fichas_produtos/plnm/FALAS-PORTUGUES-B2Guia-do-Professor.pdf

NOTA: Não te esqueças das etapas da escrita: primeiro planificas o texto, depois escreve-o e por fim revê-o. Utiliza o guião de escrita.

Guião de Escrita

		Sim	Não
Planificação /Antes de redigir o texto			
Utilizei uma folha de rascunho para esquematizar as ideias a desenvolver.			
Durante a redação do texto			
Conteúdo	Baseei-me no esquema previamente traçado.		
	Respeitei o título, obedeci ao tema proposto e apresentei a situação inicial.		
	Referi o tempo, apresentei e caracterizei o espaço e as personagens.		
	Inseri um acontecimento que desencadeou a ação.		
	Apresentei de forma lógica e progressiva o desenvolvimento da ação.		
	Indiquei o desenlace da história.		
Estrutura e coesão	Articulei as diferentes partes do texto e as diferentes orações das frases complexas de forma articulada e diversifiquei os conectores.		
	Marco corretamente os parágrafos, isto é, organizei as ideias em parágrafos diferentes.		
	Mantenho cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas. Ex.: <u>O pastor</u> tinha um cão. Um dia o cão morreu e o <u>seu dono</u> ficou desolado.		
Sintaxe	Respeitei regras de concordância.		
	Pontuei corretamente as frases (não coloco vírgulas entre o sujeito e predicado nem entre este e os complementos direto, indireto/ oblíquo, nem entre verbos copulativos e predicativo do sujeito).		
Vocabulário	Selecionei o vocabulário mais adequado ao texto e ao contexto.		
	Diversifiquei o vocabulário.		
Apresentação	Escrevi de forma legível.		
	Deixei espaço entre as palavras.		
Revisão /Depois de redigir o texto			
Reli o meu texto e fiz as alterações que me pareceram oportunas.			

Guião desenvolvido a partir de http://www.escolavirtual.pt/assets/conteudos/imagens_fichas_produtos/plnm/FALAS-PORTUGUES-B2Guia-do-Professor.pdf e de <https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/9ano/2017-1fase/Portugues-91-Criterios.pdf>

Power points – autoria própria

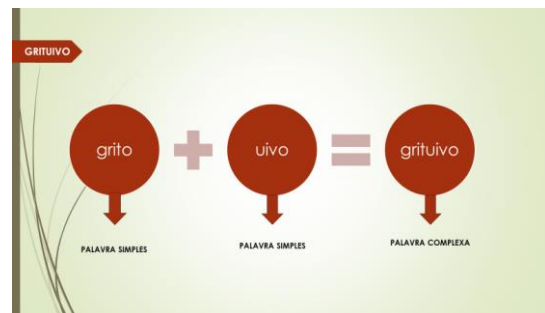
Oralidade - Ilustração



Gramática

RECORDA

FORMAÇÃO DE PALAVRAS



RECORDA

FORMAÇÃO DE PALAVRAS

- PALAVRAS COMPLEXAS

✓ DERIVAÇÃO

✓ COMPOSIÇÃO

RECORDA

DERIVAÇÃO: PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS A PARTIR DE UMA FORMA DE BASE.

DERIVAÇÃO AFIXAL: [DERIVAÇÃO NÃO AFIXAL](#)

- [Prefixação](#)
- [Sufixação](#)
- [Prefixação e sufixação](#)
- [Parassíntese](#)

RECORDA

DERIVAÇÃO AFIXAL : ADIÇÃO DE ELEMENTOS MORFOLÓGICOS

- Por prefixação
- quando juntas um afixo à esquerda da forma de base.

Prefixo Inverosímil
 ↓
 Forma de base

RECORDA

DERIVAÇÃO

- Por sufixação
- quando juntas um afixo à direita da forma de base.

Aparentemente Sufixo
 ↓
Forma de base

DERIVAÇÃO

RECORDA

- Por prefixação e sufixação
 - quando juntas um prefixo e um sufixo à forma base.

Prefixo **desumanamente** Sufixo

Forma de base

DERIVAÇÃO

RECORDA

- Por parassíntese
 - quando juntas simultaneamente um prefixo e um sufixo à forma base, isto é, a palavra derivada só existe com o acréscimo dos dois afixos.

prefixo **anoitecer** sufixo

Forma de base

Nota: se não adicionares o sufixo e o prefixo em simultâneo, a palavra não tem sentido - *anoite* "noitecer"

DERIVAÇÃO NÃO AFIXAL

RECORDA

- Formação de nomes derivados de verbos, substituindo a terminação *-ar*, *-er* ou *-ir* do infinitivo por marcas específicas do nome *-a*, *-e*, ou *-o*.

Gritar → grito

Uivar → uivo

COMPOSIÇÃO

RECORDA

- MORFOLÓGICA**
- MORFOSSINTÁTICA**

COMPOSIÇÃO

RECORDA

- MORFOLÓGICA**
 - quando associas um radical a outro radical ou a uma palavra.

mito **mitologia** logia

COMPOSIÇÃO

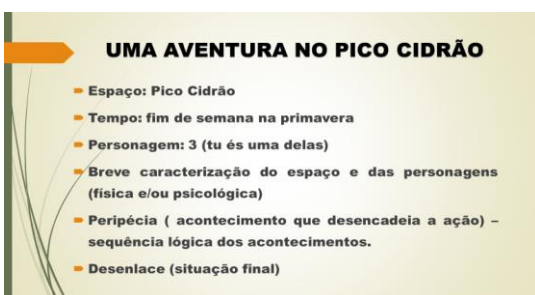
RECORDA

- MORFOSSINTÁTICA**
 - quando associas duas ou mais palavras.

outro **outrora** hora



Escrita



Autoria própria

ANEXO 5 - UD – NARRATIVAS DE AUTORES DE PAÍSES DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

ORALIDADE

1. Visualiza um breve excerto de um vídeo⁵⁵, no qual ouvirás Ondjaki, escritor Angolano, falar do verbo «estigar». Deves escutá-lo com muita atenção e, após a visualização, discute com o teu colega acerca do significado do verbo. Quando chegarem a um consenso, deverão anotar o significado do verbo «estigar».
- 1.1. O que significa «estigar»?

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

2. Lê o conto “Bilhete com foguetão”, de Ondjaki.

Bilhete com foguetão

Com um beijinho para a Petra

Foi no tempo da terceira classe.

Quando a Petra entrou na sala já deviam ser umas três da tarde. Lembro-me disso porque nós sabíamos mais ou menos as horas pelo modo como as sombras invadiam a sala de aulas.

A Petra tinha o tom de pele escuro, bem bronzeado, e vinha com umas roupas bem bonitas que se fosse a minha mãe não me deixava vestir assim num dia normal de aulas. Uma mochila toda colorida como quase ninguém tinha naquela época. Então eu acho que tudo aconteceu em poucos minutos, assim muito de repente.

Já não consegui prestar atenção à aula e a Marisa, que sentava na carteira ao lado, reparou que eu estava toda a hora a olhar. A delegada de turma também viu. E a Petra também.

Na hora do intervalo o Cláudio veio me buscar para eu ser defesa na equipa dele de futebol e eu disse que não. O Helder, que organizava a outra equipa, até me prometeu posição de avançado mas eu recusei. Fiquei todo intervalo na sala, na minha carteira, a rasgar as folhas onde eu tentava escrever um bilhete para a Petra.

Depois do intervalo todos voltaram com respiração depressada e o suor do corpo a molhar as roupas, alegres também porque a camarada professora Berta disse que ainda ia demorar. Deu ordens à delegada para sentar todo mundo e apontar numa lista o nome dos indisciplinados.

Primeiro houve aquele silêncio assim de cinco minutos que todos têm medo de ficar na lista e ninguém quase se mexe. Depois começaram a desenhar, jogar batalha naval e tentar pedir com-licença à delegada para falar com alguém um assunto

⁵⁵ Podes visualizar o vídeo na íntegra acedendo a <https://www.youtube.com/watch?v=Ov5AXbUuf70>

nenhum. O meu bilhete estava pronto, dobrado, mas eu não sabia na minha cabeça se devia ou não dar o bilhete à Petra.

A Marisa olhava para mim como quem perguntava alguma coisa. E essa resposta que ela queria com palavras ou um olhar, eu também não tinha para mim. Mesmo sem ter ido jogar futebol, eu suava na testa e nas mãos. Fiz sinal à delegada que queria falar com ela, mas ela disse que não. A Marisa disse-me então que ela podia ir.

- Entrego a quem?

- À Petra.

A Marisa nem esperou eu ter acabado bem de decidir, tirou-me o bilhete da mão e foi a correr. O meu olhar acompanhou a Marisa na corrida em direção à Petra e de repente me deu uma tristeza enorme quando a vi passar além da Petra e entregar o papel já meio aberto à delegada de turma.

A delegada mandou todos fazerem um silêncio que eu não conseguia engolir na minha garganta dura. Era o meu fim. Como é que eu ia enfrentar os rapazes depois daquele bilhete para a Petra a dizer que ela tinha «um estojo bonito com cores de Carnaval da Vitória e a mochila também, pele tipo mousse de chocolate e uns olhos que, de longe, pareciam duas borboletas quietas e brilhantes»?

Cruzei os braços na carteira, escondi a cabeça, fechei os olhos, e pelos risos eu ia entendendo o que se passava ali. Quando ela acabou de ler, houve um silêncio e eu sabia que a delegada devia estar a olhar para o desenho. Como eu não sabia desenhar quase nada, tinha feito um pequeno foguetão desajeitado porque achei que fazer flores também já era de mais. A delegada riu uma gargalhada só dela, bem alto. A Marisa quis saber o que era. Ela amarrotou o bilhete e guardou no estojo.

- Ele desenhou um «fojetão». - Um «fojetão»?!

Aí eu confirmei na minha cabeça que aquela menina não podia ser nossa delegada porque ela não sabia ler o «gue», e eu tinha a certeza absoluta de ter escrito «fojetão». A camarada professora Berta entrou e eu estremei, pensei que fossem me queixar do bilhete, mas nada, todos estavam parados, como borboletas!, isso mesmo, borboletas quietas.

No fim da tarde, a Petra foi logo embora sem falar com ninguém, e os rapazes da minha turma foram bem simpáticos, ninguém me estigou e até o Filomeno, que era tão calado, deu-me uma pancada leve nas costas que eu entendi tudo sem ele ter dito nada com a boca. Cheguei a casa muito confuso e um pouco triste, mas já não queria falar mais do bilhete.

- Correu bem o dia? – a minha mãe me deu um beijinho.

- Sim foi bom – tirei a mochila das costas.

– Mãe, foguetão não é com «gue», como na palavra guerra?

- Claro que sim, filho.

Olhei devagar para ela. Fiquei a sorrir. A minha mãe também tem uns olhos assim enormes bem bonitos de olhar.

Ondjaki, *Os da Minha Rua – estórias*, 11.º ed., Lisboa: Editorial Caminho, 2017

Responde de modo completo às seguintes questões.

2.1. Classifica o narrador e justifica, com expressões do texto, a tua resposta.

2.2. Indica o tempo e o espaço no qual se desenvolve a ação e transcreve expressões que confirmem a tua resposta.

2.3. Identifica o recurso expressivo presente na expressão “[...] uns olhos que, de longe, pareciam duas borboletas [...]” (l. 38) e menciona o seu valor expressivo.

GRAMÁTICA

3. Agora, vais jogar um jogo. Em pares, e depois de decidirem quem usa o telemóvel, acedem à página <https://kahoot.com/> e inscrevem-se para jogar. De seguida, observem a projeção da *quizz*, no quadro, e selecionem a resposta através do telemóvel. Atenção ao tempo!
4. Atenta nos pronomes pessoais átonos e indica a sua função sintática.
 - a) “[...] o Cláudio veio **me** buscar [...]” (l. 12)
 - b) “[...] a minha mãe **me** deu um beijinho [...]”. (l.55)

RECORDA

Função sintática do pronome átono na frase

Os pronomes *me* no exemplo a) tem a função sintática de _____ e em b) de _____.

4.1. Reescreve as frases em português europeu.

4.2. Completa o quadro seguinte, de modo a obteres a regra.

RECORDA:

Colocação do pronome átono na frase

Os pronomes pessoais com função de complemento _____ e _____ colocam-se, normalmente, _____ da forma verbal, ligada ao verbo por **hífen**. Contudo, colocam-se _____ da forma verbal quando surgem integrados em frases com alguns _____ - não, só, apenas, ainda, talvez, já, etc. -, em frases interrogativas e exclamativas, com alguns _____ - pouco, muito, etc.- e com os _____ - alguém, ninguém).

5. Observa a frase:

- a) “O meu olhar acompanhou a Marisa na corrida em direção à Petra e de repente me deu uma tristeza enorme quando a vi passar além da Petra e entregar o papel já meio aberto à delegada de turma” (ll. 31-33).

5.1. Atenta na oração subordinada adverbial temporal “[...] quando a vi passar além da Petra [...]” e identifica a função sintática do pronome pessoal (forma átona).

5.2. Justifica a sua colocação na frase

Recorda:

Os pronomes pessoais átonos com função de complemento direto e indireto surgem _____ da forma verbal nas orações subordinadas.

6. Reescreve, agora, a seguinte frase no futuro do indicativo:

a) A Marisa entregou o bilhete à diretora de turma.

6.1. Identifica o complemento direto e substitui-o na frase que reescreveste pelo pronome correspondente

6.2. Identifica o complemento indireto e substitui-o na frase que reescreveste (ex. a) pelo pronome de complemento indireto.

6.3. Agora, reescreve a frase, substituindo simultaneamente os pronomes de complemento direto e indireto

7. Repete o exercício, mas colocando a forma verbal da frase do exercício anterior no condicional.

8. Completa a regra.

Colocação do pronome de complemento direto e indireto (3º pessoa) com o verbo no futuro do indicativo e no condicional.

Quando substituis o complemento direto, o indireto ou ambos em frases que tenham a forma verbal no futuro do indicativo (simplex e composto) ou no condicional, o pronome pessoal surge no _____ da forma verbal.

9. Forma par com o teu colega, acede a www.kahoot.com , através do telemóvel, e realiza os exercícios.

ESCRITA

10. Completa o texto, selecionando os vocábulos que consideres corretos.

narrativas* subjetiva* pretérito perfeito do indicativo* pretérito imperfeito do indicativo* históricos* memórias* culturais* variados* descritivas* relevante* emoções* autobiográfica* simples* dialogais* passado* informal* primeira pessoa

Este conto de escritor Ondjaki, assim como todos os que fazem parte do livro *Os da minha rua*, é de natureza _____, pois o narrador relata as histórias na _____, utiliza uma linguagem _____ e _____, num registo _____. Estas histórias pertencem ao _____, fazendo parte das _____ do narrador, por isso os verbos estão no _____, que indicam ações terminadas, e no _____, que se referem ao passado e situações e ações praticadas nessa altura.

As memórias contam sempre momentos que nos marcaram de modo _____ e que nos causam _____. Nas memórias relatamos diferentes situações que vivemos, por isso os temas são _____, embora todos sejam contados de forma devidamente encadeada, apresentando predominantemente sequências _____, mas também _____ e _____. Através delas, conhecemos também os factos _____ e _____ de determinada época e lugar.

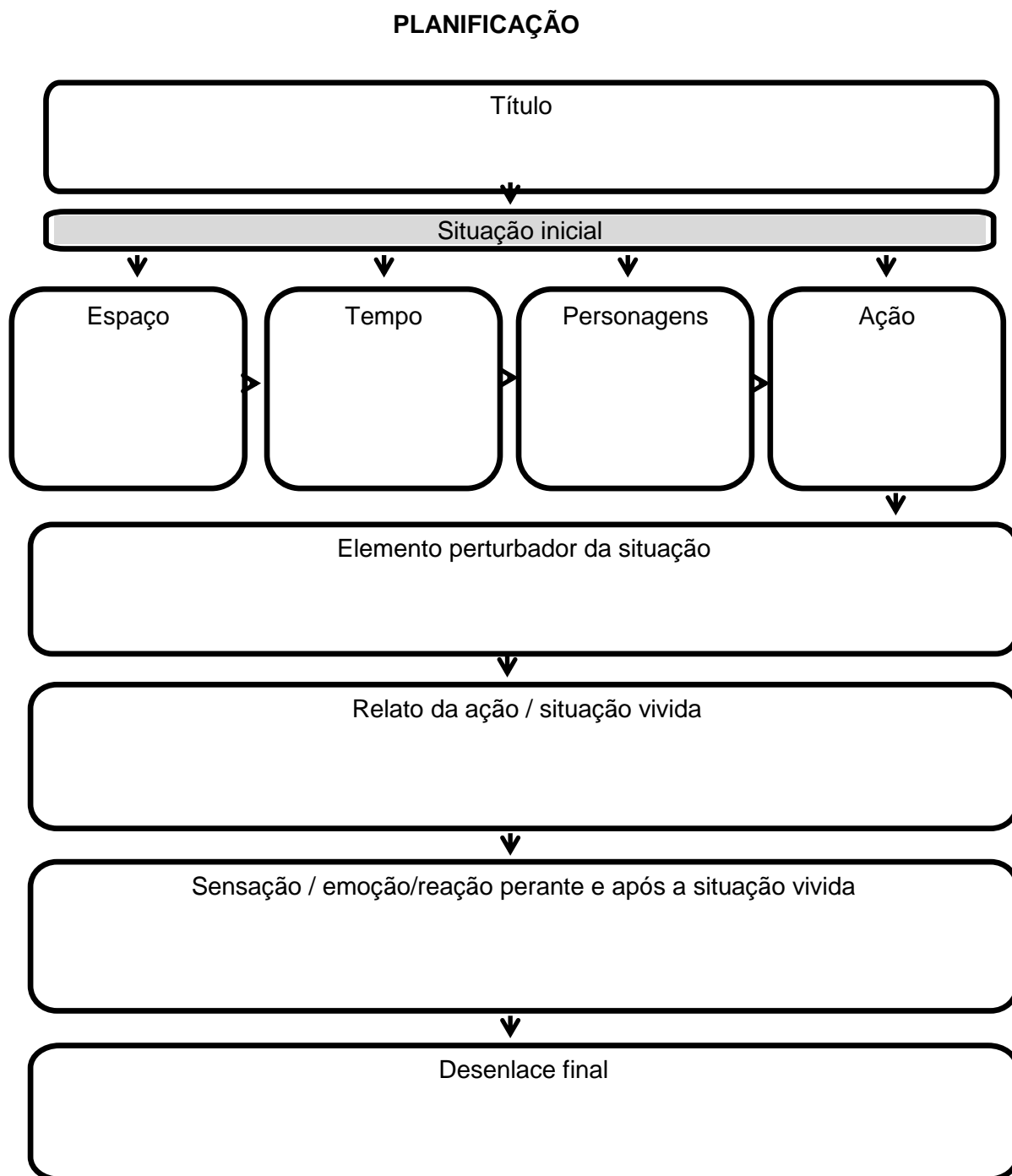
Desenvolvido a partir de *Outras expressões 12.º ano.*⁵⁶ p.322

11. Tu terás, certamente, muitas memórias do tempo do 1.º ciclo. Escreve um texto sobre as tuas memórias. Não deves escrever mais do que 240 palavras nem menos de 160.

NOTA: Não te esqueças das etapas da escrita: primeiro planificas o texto, depois escreve-o e por fim revê-o.

⁵⁶ A ficha de trabalho dos alunos não terá esta referência, uma vez que pode causar alguma confusão quanto aos conteúdos que estão a ser trabalhados. A utilização do referido manual prende-se com o facto de, no seu apêndice, conter informação sobre as marcas específicas de todos os géneros textuais contemplados no Programa de Português do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de não existir nenhum manual científico-pedagógico no qual esteja reunida a informação sobre as marcas específicas dos géneros textuais estudados nos Programas de Português.

11.1. Considera a estrutura de planificação apresentada e preenche os campos da mesma de modo a planificares o teu texto.



11.2. Vê, agora, se respeitaste todas as indicações.

	sim	não
Antes de redigir o texto		
Utilizei o plano de texto fornecido?		
Escrevi informação em todos os campos?		

ORALIDADE

12. Lê, com muita atenção, o enunciado.

12.1. Vais ouvir um conto de Ondjaki intitulado “Os calções verdes do Bruno”.
Seleciona as opções corretas.

1. Ao entrar na sala de aula, o Bruno

- a) interrompeu a aula.
- b) causou espanto aos colegas e à professora.
- c) ninguém reparou nele.

2. Naquele dia, o que mais espanto causou à turma foi o facto de o Bruno

- a) não trazer os calções verdes listados, de lado, com riscas brancas.
- b) não trazer a blusa vermelha.
- c) trazer uma camisa esverdeada com flores brancas tipo Havai.

3. Segundo o narrador, Bruno era um rapaz

- a) pouco preocupado com a higiene pessoal e aparência.
- b) muito preocupado com a higiene pessoal e a aparência.
- c) com moderada preocupação relativamente à higiene e aparência.

4. A razão da mudança de atitude do Bruno deveu-se ao facto de

- a) ter sido repreendido pela camarada professora.
- b) ter sido repreendido pela mãe do Hélder.
- c) se ter apaixonado pela Romina.

5. No bilhete que escreveu à Romina, o Bruno menciona

- a) a sua falta de apetite.
- b) que sonha com uvas.
- c) que ao lanche frita batatas.

6. No dia seguinte, o Bruno voltou

- a) a usar a camisa esverdeada com flores brancas.
- b) a brincar com a turma.
- c) a sorrir com alegria.

KAHOOT

<p>1. Qual dos pronomes é átono?</p> <p>12</p> <p>0 Answers</p> <p>eu ele</p> <p>lhe tu</p>	<p>2. Em qual das frases o complemento indireto foi substituído pelo pronome ?</p> <p>27</p> <p>0 Answers</p> <p>a) Os alunos disseram-me que gostaram do conto . b) Os alunos viram-me com o livro e pediram-mo.</p> <p>c) Os alunos não o identificaram no conto. d) Os alunos gostaram dele.</p>
<p>3. Substitui o complemento direto pelo pronome na frase: O narrador queria ver a Petra.</p> <p>28</p> <p>0 Answers</p> <p>a) O narrador queria ver-a. b) O narrador queria ver-lhe.</p> <p>c) O narrador queria vê-la. d) o narrador queria vera.</p>	<p>4. Substitui o complemento direto na frase "Petra traz uma mochila colorida".</p> <p>25</p> <p>0 Answers</p> <p>a) Petra traze-a. b) Petra traz-la.</p> <p>c) Petra trá-la. d) Petra traz-lhe.</p>
<p>5. Substitui o complemento direto na frase - O narrador e os seus amigos sabiam as horas.</p> <p>27</p> <p>0 Answers</p> <p>a) O narrador e os seus amigos sabiam-las. b) O narrador e os seus amigos sabiam-as.</p> <p>c) O narrador e os seus amigos sabiam-nas. d) O narrador e os seus amigos sabiam-lhes.</p>	<p>6. Substitui o complemento direto na frase - Os alunos dão as boas vindas à Petra.</p> <p>28</p> <p>0 Answers</p> <p>a) Os alunos dão-lhas. b) Os alunos dão-nas à Petra.</p> <p>c) Os alunos dão-lhes as boas vindas. d) Os alunos dão-as à Petra.</p>

Autoria própria

Power Point

PRONOMES PESSOAIS FORMAS ÁTONAS

PRONOMES PESSOAIS

PESSOA	FUNÇÕES SINTÁTICAS		
	Formas tónicas	Formas átonas	
	SUJEITO	COMPLEMENTO DIRETO	COMPLEMENTO INDIRETO
1. ^a SINGULAR	EU	ME	ME
2. ^a SINGULAR	TU	TE	TE
3. ^a SINGULAR	ELE/ELA	O/A/SE	LHE
1. ^a PLURAL	NÓS	NOS	NOS
2. ^a PLURAL	VÓS	VOS	VOS
3. ^a PLURAL	ELES/ELAS	OS/AS/SE	LHES
	FORMAS TÓNICAS	FORMAS ÁTONAS	

FORMAS ÁTONAS

- Os pronomes pessoais átonos ocorrem junto à forma verbal e dependem fonologicamente desta, portando-se como se integrassem as suas sílabas.

- Ex.: Ele **deu-me** o livro *Os da minha rua*, de Ondjaki.
- Ele não **me emprestou** o livro *Avó dezanove*, de Ondjaki.

Identifica os complementos e substitui-os.

A Marisa deu **o bilhete** à delegada de turma.

Complemento direto

Complemento indireto

A Marisa deu-o à delegada de turma.

A Marisa deu-lhe o bilhete.

A Marisa deu-lho.

FORMAS CONTRAÍDAS

PRONOMES PESSOAIS CI	PRONOMES PESSOAIS 3.ª PESSOA CD			
	o	a	os	as
me	mo	ma	mos	mas
te	to	ta	tos	tas
lhe	lho	lha	lhos	lhas
nos	no-lo	no-la	no-los	no-las
vos	vo-lo	vo-la	vo-los	vo-las
lhes	lho	lha	lhos	lha

Prática
Substitui o complemento direto pelo pronome correspondente.

c) Os escritores angolanos contam a história de Angola.

CD

Os escritores angolanos contam-na.

d) Eu estou a ler um livro de Ondjaki.

CD

Eu estou a lê-lo.

RECORDA

- Os pronomes pessoais de complemento direto -o, -a, -os, -as passam a -lo, -la, -los, -las sempre que a forma verbal termina:

1) numa das seguintes consoantes -r, -s, -z.

- Os pronomes pessoais de complemento direto -o, -a, -os, -as passam a -no, -na, -nos, -nas sempre que a forma verbal termina:

2) na consoante -m ou em ditongo nasal.

PRÁTICA

Identifica os complementos direto e/ou indireto e justifica as alterações feitas nas seguintes frases:

a) O narrador queria ver a Petra.

CD

O narrador queria vê-la.

b) Ondjaki, através dos seus livros, traz aos seus leitores as memórias da sua infância.

CD

CI

Ondjaki, através dos seus livros, trá-las aos seus leitores.

Ondjaki, através dos seus livros, traz-lhes as memórias da sua infância.

Ondjaki, através dos seus livros, traz-lhas.

em orações subordinadas:

Embora a Marisa tivesse entregado **o bilhete à delegada da turma**, ela não o leu em voz alta.

Embora a Marisa **o** tivesse entregado à delegada de turma, ela não o leu em voz alta.

Embora a Marisa **lhe** tivesse entregado o bilhete, ela não o leu em voz alta.

Embora a Marisa **lho** tivesse entregado, ela não o leu em voz alta.

© Lucinda Caneva - 2017/2018

PRONOMES ÁTONOS COM AS FORMAS VERBAIS DO TEMPO FUTURO DO MODO INDICATIVO E COM AS FORMAS VERBAIS CONDICIONAL

Colocação dos pronomes átonos com o futuro do indicativo e o condicional

► Os alunos lerão o livro *Os da minha rua* de Ondjaki.

Os alunos lê-**lo**-ão.

► Ondjaki escreverá poesia.

Ondjaki escrevê-**la**-á.

© Lucinda Caneva - 2017/2018

RECORDA

Futuro do indicativo

Eu	contarei
Tu	contarás
Ele/ela	contará
Nós	contaremos
Vós	contareis
Eles/elas	contarão

Condicional

Eu	contaria
Tu	contarias
Ele/ela	contaria
Nós	contaríamos
Vós	contaríeis
Eles/elas	contariam

© Lucinda Caneva - 2017/2018

Colocação dos pronomes átonos com o futuro do indicativo e o condicional

No conto “Um pingo de chuva” Romina dará **uma compota aos professores**.

No conto “Um pingo de chuva” Romina dá-**la**-á aos professores.

No conto “Um pingo de chuva” Romina dar-**lhe**-á uma compota.

No conto “Um pingo de chuva” Romina dar-**lha**-á.

© Lucinda Caneva - 2017/2018

ESTUDAR E PRATICAR

- ESTUDAR - MANUAL p. 253
- PRATICAR – MANUAL p. 257 – exercícios 1 e 2; p. 258 – exercício 3
- CADERNO DE ATIVIDADES – p. 33 – exercícios 11, 11.1; pp. 34 e 35.

© Lucinda Caneva - 2017/2018

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azeredo, M. Olga, Freitas & M. Isabel & Lopes, M.C. (2015). *Da comunicação à expressão: gramática prática do português*. Lisboa: Raiz Editora.

<https://ciberduvidas.iscteuiul.pt/consultorio/perguntas/pronomes-atonos-e-tonicos/8071>

© Lucinda Caneva - 2017/2018

Autoria própria

KAHOOT

The image displays five screenshots of Kahoot! quiz questions. Each screenshot shows a question, a 'Skip' button, a 'Kahoot!' logo, a question number, and four multiple-choice options (a, b, c, d) with corresponding icons. The questions are:

- Question 22:** Substitui o complemento na frase: O narrador saberá as horas.
a) O narrador sabê-las-á. (red)
b) O narrador saber-las-á. (blue)
c) O narrador saber-lhe-á. (yellow)
d) o narrador saberá-las. (green)
- Question 28:** Substitui o complemento direto na frase: No intervalo, os alunos cantarão uma canção.
a) No intervalo, os alunos cantá-la-ão. (red)
b) No intervalo, os alunos cantarão-na. (blue)
c) No intervalo, os alunos cantá-las-iam. (yellow)
d) No intervalo, os alunos cantar-la-ão. (green)
- Question 27:** Substitui o complemento direto na frase: Ondjaki escreveria as suas memórias.
a) Ondjaki escrevê-las-ia. (red)
b) Ondjaki escreveria-as. (blue)
c) Ondjaki escrever-las-ias. (yellow)
d) Ondjaki escrevêr-las-ia. (green)
- Question 13:** Substitui o C D e o CI : A delegada diria à professora que o narrador escreveu um bilhete.
a) A delegada dir-lhe-ia que o narrador o escreveu. (red)
b) A delegada dir-lho-ia. (blue)
c) A delegada dir-lo-ia à professora. (yellow)
d) A delegada diria-lha. (green)
- Question 26:** Substitui o complemento direto na frase: O narrador saberá as horas.
a) O narrador sabê-las-á. (red)
b) O narrador saber-las-á. (blue)
c) O narrador saber-lhe-á. (yellow)
d) o narrador saberá-las. (green)

Autoria própria

ANEXO 6 – INQUÉRITOS AOS PROFESSORES SOBRE AS UNIDADES

DIDÁTICAS DE 8.º ANO

INQUÉRITO

AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA - *NARRATIVA DE AUTOR*

O presente inquérito destina-se a um trabalho científico do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, da Universidade Nova de Lisboa, e tem como objetivo a avaliação da Unidade Didática – *Narrativa de Autor*, elaborada pela docente-estagiária.

Ao responder ao questionário, autoriza que a sua avaliação acerca desta Unidade Didática seja integrada no Relatório de Estágio.

Agradeço-lhe o facto de ter aceitado participar nele como inquirido(a). Esteja à vontade para qualquer questão que deseje colocar-me, antes de responder ao questionário.

Nome: _____

Anos que leciona em 2017/2018: _____

I – Planificação e planos de aulas.

1. Como avalia a planificação da Unidade Didática, tendo em conta os objetivos e metas de aprendizagens propostos no programa do 8.º ano?

Muito pertinente	Pertinente	Suficientemente pertinente	Pouco pertinente	Nada pertinente
------------------	------------	----------------------------	------------------	-----------------

2. Como avalia o tempo concedido a cada uma das atividades propostas na Unidade Didática?

Muito adequado	Adequado	Suficientemente adequado	Pouco adequado	Nada adequado
----------------	----------	--------------------------	----------------	---------------

II- Material elaborado.

3. Considera que as atividades propostas são adequadas ao ano de escolaridade (8.º ano).

Muito adequado	Adequado	Suficientemente adequado	Pouco adequado	Nada adequado
----------------	----------	--------------------------	----------------	---------------

4. Considera que as atividades propostas são diversificadas.

Muito diversificadas	Diversificadas	Suficientemente diversificadas	Pouco diversificadas	Nada diversificadas
----------------------	----------------	--------------------------------	----------------------	---------------------

III – Uso do material

5. Utilizaria esta Unidade Didática ou partes da mesma na sua aula?

Muito provável	Provável	Suficientemente Provável	Pouco provável	Nada provável
----------------	----------	--------------------------	----------------	---------------

Muito obrigada pela sua colaboração!

INQUÉRITO

AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA – NARRATIVAS DE AUTORES DE PAÍSES DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

O presente inquérito destina-se a um trabalho científico do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, da Universidade Nova de Lisboa, e tem como objetivo a avaliação da Unidade Didática – *Narrativa de autores de países de língua oficial portuguesa*, elaborada pela docente-estagiária.

Ao responder ao questionário, autoriza que a sua avaliação acerca desta Unidade Didática seja integrada no Relatório de Estágio.

Agradeço-lhe o facto de ter aceitado participar nele como inquirido(a). Esteja à vontade para qualquer questão que deseje colocar-me, antes de responder ao questionário.

Nome: _____

Anos que leciona em 2017/2018: _____

I – Planificação e planos de aulas.

1. Como avalia a planificação da Unidade Didática, tendo em conta os objetivos e metas de aprendizagens propostos no programa do 8.º ano.

Muito pertinente	Pertinente	Suficientemente pertinente	Pouco pertinente	Nada pertinente
------------------	------------	----------------------------	------------------	-----------------

2. Como avalia o tempo concedido a cada uma das atividades propostas na Unidade Didática?

Muito adequado	Adequado	Suficientemente adequado	Pouco adequado	Nada adequado
----------------	----------	--------------------------	----------------	---------------

II- Material elaborado.

3. Considera que as atividades propostas são adequadas ao ano de escolaridade (8.º ano).

Muito adequado	Adequado	Suficientemente adequado	Pouco adequado	Nada adequado
----------------	----------	--------------------------	----------------	---------------

4. Considera que as atividades propostas são diversificadas.

Muito diversificadas	Diversificadas	Suficientemente diversificadas	Pouco diversificadas	Nada diversificadas
----------------------	----------------	--------------------------------	----------------------	---------------------

III – Uso do material

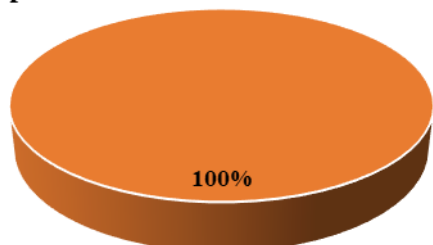
5. Utilizaria esta Unidade Didática ou partes da mesma na sua aula?

Muito provável	Provável	Suficientemente Provável	Pouco provável	Nada provável
----------------	----------	--------------------------	----------------	---------------

Muito obrigada pela sua colaboração!

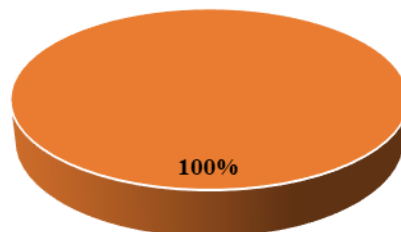
ANEXO 7 - RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DA UD - NARRATIVA DE AUTOR

1. Como avalia a planificação da UD, tendo em conta os objetivos e metas de aprendizagens propostos do 8.º ano?



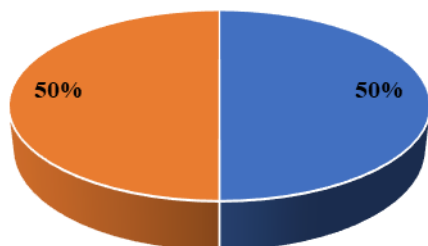
- Muito pertinente
- Pertinente
- Suficientemente pertinente
- Pouco pertinente
- Nada pertinente

2. Como avalia o tempo concedido a cada uma das atividades propostas na UD?



- Muito adequado
- Adequado
- Suficientemente adequado
- Pouco adequado
- Nada adequado

3. Considera que as atividades propostas são adequadas ao ano de escolaridade(8.º ano)?



- Muito adequado
- Adequado
- Suficientemente adequado
- Pouco adequado
- Nada adequado

4. Considera que as atividades propostas são diversificadas?



- Muito diversificadas
- Diversificadas
- Suficientemente diversificadas
- Pouco diversificadas
- Nada diversificadas

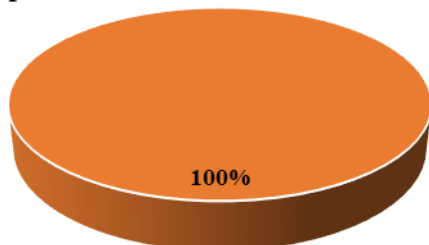
5. Utilizaria esta UD ou partes da mesma na sua aula?



- Muito provável
- Provável
- Suficientemente Provável
- Pouco provável
- Nada provável

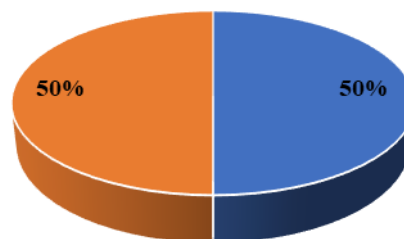
RESULTADOS DA UD NARRATIVAS DE AUTORES DE PAÍSES LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

1. Como avalia a planificação da UD, tendo em conta os objetivos e metas de aprendizagens propostos do 8.º ano?



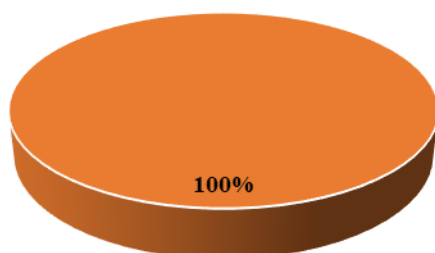
- Muito pertinente
- Pertinente
- Suficientemente pertinente
- Pouco pertinente
- Nada pertinente

2. Como avalia o tempo concedido a cada uma das atividades propostas na UD?



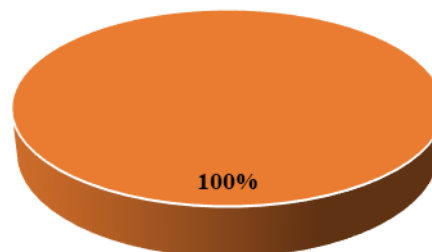
- Muito adequado
- Adequado
- Suficientemente adequado
- Pouco adequado
- Nada adequado

3. Considera que as atividades propostas são adequadas ao ano de escolaridade(8.º ano)?



- Muito adequado
- Adequado
- Suficientemente adequado
- Pouco adequado
- Nada adequado

4. Considera que as atividades propostas são diversificadas?



- Muito diversificadas
- Diversificadas
- Suficientemente diversificadas
- Pouco diversificadas
- Nada diversificadas

5. Utilizaria esta UD ou partes da mesma na sua aula?



- Muito provável
- Provável
- Suficientemente Provável
- Pouco provável
- Nada provável

ANEXO 8 – INQUÉRITO AOS ALUNOS DO 8.º ANO

INQUÉRITO SOBRE AS ATIVIDADES PROPOSTAS NA UNIDADE DIDÁTICA *NARRATIVAS DE AUTORES DE PAÍSES DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA*

O presente inquérito destina-se a um trabalho científico do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, da Universidade Nova de Lisboa.

Agradeço-te o facto de teres aceitado participar nele como inquirido. Estás à vontade para qualquer questão que desejes colocar-me, antes de responderes ao questionário.

Lê com muita atenção as afirmações e selecciona a opção que expressa a tua opinião relativamente às atividades propostas na Unidade didática *Narrativas dos países de autores língua oficial portuguesa*.

1. Classifica quanto ao interesse a atividade proposta antes da leitura do conto.

Muito interessante	Interessante	Nem interessante nem desinteressante	Pouco interessante	Nada interessante
--------------------	--------------	--------------------------------------	--------------------	-------------------

2. Consideras que o conto trabalhado foi ...

Muito interessante	Interessante	Nem interessante nem desinteressante	Pouco interessante	Nada interessante
--------------------	--------------	--------------------------------------	--------------------	-------------------

3. O jogo do *Kahoot* foi ...

Muito motivador	Motivador	Nem motivador nem desmotivador	Pouco motivador	Nada motivador
-----------------	-----------	--------------------------------	-----------------	----------------

4. A visualização do *power point* com a revisão e sistematização da matéria da gramática foi...

Muito importante	Importante	Nem importantes nem desimportantes	Pouco importante	Nada importante
------------------	------------	------------------------------------	------------------	-----------------

5. Os exercícios de gramática propostos foram ...

Muito interessantes	Interessantes	Nem interessantes nem desinteressantes	Pouco interessantes	Nada interessantes
---------------------	---------------	--	---------------------	--------------------

6. A síntese sobre o texto autobiográfico – memória foi ...

Muito importante	Importante	Nem importante nem desimportante	Pouco importante	Nada importante
------------------	------------	----------------------------------	------------------	-----------------

7. Como classificas a tarefa de escrita?

Muito interessante	Interessante	Nem interessante nem desinteressante	Pouco interessante	Nada interessante
--------------------	--------------	--------------------------------------	--------------------	-------------------

8. A partilha de textos na turma foi ...

Muito interessante	Interessante	Nem interessante nem desinteressante	Pouco interessante	Nada interessante
--------------------	--------------	--------------------------------------	--------------------	-------------------

9. Os exercícios de revisão da gramática foram...

Muito interessantes	Interessantes	Nem interessantes nem desinteressantes	Pouco interessantes	Nada interessantes
---------------------	---------------	--	---------------------	--------------------

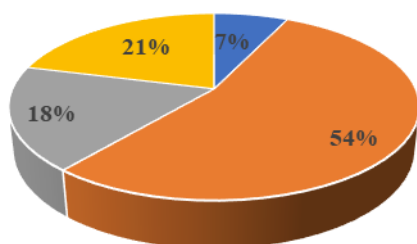
10. A utilização de diversos suportes (papel, *power point*, telemóvel, quadro) para trabalhar os conteúdos foi...

Muito importante	Importante	Nem importante nem desimportante	Pouco importante	Nada importante
------------------	------------	----------------------------------	------------------	-----------------

Muito obrigada pela tua colaboração!

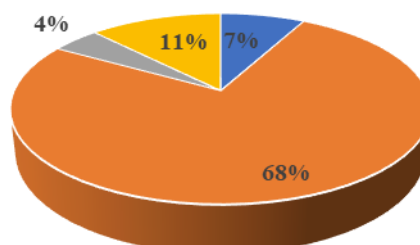
ANEXO 9 - RESULTADO DO INQUÉRITO AOS ALUNOS DE 8.º ANO

1. Classifica quanto ao interesse a atividade proposta antes da leitura do conto.



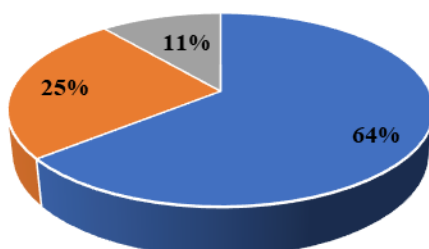
- muito interessante
- interessante
- nem interessante nem desinteressante
- pouco interessante
- nada interessante

2. Consideras que o conto trabalhado foi



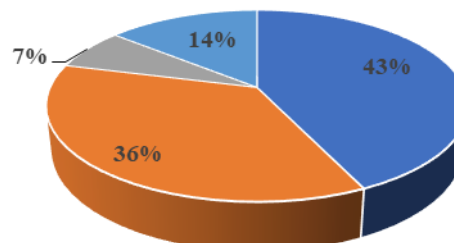
- muito interessante
- interessante
- nem interessante nem desinteressante
- pouco interessante
- nada interessante

3. O jogo do *Kahoot* foi



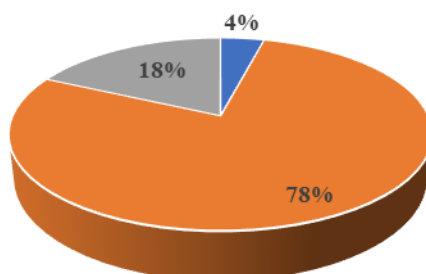
- muito motivador
- motivador
- nem motivador nem desmotivador
- pouco motivador
- nada motivador

4. A visualização do power point com a revisão e sistematização da matéria da gramática foi



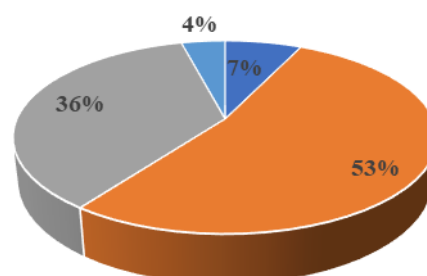
- muito importante
- importante
- nem importante nem desimportante
- pouco importante
- nada importante

5. Os exercícios de gramática propostos foram



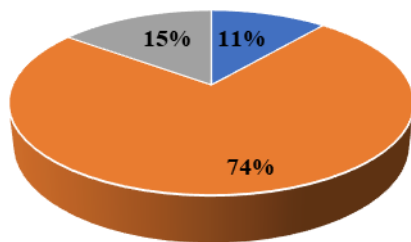
- muito interessantes
- interessantes
- nem interessantes nem desinteressantes
- pouco interessantes
- nada interessantes

6. A síntese sobre o texto autobiográfico-memória foi



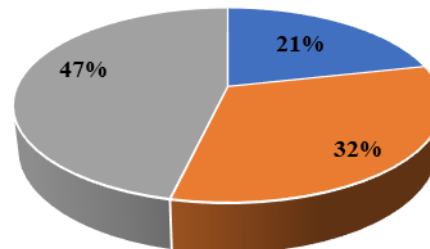
- muito importante
- importante
- nem importante nem desimportante
- pouco importante
- nada importante

7. Como classifica a tarefa de escrita?



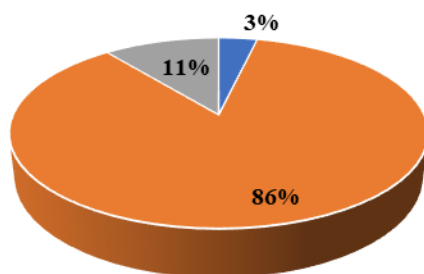
- muito interessante
- interessante
- nem interessante nem desinteressante
- pouco interessante
- nada interessante

8. A partilha de textos na turma foi



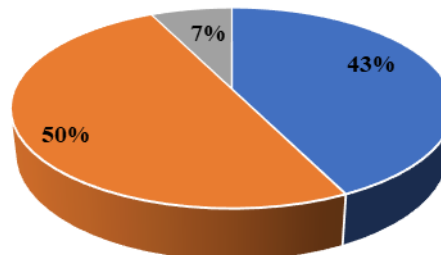
- muito interessante
- interessante
- nem interessante nem desinteressante
- pouco interessante
- nada interessante

9. Os exercícios de revisão da gramática foram



- muito interessantes
- interessantes
- Nem interessantes nem desinteressantes
- pouco interessantes
- nada interessantes

10. A utilização de diversos suportes (papel, power point, telemóvel, quadro, vídeo) para trabalhar os conteúdos foi



- muito importante
- importante
- nem importante nem desimportante
- pouco importante
- nada importante

ANEXO 10 - INQUÉRITO FICHA BIOGRÁFICA (alunos 10.ºano)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA Ano letivo 2017-2018	Ficha Biográfica do Aluno
--	----------------------------------

I. ALUNO

Nome: _____

(sublinha o nome pelo qual gostas de ser tratado/a)

Nº _____ Ano/Turma _____ Data de nascimento: __/_____/____

Morada _ Localidade: _____

Contactos: Telemóvel: _____ Email: _____

II. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Parentesco: _____

III. AGREGADO FAMILIAR (Todas as pessoas que vivem contigo)

Parentesco	Idade	Habilitação académica			Profissão / Situação Profissional *			
Os teus pais estão... (assinala com um X): Ausentes		P	M	Divorciados		O pai faleceu		A mãe faleceu

*empregado(a), desempregado(a), doméstico(a), reformado(a)

IV. SAÚDE

Tens dificuldades:

Visuais	Auditivas	Motoras	Outras	Alergias	Doença crónica

V. DESLOCAÇÃO CASA/ESCOLA

Transporte público ___ Automóvel ___ A pé ___ Bicicleta ___ Outro ___

Quanto tempo demoras a chegar à escola? Até 10 min. ___ Entre 11 a 20 min. ___ Mais de 20 min. ___

VI. VIDA ESCOLAR

Já repetiste algum ano? Não ___ Sim ___ Em que ano(s)? _____

Como gostas mais de estudar? Sozinho ___ Em grupo ___

Tens alguém que te ajude a estudar? Não ___ Sim ___ Quem? _____

Quais as disciplinas em que sentes mais dificuldades? _____

Quais as disciplinas em que sentes menos dificuldades? _____

Possuis computador em casa? ___ E Internet? ___

Qual a tua maior dificuldade na disciplina de Português? _____

VI. O TEU FUTURO

Pretendes frequentar o Ensino Superior? Sim ___ Não ___

Que profissão gostarias de ter no futuro? _____

VII. OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

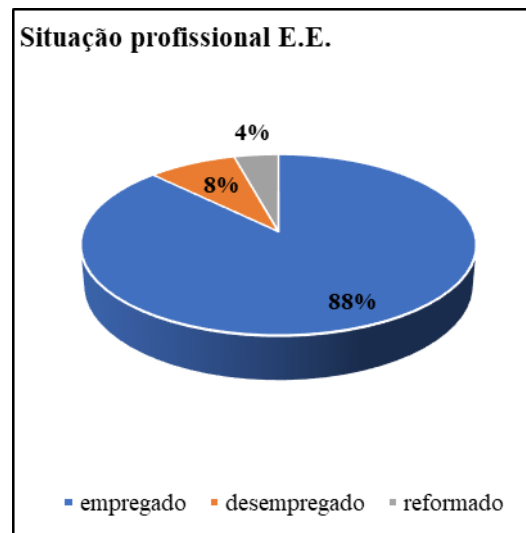
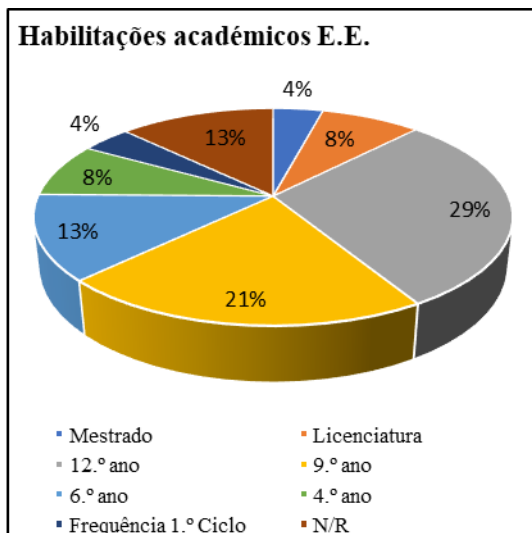
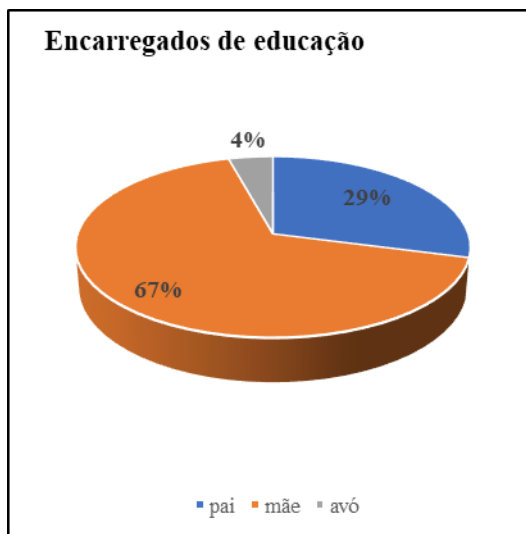
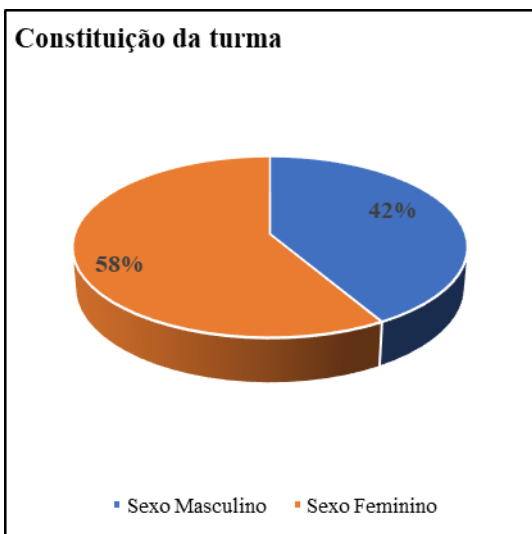
Ler		Ajudar em casa		Ir ao café		Jogar computador	
Conversar		Ouvir música		Ir ao cinema/teatro		Navegar na net	
Passear		Aprender música		Praticar desporto		Ver televisão	
		Aprender dança					

Grata pela tua colaboração!

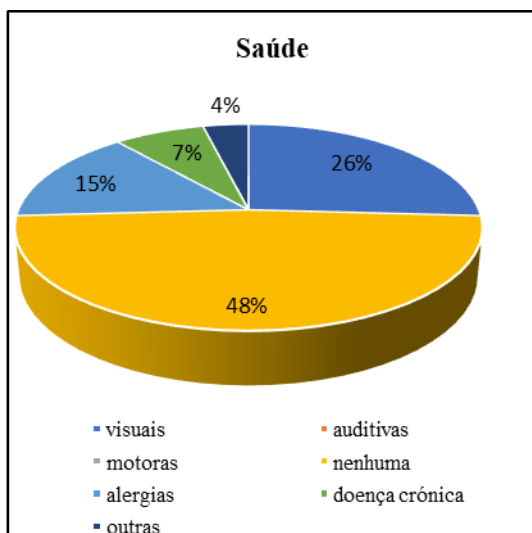
Adaptado de <http://aecastelomaia.pt/moodle1415/mod/resource/view.php?id=24>

ANEXO 11 – RESULTADOS DO INQUÉRITO – FICHA BIOGRÁFICA

DADOS GERAIS

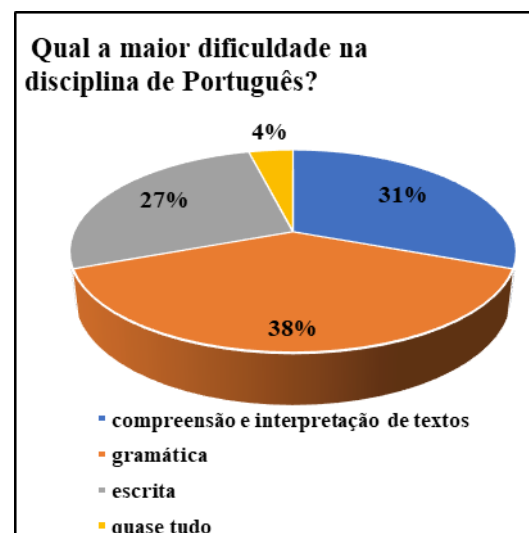
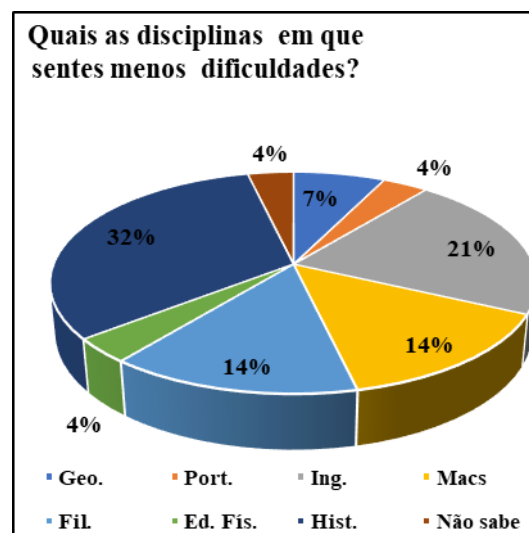
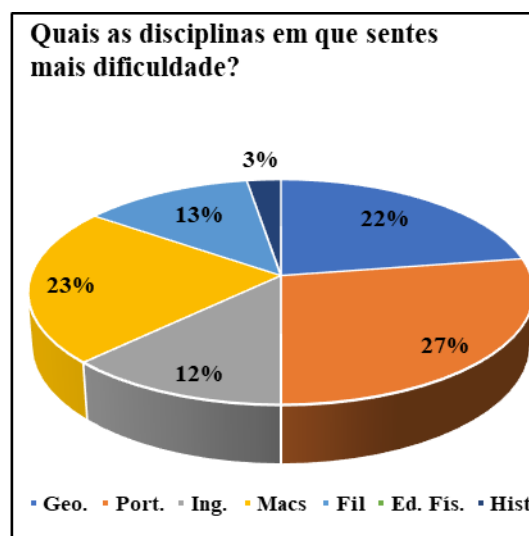
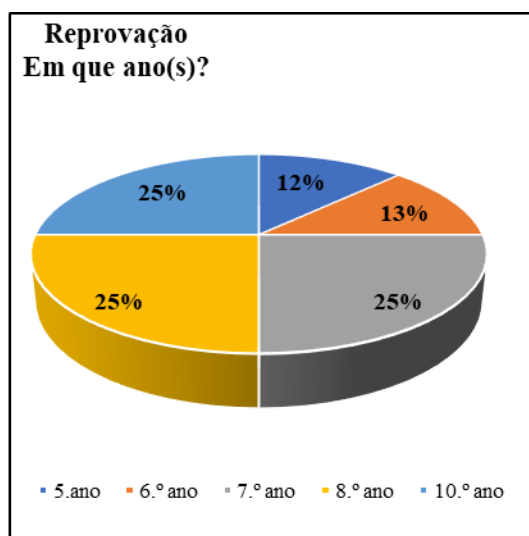
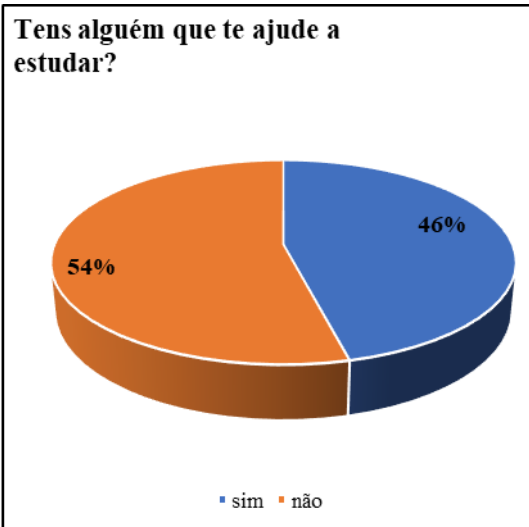


SAÚDE



VIDA ESCOLAR





ANEXO 12 – INQUÉRITO – HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA

INQUÉRITO SOBRE OS HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA E AS PRÁTICAS DE ESCRITA NAS AULAS DE PORTUGUÊS

O presente inquérito destina-se a um trabalho científico do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, da Universidade Nova de Lisboa, sobre o seguinte tema: *O Desenvolvimento da escrita no Ensino Secundário*.

Agradeço-te o facto de teres aceite participar nele como inquirido. Garanto-te a absoluta confidencialidade dos teus dados. Estás à vontade para qualquer questão que desejes colocar-me, antes de responderes ao questionário.

n.º _____

DADOS SOCIOGRÁFICOS:

Idade: _____

Sexo: M /F

Escola anterior: _____

1. Reprovações:

1.º Ciclo: 1.º ano 2.º ano 3.º ano 4.º ano

2.º Ciclo: 5.º ano 6.º ano

3.º Ciclo: 7.º ano 8.º ano 9.º ano

1. Indica se realizaste Prova Final de Ciclo de Português (9.º ano) e o ano letivo?

Sim

Não

Ano letivo: _____

3. Indica o resultado da Prova Final de Ciclo de Português (9.º ano – 1.ª fase).

Valor Não sei

4. Indica o resultado da segunda fase da Prova Final de Ciclo de Português (9.º ano – 2.ª fase).

Valor Não sei

5. É a primeira vez que frequentas o 10.º ano de escolaridade?

Sim

Não

5.1. Se respondeste não, indica o seguinte:

N.º de inscrições Curso: _____

TÓPICO I- HÁBITOS DE LEITURA

Coloca uma cruz na resposta escolhida.

1. Lês revistas e/ou jornais?

Sim Não

1.1. Caso a tua resposta seja afirmativa, indica se lês revistas ou jornais

Uma vez por semana Uma vez por mês Raramente

1.2. Qual o suporte de leitura que utilizas?

Papel Digital Ambos

2. Costumas ler livros sem ser na sala de aula?

Sim Não

2.1. Caso a tua resposta seja afirmativa, assinala que género de livros lês?

Contos Romance Policial Poesia Teatro Aventuras
Banda desenhada Outro: Qual: _____

2.2. Qual o suporte de leitura que utilizas?

Papel Digital Ambos

3. Costumas frequentar a Biblioteca da tua escola para

. requisitar livros	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
. realizar trabalhos escolares	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
. aceder à internet	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
. ler livros	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
. ler revistas e/ou jornais	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

4. Costumas frequentar a Biblioteca da tua cidade para

. requisitar livros	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
. aceder à internet	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
. realizar trabalhos escolares	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
. ler livros	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
. ler revistas e/ou jornais	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

5. Costumas comprar livros?

Sim Não

6. Sem contar os manuais escolares, em tua casa há

Mais de 50 livros Entre 20 e 50 livros Entre 10 a 20 livros
Menos de 10 livros

Tópico II - HÁBITOS DE ESCRITA

1. Costumas escrever fora da sala de aula em suporte de papel?

Sim

Não

1.1. Caso tenhas respondido afirmativamente, indica que género de texto escreves.

Cartas Narrativo (contos, romances, crónicas, etc.)

Poesia Teatro Outro Qual: _____

2. Costumas escrever em suporte digital?

Sim

Não

2.1. Caso tenhas respondido de modo afirmativo, indica que género de texto escreves.

E- mails Narrativo (contos, romances, etc.) Teatro Poesia

Comentários críticos nas redes sociais Outro

Qual: _____

2.2. Tens algum blogue?

Sim

Não

TÓPICO III - ESCRITA NAS AULAS DE PORTUGUÊS DURANTE O 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Recorda, agora, o teu percurso durante o 3.º Ciclo e assinala a opção ou opções que mais se adequam à tua experiência.

1. Nas aulas de Português, escrevias textos

7.º ano	Todas as semanas	8.º ano	Todas as semanas	9.º ano	Todas as semanas
	Duas vezes por mês		Duas vezes por mês		Duas vezes por mês
	Uma vez por mês		Uma vez por mês		Uma vez por mês
	Duas vezes por período		Duas vezes por período		Duas vezes por período
	Uma vez por período		Uma vez por mês		Uma vez por mês
	Nos testes		Nos testes		Nos testes

2. Quando realizavas atividades de produção escrita:

		S	N
7. ano	a) elaboravas um esquema de modo a registares as primeiras ideias, os propósitos, etc.		
	b) refletias sobre o modo como deverias estruturar o texto.		
	c) durante a escrita tinhas em conta o esquema previamente traçado.		
	d) após a escrita, relias o texto e efetuavas as correções que te parecessem necessárias.		
	e) depois de os teus textos serem corrigidos, reescrevia-los com as sugestões e correções efetuadas pela professora.		

		S	N
8. ano	a) elaboravas um esquema de modo a registares as primeiras ideias, propósitos, etc.		
	b) refletias sobre o modo como deverias estruturar o texto.		
	c) durante a escrita tinhas em conta o esquema previamente traçado.		
	d) após a escrita, relias o texto e efetuavas as correções que te parecessem necessárias.		
	e) depois de os teus textos serem corrigidos, reescrevia-los com as sugestões, correções efetuadas pela professora.		

		S	N
9. ano	a) elaboravas um esquema de modo a registares as primeiras ideias, propósitos, etc.		
	b) refletias sobre o modo como deverias estruturar o texto.		
	c) durante a escrita tinhas em conta o esquema previamente traçado.		
	d) após a escrita, relias o texto e efetuavas as correções que te parecessem necessárias.		
	e) depois de os teus textos serem corrigidos, reescrevia-los com as sugestões, correções efetuadas pela professora.		

3. Que género de textos escrevias?

7.º ano	narrativos		8.º ano	narrativos		9.º ano	narrativos	
	comentários			comentários			comentários	
	expositivos			expositivos			expositivos	
	cartas			cartas			cartas	
	resumo			resumo			resumo	
	síntese			síntese			síntese	
	opinião			opinião			opinião	
			biográficos					
			notícia					

4. Durante o 3.º Ciclo tiveste sempre a mesma professora de Português?

Sim Não

4.1. Se a tua resposta foi negativa, assinala a opção que se adequa ao teu caso

Em cada ano tive uma professora diferente

No 7.º e 8.º anos tive a mesma professora

No 8.º e 9.º anos tive a mesma professora

No 7.º e 9.º anos tive a mesma professora

5. Se houvesse um blogue de turma, gostarias de publicar os teus textos?

Sim Não

6. Gostarias de ter um caderno exclusivo para a tua prática escrita nas aulas de português?

Sim Não

7. Assinala as opções com as quais mais te identificas:

7.1. Quando escrevo, tenho cuidado com o tipo de linguagem e o registo. _____

7.2. Escrevo como falo. _____

7.3. Gosto de escrever. _____

7.4. Gosto de ler o que escrevo. _____

7.5. Gosto de partilhar os meus textos com a turma. _____

7.6. Dou erros de ortografia. _____

7.7. Utilizo corretamente a pontuação. _____

7.8. Uso de modo correto os conectores. _____

7.9. Tenho dificuldade em começar a escrever. _____

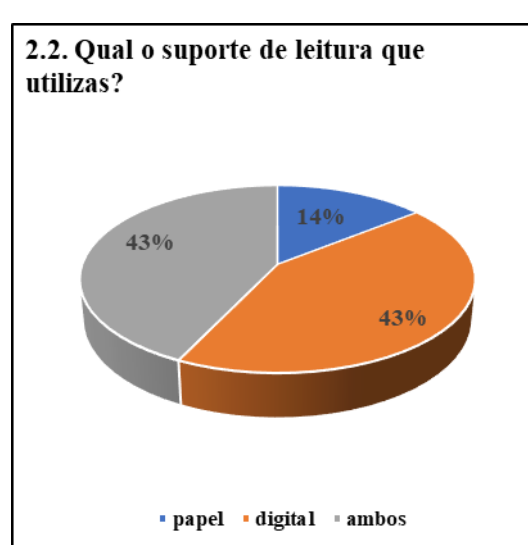
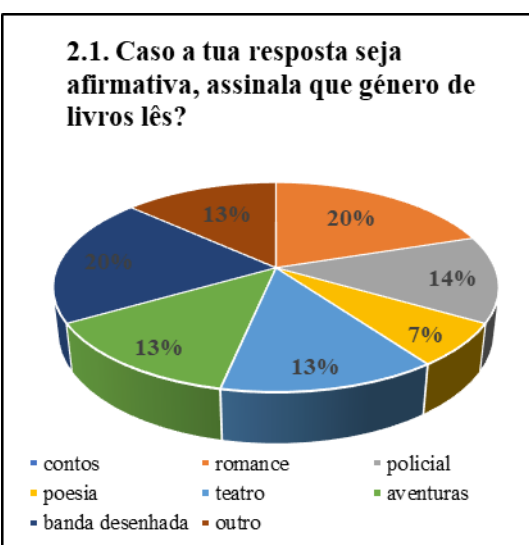
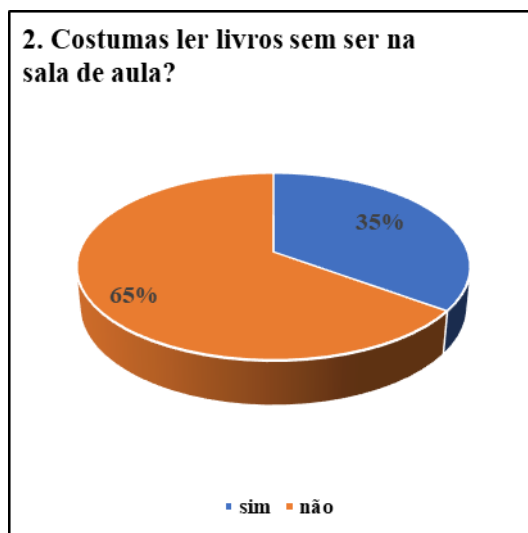
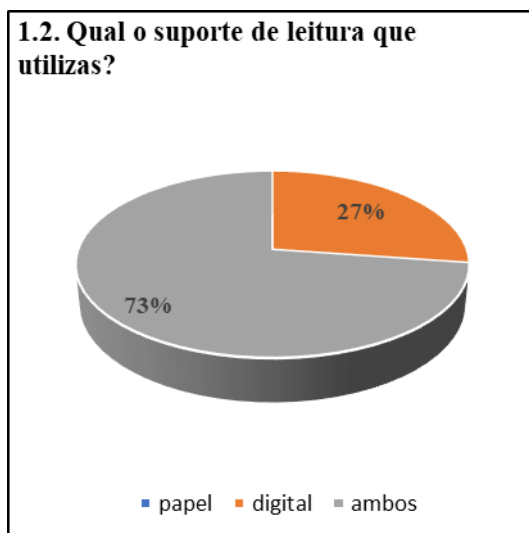
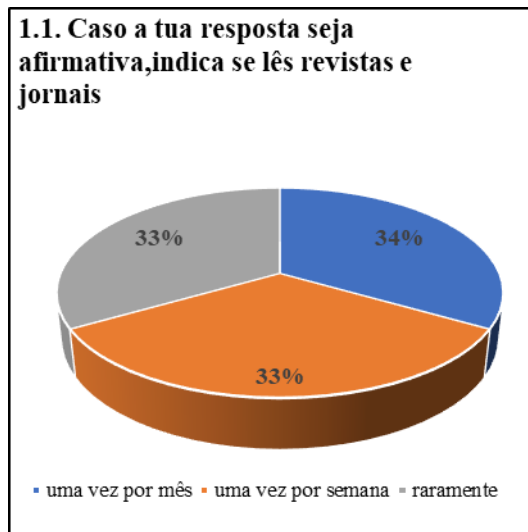
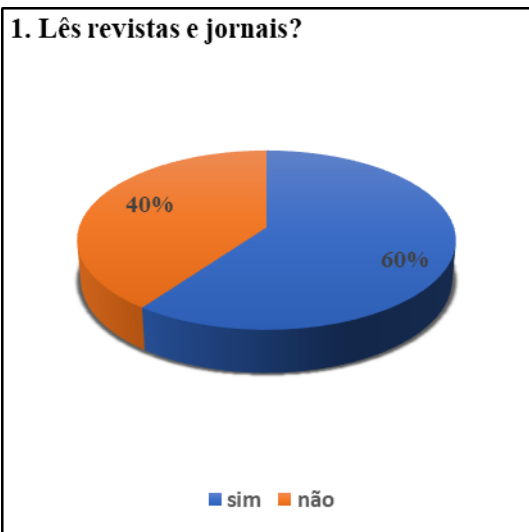
7.10. Quando escrevo textos, repito a mesma ideia ao longo do texto, ainda que utilize palavras diferentes. _____

- 7.11. Tenho dificuldade em escrever introduções. _____
- 7.12. Tenho dificuldade em desenvolver o conteúdo de um texto. _____
- 7.13. Tenho dificuldade em escrever a parte final de um texto. _____
- 7.14. Tenho o cuidado de relacionar de forma lógica a informação que escrevo num texto. _____
- 7.15. Utilizo corretamente as regras da translineação. _____
- 7.16. Uso letras maiúsculas indevidamente. _____
- 7.17. O meu vocabulário é muito reduzido. _____
- 7.18. Saber escrever é fruto de um trabalho persistente. _____
- 7.19. Quero desenvolver a minha competência escrita. _____
- 7.20. Por mais que tente, não consigo desenvolver a minha competência escrita. _____
- 7.21. Se lesse mais, acho que poderia melhorar a minha competência escrita. _____
- 7.22. Se soubesse bem as regras de gramática, escreveria melhor. _____
- 7.23. Se praticar a escrita, posso melhorar a minha competência. _____
- 7.24. Os professores deveriam trabalhar mais a escrita nas aulas. _____
- 7.25. Os professores trabalham muito a escrita em sala de aula. _____
- 7.26. O trabalho de escrita em sala de aula é suficiente. _____
- 7.27. Quando escrevo textos, respeito as regras de concordância. _____
- 7.28. Quando escrevo textos, organizo as diferentes ideias em parágrafos distintos. _____
- 7.29. Quando escrevo textos, articulo as diferentes partes do texto de modo a encadear as ideias. _____

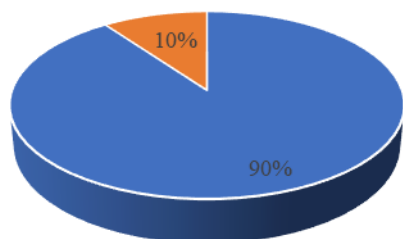
Muito obrigada pela tua participação!

ANEXO 13 – RESULTADO DO INQUÉRITO HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA

Tópico I – Hábitos de leitura

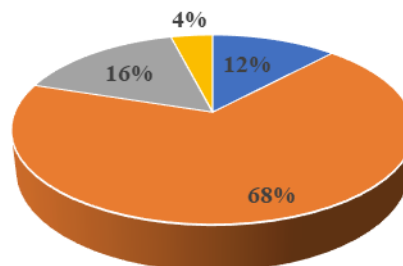


3. Costumas frequentar a biblioteca da escola?



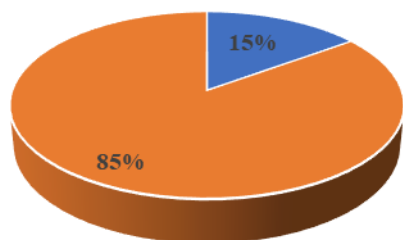
■ sim ■ não

3. 1. Caso a tua resposta seja afirmativa, indica se frequentas a biblioteca para



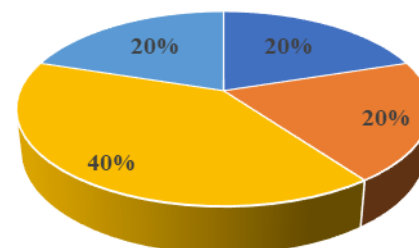
■ requisitar livros ■ realizar trabalhos
■ aceder à internet ■ ler livros
■ ler revistas e/ou jomais

4. Costumas frequentar a biblioteca da cidade onde vives?



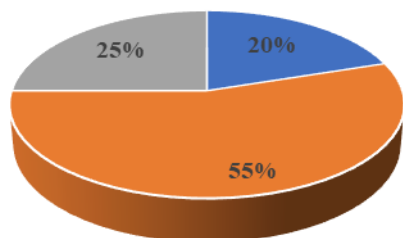
■ sim ■ não

4.1. Caso a tua resposta seja afirmativa, indica se frequentas a biblioteca para



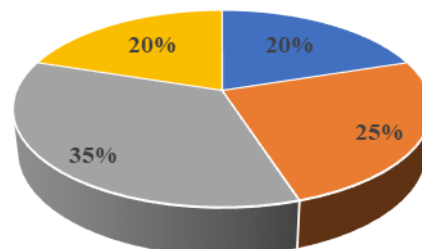
■ requisitar livros ■ realizar trabalhos
■ aceder à internet ■ ler livros
■ ler revistas e/ou jomais

5. Costumas comprar livros?



■ sim ■ não ■ uma única vez

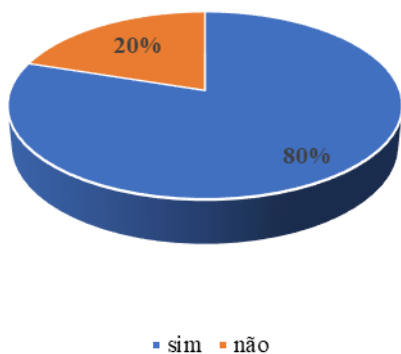
6. Sem contar com os manuais escolares, em tua casa há



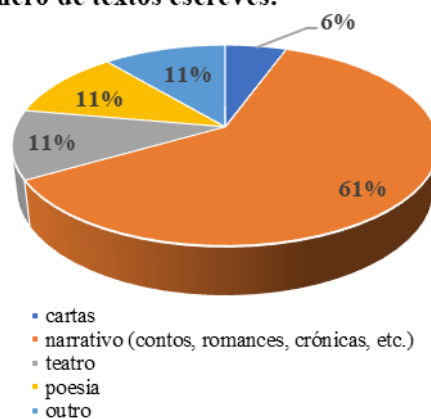
■ mais de 50 livros ■ entre 20 a 50 livros
■ entre 10 a 20 livros ■ menos de 10 livros

Tópico II – Hábitos de escrita

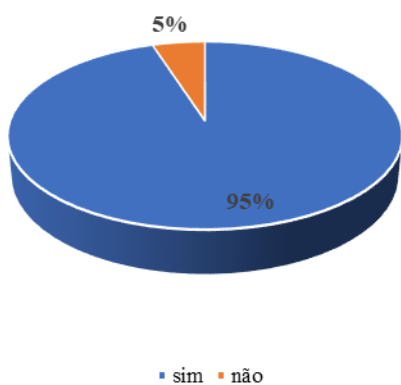
1. Costumas escrever, fora da sala de aula, em suporte de papel?



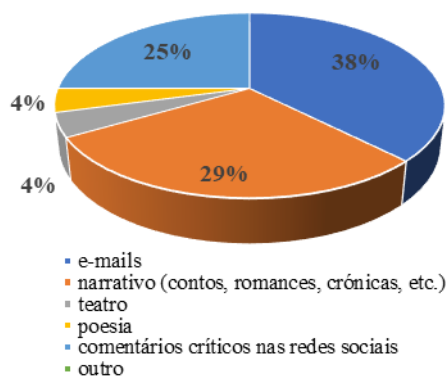
1.1. Caso tenhas respondido afirmativamente, indica que género de textos escreves.



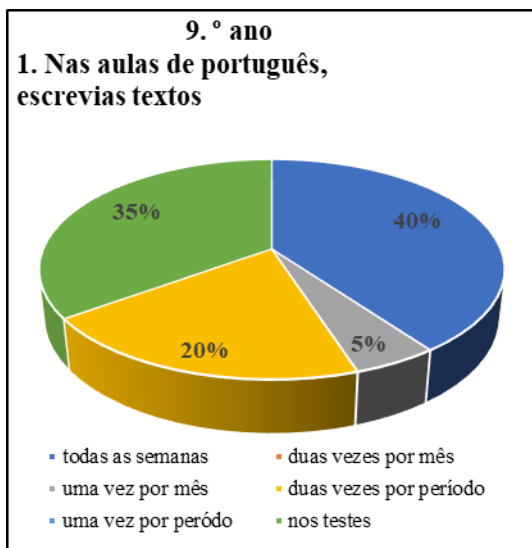
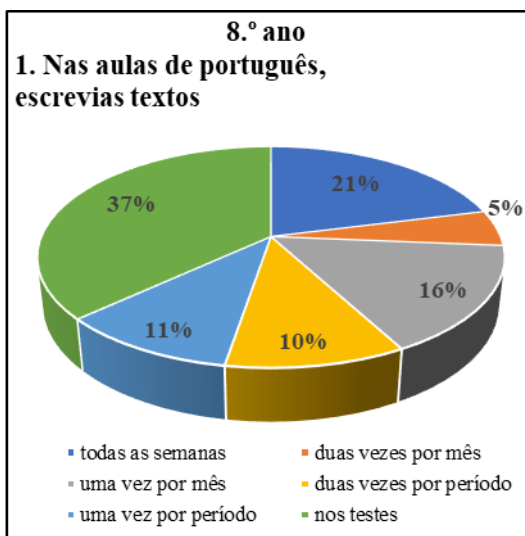
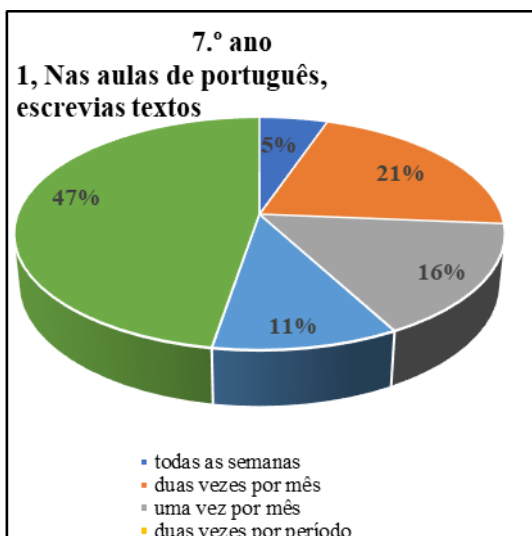
2. Costumas escrever, fora da sala de aula, em suporte digital?



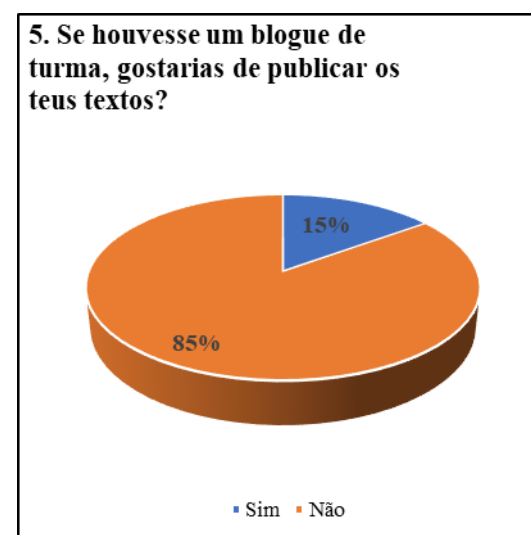
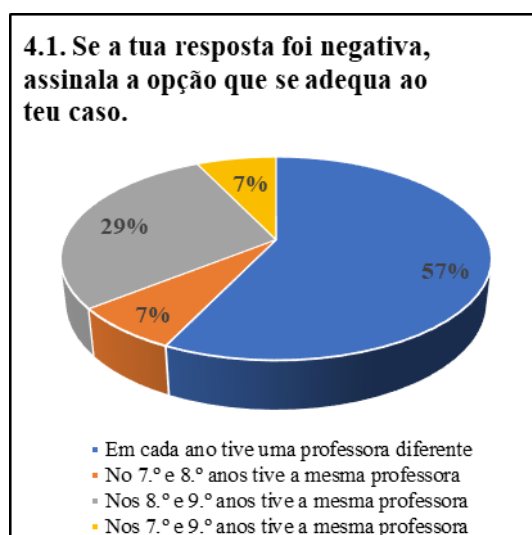
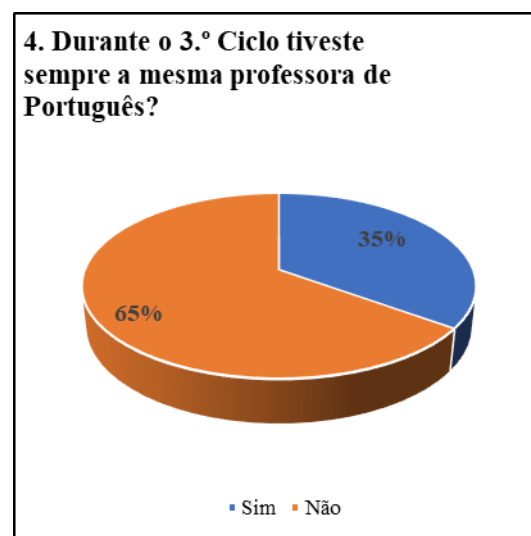
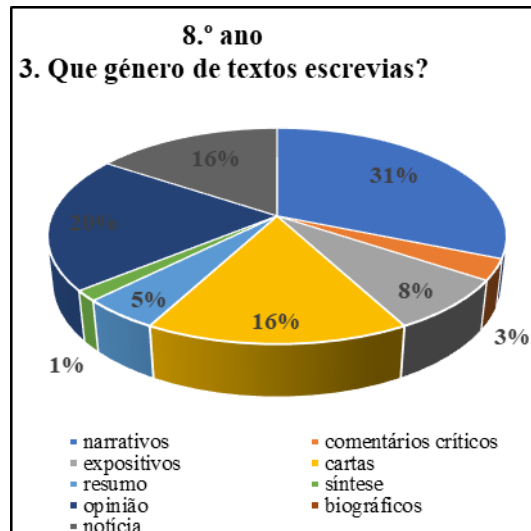
2.1. Caso tenhas respondido afirmativamente, indica que género de textos escreves.



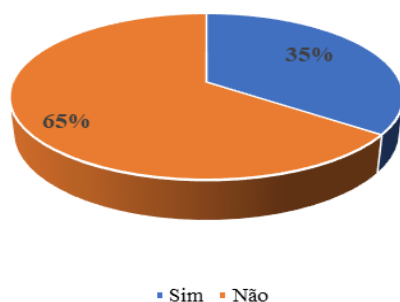
Tópico III – Escrita nas aulas de Português durante o 3.º Ciclo do Ensino Básico



	2. Quando realizavas atividades de produção escrita	Percentagem de respostas afirmativas
7.º ano	a) elaboravas um esquema de modo a registar as primeiras ideias, propósitos, etc.	11%
	b) refletias sobre o modo como deverias estruturar o texto.	68%
	c) durante a escrita tinhas em conta o esquema previamente traçado.	37%
	d) após a escrita, relias o texto e efetuavas as correções que te parecessem necessárias.	79%
	e) depois de os teus textos serem corrigidos, reescrevia-los com as sugestões e correções efetuadas pela professora.	32%
8.º ano	a) elaboravas um esquema de modo a registar as primeiras ideias, propósitos, etc.	16%
	b) refletias sobre o modo como deverias estruturar o texto.	79%
	c) durante a escrita tinhas em conta o esquema previamente traçado.	42%
	d) após a escrita, relias o texto e efetuavas as correções que te parecessem necessárias.	95%
	e) depois de os teus textos serem corrigidos, reescrevia-los com as sugestões e correções efetuadas pela professora.	32%
9.º ano	a) elaboravas um esquema de modo a registar as primeiras ideias, propósitos, etc.	53%
	b) refletias sobre o modo como deverias estruturar o texto.	89%
	c) durante a escrita tinhas em conta o esquema previamente traçado.	63%
	d) após a escrita, relias o texto e efetuavas as correções que te parecessem necessárias.	89%
	e) depois de os teus textos serem corrigidos, reescrevia-los com as sugestões e correções efetuadas pela professora	42%



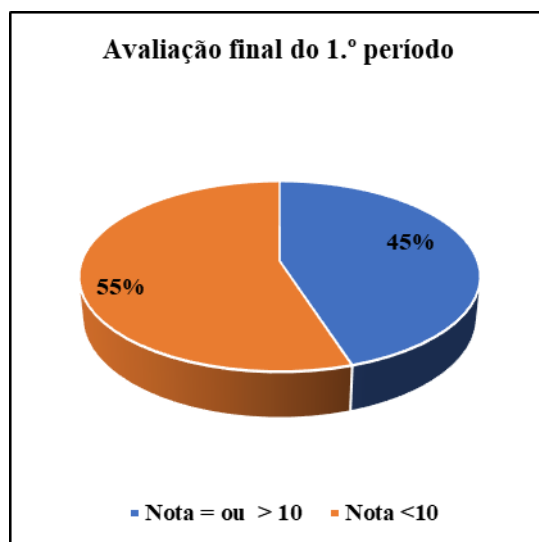
6. Gostarias de ter um caderno exclusivo para a tua prática escrita nas aulas de português?



7.	Afirmção	%
7.1.	Quando escrevo tenho cuidado com o tipo de linguagem e o registo.	70%
7.2.	Escrevo como falo.	25%
7.3.	Gosto de escrever	60%
7.4.	Gosto de ler o que escrevo.	50%
7.5.	Gosto de partilhar os meus textos com a turma.	10%
7.6.	Dou erros de ortografia.	65%
7.7.	Utilizo corretamente a pontuação.	25%
7.8.	Uso de modo correto os conectores.	10%
7.9.	Tenho dificuldade em começar a escrever.	25%
7.10.	Quando escrevo textos, repito a mesma ideia ao longo do texto, ainda que utilize palavras diferentes.	40%
7.11.	Tenho dificuldade em escrever introduções.	50%
7.12.	Tenho dificuldade em desenvolver o conteúdo de um texto.	35%
7.13.	Tenho dificuldade em escrever a parte final de um texto.	40%
7.14.	Tenho o cuidado de relacionar de forma lógica a informação que escrevo num texto.	55%
7.15.	Utilizo corretamente as regras de translineação.	35%
7.16.	Uso letras maiúsculas indevidamente.	20%
7.17.	O meu vocabulário é muito reduzido.	25%
7.18.	Saber escrever é fruto de um trabalho persistente.	45%
7.19.	Quero desenvolver a minha competência escrita.	85%
7.20.	Por mais que tente, não consigo desenvolver a minha competência escrita.	10%
7.21.	Se lesse mais, acho que poderia melhorar minha competência escrita.	75%
7.22.	Se soubesse bem as regras de gramática, escreveria melhor.	35%
7.23.	Se praticar a escrita, posso melhorar a minha competência.	60%
7.24.	Os professores deveriam trabalhar mais a escrita nas aulas.	45%
7.25.	Os professores trabalham muito a escrita em sala de aula.	15%
7.26.	O trabalho da escrita em sala de aula é suficiente.	20%
7.27.	Quando escrevo textos, respeito as regras de concordância.	35%
7.28.	Quando escrevo textos, organizo as diferentes ideias em parágrafo distintos.	45%
7.29.	Quando escrevo textos, articulo as diferentes partes do texto de modo a encadear as ideias.	40%

ANEXO 14 – RESULTADOS DA PROVA FINAL DE CICLO

Alunos/ Número	Pontuação por domínios					Classificação final da Prova
	Compr. Oral	Compr. Leitura	Educação Literária	Gramática	Escrita	
	12	12	26	20	30	%
1	12	3	16	6	23	60
2	6	6	11	9	25	57
6	3	6	19	6	25	59
7	9	6	7	6	22	50
9	9	0	13	3	19	44
10	9	3	12	6	25	55
12	9	9	14	6	19	57
15	6	6	11	9	23	55
16	12	6	5	6	21	50
17	9	12	6	9	17	53
20	6	9	3	12	23	53
21	6	12	12	12	16	58
27	6	0	4	3	10	23
28	3	3	11	6	0	23
Média	7,5	5,8	10,3	7,1	19,1	49,8



ANEXO 15 – APRECIÇÃO ESCRITA NOS MANUAIS ESCOLARES

		<i>Sentidos</i> ⁵⁷	<i>Novo Plural</i> ⁵⁸	<i>Entre palavras</i> ⁵⁹	<i>Encontros</i> ⁶⁰	<i>Outras expressões</i> ⁶¹
Estrutura tripartida	Introdução:	- descrever sucintamente o objeto	- apresentação breve do tema	- apresentação geral, com indicação da manifestação cultural em apreciação, com indicação dos autores, organizadores ou responsáveis.	- apresentação do objeto em apreciação	- descrição do objeto
	Desenvolvimento:	- apresentar informações sobre o conteúdo ou características (físicas ou outras); -fazer comentário crítico valorativo; - sustentar a opinião crítica através dos argumentos.	- 1.º descrição sucinta do objeto de apreciação - 2.º comentário crítico	- descrição sucinta e objetiva do objeto de apreciação crítica. - apreciação pormenorizada sobre os diversos aspetos da manifestação cultural objeto de crítica. - apresentação do objeto de apreciação crítica numa dupla perspectiva: informativa/descritiva e crítica, esta última com eventual duplo carácter – positiva e negativa.	- descrição sucinta do objeto, acompanhada de comentário crítico, num tom apreciativo.	- comentário crítico
	Conclusão:	- sintetizar a informação mais importante.	- que confirme, genericamente, a informação/opinião exposta.	-breve reflexão sobre a temática dominante e/ou apelo implícito ou explícito ao leitor para que contacte com a manifestação cultural em causa.	- fecho da apreciação, com reforço do tom apreciativo.	- apreciação final

⁵⁷ cf. Pp. 68, 69

⁵⁸ cf. Pp. 53, 334

⁵⁹ cf. p. 34. Neste Manual são pedidas duas apreciações críticas escritas– livro e cartoon - sendo dado, para cada um dos exemplos, os elementos que devem compor o texto em cada parte pp.37, 165. No caderno de atividades são dados exemplos de duas apreciações críticas, p. 57

⁶⁰ cf. p. 40

⁶¹ cf. p. 172



ANEXO 16 – PLANIFICAÇÃO DO ESTALEIRO DE ESCRITA ADAPTADO

Português 10º ano

Duração: 12 aulas de 50 m

Planificação de (10) aulas

Data: 7, 8, 9, 28 de fevereiro e 1, 2, 7, 8, 9 de março					Aula n.º
Turma: 10.º ano					Duração: 50´ cada aula
Tema: Desenvolvimento da escrita no Ensino Secundário					Lucinda Canoa
Domínio foco: Escrita - apreciação crítica					
Domínios associados	Metas de aprendizagem/ Descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Tempo
Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Dispõe-se física e psicologicamente para assistir à peça de teatro <i>Farsa de Inês Pereira</i>, no teatro <i>A Barraca</i>. - Mobiliza conhecimentos prévios. - Infere sentidos a partir da assistência à peça. - Respeita as regras do funcionamento dos diferentes espaços. - Desenvolve consciência crítica. - Desenvolve consciência estética. - Identifica as diferentes personagens. - Estabelece relações de sentido entre características e pontos de vista das personagens. - Reconhece valores culturais, éticos e estéticos manifestados pelos textos. - Valoriza uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente: <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização das personagens; • Relações entre as personagens; • A representação do quotidiano; • Dimensão satírica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir à peça de teatro <i>Farsa de Inês Pereira</i>, no teatro <i>A Barraca</i>. - Interação entre professora alunos/ alunos – alunos/ alunos-professora. - Esclarecimentos de eventuais dúvidas. <p>Nota: aos alunos que não puderam assistir à peça, foi-lhes indicado, com a devida antecedência, que visualizassem o vídeo da representação da mesma indicado pelo Plano Nacional de Leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os recursos necessários para o desenvolvimento da atividade foram providenciados pelo grupo 300, uma vez que esta atividade está inserida no Plano Anual de Atividades. 	50´



Domínios associados	Metas de aprendizagem/ Descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Tempo
2.ª aula					
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica marcas específicas do género. - Identifica suportes de escrita onde se encontram o género de texto apreciação crítica. - Identifica o tipo de informação que uma apreciação crítica deve ter. - Identifica o tipo de linguagem. - Apresenta brevemente a peça de teatro em apreço. - Descreve sucintamente a peça de teatro. - Redige um comentário crítico. - Planifica a escrita de textos. -Redige um texto bem estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual. -Mobiliza adequadamente os recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação. -Revê textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcas específicas do género textual. - As fases da escrita: - Planificação - Textualização - Revisão - Campo lexical do teatro; - Linguagem valorativa ou depreciativa; - Conectores com valor causal, justificativo, opositivo e confirmativo. - <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente. -Caracterização das personagens. -A representação do quotidiano. - A dimensão satírica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Breve conversa com os alunos acerca da intervenção pedagógica que se levará a cabo (apesar de os alunos já terem conhecimento do mesmo, os alunos serão recordados das fases da mesma). - Exploração oral acerca do género textual. - Apresentação (expositiva dialogada em <i>power point</i>) das marcas do género. Interação entre professora alunos/ alunos – alunos/ alunos-professora. - Esclarecimento de eventuais dúvidas. - Produção de um texto de apreciação crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Pc - Projetor - <i>Power point</i> - Ficha de trabalho (págs. 1 e 2)⁶² - Folha em branco 	50`
Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica as diferentes personagens. - Analisa recriações de obras. - Reconhece valores culturais, éticos e estéticos manifestados pelos textos. - Valoriza uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo. 				

⁶² As páginas indicadas na planificação e nos planos de aula correspondem à numeração das páginas das fichas de trabalho dado aos alunos que será de 1 a 16.



Domínios associados	Metas de aprendizagem/ Descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Tempo
3.ª aula					
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece a noção de campo lexical. - Identifica léxico relativo a diversas produções artísticas: livro, filme e peça de teatro. 	<p>Campo lexical: teatro, cinema, livro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Breve conversa com os alunos acerca das apreciações críticas. Interação entre professora alunos/ alunos – alunos/ alunos-professora. - Ficha de trabalho(pares) sobre o léxico da arte teatral. - Correção da ficha de trabalho. - Correção a nível lexical de alguns excertos dos textos dos alunos. - Esclarecimento de eventuais dúvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho (págs. 3,4,5) - <i>Power point.</i> 	50´
4.ª aula					
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica e reconhece marcas da oralidade em textos escritos. - Identifica marcas de enunciação no texto. - Compreende a intencionalidade comunicativa do género textual apreciação crítica e a sua discursividade própria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas características do uso oral e escrito da língua. 	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação em <i>power point</i> de excertos da apreciação crítica de alguns alunos para identificação de característica de uso oral da língua. - Preenchimento de um quadro com marcas de oralidade. - Síntese de algumas características do uso da linguagem oral e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pc - Projetor - <i>Power point</i> -Ficha de trabalho (págs. 6,7) 	50´



Domínios associados	Metas de aprendizagem/Descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Tempo
5.ª aula					
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica e reconhece as partes constituintes do texto de apreciação crítica: introdução, desenvolvimento e conclusão. - Identifica os elementos compositivos indispensáveis à apresentação do objeto em apreciação: peça de teatro, filme e livro. - Elabora questões pertinentes para aferição do conteúdo da introdução do género textual apreciação crítica. - Planifica a introdução. - Elabora questões pertinentes para aferição do conteúdo de revisão da introdução e correção linguística. - Compreende a utilização de grelha como mecanismo de autorregulação do seu desempenho a na escrita. - Reescreve um parágrafo introdutório a um texto de apreciação crítica de teatro, cinema e de livro. 	<ul style="list-style-type: none"> -Estrutura tripartida -Fases da escrita: planificação textualização e revisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Breve conversa com os alunos sobre as partes constituintes de um texto de apreciação crítica e sobre a importância da planificação no processo de escrita. - Planificação da introdução - Exposição de excertos da introdução de algumas apreciações escritas. - Reescrita, em pares, de diferentes excertos de introdução das apreciações críticas. - Construção conjunta de uma grelha de verificação da introdução. - Esclarecimento de eventuais dúvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pc - Projetor -<i>Power point.</i> - Ficha de trabalho (págs.8,9) - Dicionários. - Prontuários. 	50`
6.ª aula					
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Lê textos em voz alta. - Explicita elementos compositivos indispensáveis à apresentação do objeto em apreciação: peça de teatro <i>Farsa de Inês Pereira</i>, encenada por Maria do Céu Guerra, e obra de teatro, <i>Farsa de Inês Pereira</i> de Gil Vicente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar marcas específicas do género textual apreciação crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura comparativa das introduções: primeira versão e reescrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho (págs.8,9). 	50`



Domínios Associados	Metas de aprendizagem/Descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Tempo
9.ª aula					
Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Dispõe-se física e psicologicamente para assistir à peça de teatro <i>Auto da Índia</i> - Mobiliza conhecimentos prévios. - Infere sentidos a partir da visualização da peça. - Identifica as diferentes personagens. - Estabelece relações de sentido entre características e pontos de vista das personagens. - Reconhece valores culturais, éticos e estéticos manifestados pelos textos. - Valoriza uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Auto da Índia</i>, de Gil Vicente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização da peça de teatro o <i>Auto da Índia</i>. - Registo de notas a partir da visualização do vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pc - Projetor - Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=IhWbTni6gXk 	50´
10ª aula					
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica marcas específicas do género - Apresenta brevemente a peça de teatro em apreço. - Descreve sucintamente a peça de teatro. - Redige um comentário crítico. - Planifica a escrita de textos. - Redige um texto bem estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual. - Mobiliza adequadamente os recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação. - Revê textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fases da escrita: planificação textualização e revisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de uma apreciação escrita sobre a peça. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho (págs.. 15, 16) - Folha em branco - Prontuários - Dicionários 	50´
Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica as diferentes personagens. - Reconhece valores culturais, éticos e estéticos manifestados pelos textos. - Valoriza uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Auto da Índia</i>, de Gil Vicente 			



Avaliação

Observação direta:

Pontualidade; assiduidade; participação (espontânea e solicitada).

Interesse e empenho na realização das atividades propostas.

Avaliação formativa da primeira produção escrita.

Avaliação sumativa da segunda produção escrita.

Avaliação formativa da terceira produção escrita.

Anexos

Anexo 2 – Planos de aula

Anexo 3 – Materiais

Anexo 4 – Grelha de observação direta.

Anexo 6 – Resultados descritivos da primeira produção escrita.



ANEXO 17 - PLANOS DE AULA

EEA – Apreciação Crítica			
PLANO DE AULA Nº 1 Data: 07/02/2018		Sumário: Educação Literária: Ida ao teatro para assistir à peça <i>Farsa de Inês Pereira</i> , levada à cena pela companhia de teatro <i>A Barraca</i> .	
Tempo: 50'			
Domínio Foco: Escrita			
Conteúdo: <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente.			
Domínios associados / conteúdos	Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos Avaliação (modalidades e instrumentos)
Educação Literária: <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente. -Caracterização das personagens. -Relações entre as personagens. - A representação do quotidiano. -A dimensão satírica.	- Dispõe-se física e psicologicamente para assistir à peça de teatro <i>A farsa de Inês Pereira</i> , no teatro <i>A Barraca</i> . - Mobiliza conhecimentos prévios. - Infere sentidos a partir da assistência à peça. - Desenvolve sensibilidade estética. - Fomenta o gosto pelo teatro. - Promove comportamentos adequados socialmente. - Analisa recriações de obras literárias do Programa, com recurso a linguagem teatral, estabelecendo comparações pertinentes. - Identifica as diferentes personagens. - Estabelece relações de sentido entre características e pontos de vista das personagens. - Reconhece valores culturais, éticos e estéticos manifestados pelos textos. - Valoriza uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo.	- Assistir à peça de teatro <i>Farsa de Inês Pereira</i> , no teatro <i>A Barraca</i> em Lisboa. - Interação entre professora alunos/ alunos – alunos/ alunos-professora (antes e após a realização da atividade). - Esclarecimentos de eventuais dúvidas. <i>Nota:</i> aos alunos que não puderam assistir à peça, foi-lhes indicado, com a devida antecedência, que visualizassem o vídeo da representação da peça indicado pelo Plano Nacional de Leitura.	- Todos os recursos necessários para o desenvolvimento da atividade foram providenciados pelo grupo 300, uma vez que esta atividade está inserida no Plano Anual de Atividades.



EEA – Apreciação Crítica			
PLANO DE AULA Nº 2 Data: 08/02/2018		Sumário: Escrita: produção de um texto de apreciação crítica sobre a peça de teatro <i>Farsa de Inês Pereira</i> .	
Tempo: 50'			
Domínio Foco: Escrita Conteúdo: Apreciação escrita			
Domínios associados / conteúdos	Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos Avaliação (modalidades e instrumentos)
<p>- Marcas específicas do género.</p> <p>-Planificação -Textualização - Revisão</p> <p>Gramática: - Marcas linguísticas mais relevantes: Vocabulário adequado a linguagem valorativa ou depreciativa; Conectores com valor causal, justificativo, opositivo e confirmativo.</p> <p>Educação Literária: <i>Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente.</i> -Caracterização das personagens. -Relações entre as personagens. - A representação do quotidiano. -A dimensão satírica.</p>	<p>- Apresenta brevemente o objeto. - Descreve sucintamente o objeto. - Redige um comentário crítico</p> <p>- Planifica a escrita de textos. -Redige um texto bem estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual. -Mobiliza adequadamente os recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação. -Revê textos escritos.</p> <p>- Analisa recriações de obras literárias do Programa, com recurso a linguagem teatral, estabelecendo comparações pertinentes. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo.</p>	<p>Após a acomodação dos alunos nos respetivos lugares, a professora dá indicação do material necessário para a aula. A aula terá o procedimento seguinte:</p> <p>1.º momento – Escrita do sumário. - A professora dita o sumário aos alunos. (+/-5´)</p> <p>2.º momento - Conversa com os alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado no projeto que se levará a cabo nas próximas aulas. (+/-5m)</p> <p>3.º momento – A professora começa por interpelar os alunos sobre o conceito que têm de apreciação crítica e as suas características¹. Seguidamente exhibe um breve <i>power point</i>, no qual estão sistematizadas as marcas específicas do género em estudo. Durante a exibição do <i>power point</i> a professora interagirá com os alunos de modo a certificar-se de que estes compreendem o conteúdo apresentado (+/-10´).</p> <p>Questões orientadoras¹:</p> <p>- O que entendem por apreciação crítica? - Em que suportes de escrita se encontra este género de texto? - Que informação deve ter uma apreciação crítica? - Qual vos parece ser a estrutura de uma apreciação crítica? (como estará organizada a informação?) - Que tipo de linguagem é usado neste género de texto?</p> <p>4.º momento – A professora informa os alunos de que irão escrever um texto de apreciação crítica sobre a peça de teatro <i>Farsa de Inês Pereira</i>. (+/-30´).</p> <p>No final da aula a professora recolhe os textos que serão alvo de correção e análise.</p>	<p>-Quadro -PC -Projektor -Power point</p> <p>-Ficha de trabalho (pág. 1 e 2)</p> <p>Observação direta (pontualidade, assiduidade, interesse, empenho, participação)</p>



EEA – Apreciação Crítica			
PLANO DE AULA Nº 3 Data: 28/02/2018		Sumário: Gramática: Campo lexical de teatro. Exercícios de aplicação.	
Tempo: 50'			
Domínio Foco: Escrita Conteúdo: Apreciação crítica			
Domínios associados / conteúdos	Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos Avaliação (modalidades e instrumentos)
Gramática: - Campo lexical Educação Literária: Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente. -Caracterização das personagens. -Relações entre as personagens. - A representação do quotidiano. -A dimensão satírica.	- Identifica e reconhece o léxico relativo a diversas produções artísticas: livro, filme e peça de teatro.	Após a acomodação dos alunos nos respetivos lugares, a professora dá indicação do material necessário para a aula. A aula terá o procedimento seguinte: 1.º momento – Escrita do sumário. - A professora dita o sumário aos alunos. (+/-5´) 2.º momento - Conversa com os alunos sobre os textos de apreciação crítica. (+/-5) - Após emitir um juízo valorativo geral dos textos dos alunos, a professora questiona-os sobre as dificuldades sentidas. Questões orientadoras. - Quais foram as dificuldades encontradas aquando da realização do texto? - Porque é que não planificaram o texto? - Durante a escrita do texto foram lendo as partes do mesmo para se certificarem de que estavam a escrever com clareza e correção linguística? - Creem que, se tivessem mais conhecimento do campo lexical do teatro, teriam tido uma maior facilidade na produção do texto? 3.º momento - Realização da ficha sobre o campo lexical do teatro. -A professora, que anteriormente havia mencionado a dificuldade revelada nos textos produzidos pelos alunos relativamente à adequação do vocabulário, informa-os de que irão trabalhar a pares na realização da ficha. (+/-15´) 4.º momento – Correção da ficha sobre vocabulário. A professora solicita a cada grupo que indique as suas respostas. (+/-5´) 5.º momento – Realização de exercícios de identificação de vocábulos utilizados incorretamente. A professora exhibe um <i>power point</i> , no qual se encontram alguns excertos dos textos de alunos. Seguidamente solicita-lhes que identifiquem a expressão/vocabulo incorreto e indiquem outro vocabulo/expressão que o substitua de modo a referirem-se adequadamente. (+/-15´) Ao longo da aula, a professora esclarecerá as eventuais dúvidas, sempre que os alunos não consigam resolver por si as atividades propostas.	- Quadro - Giz - Ficha de trabalho (págs. 3,4,5) - PC - Projetor - <i>Power point</i> Observação direta (pontualidade, assiduidade, interesse, empenho, participação)



EEA – Apreciação Crítica			
PLANO DE AULA Nº 4 Data: 01/03/2018		Sumário: Usos da língua: o oral e o escrito. Enunciação e intencionalidade comunicativa no género textual apreciação crítica.	
Tempo: 50'			
Domínio Foco: Escrita Conteúdo: Apreciação crítica			
Domínios associados / conteúdos	Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos Avaliação (modalidades e instrumentos)
<p>Gramática: Usos da língua: oral e escrito Enunciação Intencionalidade comunicativa</p> <p>Educação Literária: <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente. -Caracterização das personagens. -Relações entre as personagens. - A representação do quotidiano. -A dimensão satírica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica e reconhece marcas da oralidade em textos escrito. - Identifica marcas de enunciação no texto. - Compreende a intencionalidade comunicativa do género textual apreciação crítica e a sua discursividade própria. 	<p>Após a acomodação dos alunos nos respetivos lugares, a professora dá indicação do material necessário para a aula. A aula terá o procedimento seguinte:</p> <p>1.º momento – Escrita do sumário.</p> <p>- A professora dita o sumário aos alunos. (+/-5')</p> <p>2.º momento – Realização de exercícios para identificação de marcas de oralidade em texto escrito A professora apresenta excertos da apreciação crítica de alguns alunos para que identifiquem as marcas da oralidade presentes.</p> <p>3.º momento – Ficha de trabalho sobre o uso oral e escrito da língua e sobre a enunciação. A professora distribui uma ficha de trabalhos aos alunos. Nesta, os alunos devem identificar as características mais marcantes associadas ao uso oral e escrito da língua.</p> <p>4.º momento – Correção da ficha de trabalho da primeira parte da ficha de trabalho. A professora solicita a alguns alunos que indiquem as respostas e esclarece eventuais dúvidas.</p> <p>5.º momento – Ficha de trabalho sobre enunciação no género textual apreciação crítica. A professora questiona¹ os alunos sobre a noção de enunciação e marcas enunciativas. Depois de ouvir as suas respostas e partindo delas, esclarece ou expõe o conceito. Em seguida, solicita aos alunos que leiam o conceito de enunciação presente na ficha de trabalho e que realizem os exercícios. Questões orientadoras¹.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que entendem por enunciado? - O que será enunciação? - Na vossa apreciação crítica quem enunciou o texto? - Como podemos saber quem enuncia um texto? <p>5.º momento – Correção da ficha de trabalho sobre as marcas de enunciação. A professora solicita a alguns alunos que indiquem as respostas e as justifiquem oralmente.</p> <p>Ao longo da aula, a professora esclarecerá as eventuais dúvidas, sempre que os alunos não consigam resolver por si as atividades propostas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - PC - Projetor - <i>Power point</i> - Ficha de trabalho (pág. 6) - Ficha de trabalho (pág. 7) Observação direta (pontualidade, assiduidade, interesse, empenho, participação)



EEA– Apreciação Crítica			
PLANO DE AULA Nº 5 Data: 02/03/2018		Sumário: Escrita: as fases da escrita: planificação, textualização, revisão e aperfeiçoamento. Planificação, textualização da introdução.	
Tempo: 50'			
Domínio Foco: Escrita - Conteúdo: Apreciação crítica			
Domínios associados / conteúdos	Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos Avaliação (modalidades e instrumentos)
-Estrutura tripartida Fases da escrita: planificação e textualização e revisão. - Planificação da introdução. Gramática: - Marcas linguísticas mais relevantes: Vocabulário adequado a linguagem valorativa ou depreciativa; Conectores com valor causal, justificativo, opositivo e confirmativo.	- Identifica e reconhece as partes constituintes do texto de apreciação crítica: introdução, desenvolvimento e conclusão. - Identifica os elementos compositivos indispensáveis à apresentação do objeto em apreciação: peça de teatro, filme e livro. - Elabora questões pertinentes para aferição do conteúdo da introdução do género textual apreciação crítica. - Planifica a introdução. - Reescreve um parágrafo introdutório a um texto de apreciação crítica de teatro, cinema e de livro.	Após a acomodação dos alunos nos respetivos lugares, a professora dá indicação do material necessário para a aula. A aula terá o procedimento seguinte: 1.º momento – Escrita do sumário. - A professora dita o sumário aos alunos. (+/-5´) 2.º momento – Planificação da introdução. Breve conversa com os alunos sobre as partes constituintes de um texto de apreciação crítica, as fases da escrita e sobre a importância da planificação no processo de escrita ¹ . A professora, após auscultar os alunos, escreverá no quadro os elementos indicados por estes para cada um dos objetos em apreciação. (+/-10´) Questões orientadoras: ¹ - Qual o procedimento que devemos ter antes e após a escrita de um texto? - Vocês não planificaram os textos, mas sabiam que deveriam fazê-lo. Porquê? - Quais os elementos que devemos ter em conta na introdução de uma apreciação crítica? 3.º momento - Exposição de excertos da introdução de algumas apreciações escritas. A professora mostra vários excertos aos alunos e informa-os acerca da atividade a desenvolver: em pares selecionam um dos excertos e reescrevem-no, após planificarem a introdução. (+/-5´) 4.º momento – Reescrita, em pares, de diferentes excertos da introdução de algumas das apreciações críticas realizadas pelos alunos. Durante a atividade, a professora circulará pela sala de modo a esclarecer eventuais dúvidas dos alunos e supervisionar o trabalho deles. (+/-25´)	-Quadro - Giz - Ficha informativa -PC -Projektor -Power point -Ficha de trabalho (págs. 8,9) Observação direta (pontualidade, assiduidade, interesse, empenho, participação)



EEA – Apreciação Crítica			
PLANO DE AULA Nº 6 Data: 02/03/2018		Sumário: Escrita: revisão – criação de uma grelha de verificação da introdução do género textual apreciação crítica. Revisão das introduções. Leitura: leitura da reescrita das introduções.	
Tempo: 50'			
Domínio Foco: Escrita - Apreciação crítica			
Conteúdo:			
Domínios associados / conteúdos	Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos Avaliação (modalidades e instrumentos)
Gramática: Recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora questões pertinentes para aferição do conteúdo da introdução do género textual apreciação crítica. - Reconhece a correção linguística como elemento basilar para a construção da grelha de verificação da escrita. - Compreende a utilização de grelha de verificação como mecanismo de autorregulação do seu desempenho a na escrita. 	<p>Após a acomodação dos alunos nos respetivos lugares, a professora dá indicação do material necessário para a aula. A aula terá o procedimento seguinte:</p> <p>1.º momento — Construção de uma grelha de verificação da parte do texto – introdução.</p> <p>Após a reescrita das introduções, a professora refere importância da revisão do texto e questiona² os alunos sobre esse procedimento. Depois de os auscultar, sugere a criação de uma grelha de verificação para que estes se certifiquem de que terão colocado todos os elementos compositivos da introdução. Seguidamente, a professora ouve as sugestões dos alunos, questiona os restantes em relação a elas e, após discussão sobre a formulação da questão e da sua importância para a grelha de verificação, escreve-as no quadro. Os alunos deverão copiá-las para a ficha de trabalho. (+/-20')</p> <p>Questões orientadoras²:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês costumam ler o texto depois de o escreverem? E rever? Qual é a diferença entre lê-lo e revê-lo? - Que questões devemos colocar para nos certificarmos de que focamos os elementos necessários para a introdução? <p>2.º momento – Revisão das introduções.</p> <p>Os alunos reveem as introduções e, caso seja necessário, efetuam alterações. (+/-10')</p> <p>3.º momento – Leitura das introduções</p> <p>A professora solicita a cada par de alunos que leiam as introduções: a primeira e segunda versão. Assim, após a leitura da primeira versão, os grupos que a reescreveram leem a sua produção. A professora, antes de emitir qualquer apreciação sobre a produção dos alunos, solicita aos restantes grupos para se pronunciarem. Depois, e caso seja necessário, a professora dará alguma indicação para melhoria/reformulação. (+/-10)</p> <p>4.º momento - Conversa com os alunos sobre a atividade desenvolvida, as dificuldades encontradas e o seu sentimento face ao resultado obtido.¹ (+/-5)</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consideram que houve mudanças significativas nas introduções reescritas? - Pareceu-vos que o trabalho efetuado em torno da planificação e da revisão poderá ter contribuído para a elaboração de uma introdução mais completa e clara? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Giz - Ficha de trabalho (pág.10) Observação direta (pontualidade, assiduidade, interesse, empenho, participação)
Leitura Ler textos (excertos)	<ul style="list-style-type: none"> - Lê textos em voz alta. - Explicita elementos compositivos indispensáveis à apresentação do objeto em apreciação: peça de teatro <i>Farsa de Inês Pereira</i>, encenada por Maria do Céu Guerra, e obra de teatro, <i>A farsa de Inês Pereira</i> de Gil Vicente. 		



EEA – Apreciação Crítica			
PLANO DE AULA Nº 7 Data: 07/03/2018		Sumário: Escrita: Planificação do texto de apreciação crítica sobre <i>Farsa de Inês Pereira</i> . Criação de uma grelha de verificação da escrita.	
Tempo: 50'			
Domínio Foco: Escrita			
Conteúdo: Apreciação crítica			
Domínios associados / conteúdos	Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos Avaliação (modalidades e instrumentos)
<p>Gramática Campo lexical: teatro, cinema e literatura. Sintaxe, Morfologia, Pontuação, Ortografia.</p> <p>-Planificação -Textualização - Revisão</p> <p>Gramática:</p> <p>Educação Literária: <i>Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente.</i> -Caracterização das personagens. -Relações entre as personagens. - A representação do quotidiano. -A dimensão satírica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica o texto tendo em conta a estrutura tripartida do género textual. - Indica os tópicos a desenvolver em cada uma das partes da estrutura. - Reflete sobre o conteúdo do género textual apreciação crítica. - Elabora questões pertinentes para aferição do conteúdo do género textual apreciação crítica. - Compreende a utilização de grelha como mecanismo de autorregulação do seu desempenho a na escrita. 	<p>Após a acomodação dos alunos nos respetivos lugares, a professora dá indicação do material necessário para a aula. A aula terá o procedimento seguinte:</p> <p>1.º momento – Escrita do sumário. - A professora dita o sumário aos alunos. (+/-5´)</p> <p>2.º momento – Entrega dos textos. A professora entrega os textos (as primeiras apreciações escritas) aos alunos com as devidas anotações e com as marcas de correção. Seguidamente, explica cada um dos códigos de correção, assim como indica que devem ter em consideração os comentários feitos aos textos. (+/- 10´).</p> <p>3.º momento - Planificação do texto. A professora informa os alunos de que deverão proceder à planificação do texto de apreciação crítica sobre a peça de teatro <i>Farsa de Inês Pereira</i>. Igualmente os restantes alunos, tendo em conta o objeto em apreciação nos textos que escreveram, devem realizar a mesma atividade. A professora refere também que cada um dos alunos deve refletir acerca do seu texto e decidir se o reescreve ou se realiza um novo texto. (+/-15´)</p> <p>4.º momento - Criação de grelha de revisão do texto. A professora sugere aos alunos a criação de uma grelha de revisão do texto para o desenvolvimento e conclusão (a parte da introdução já foi realizada). Essa grelha será elaborada em conjunto, a partir da reflexão e discussão dos alunos sobre as questões que deve focar. (+/-15)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro -Giz - Ficha de trabalho (págs. 11, 12) Observação direta (pontualidade, assiduidade, interesse, empenho, participação)



EEA – Apreciação Crítica			
PLANO DE AULA Nº 8 Data: 08/03/2018		Sumário: Escrita: Produção de um texto de apreciação crítica.	
Tempo: 50'			
Domínio Foco: Escrita Conteúdo: Apreciação crítica			
Domínios associados / conteúdos	Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos Avaliação (modalidades e instrumentos)
<p>Gramática: Campo lexical: teatro. Sintaxe, Morfologia, Pontuação, Ortografia</p> <p>Educação Literária: <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente. -Caracterização das personagens. -Relações entre as personagens. - A representação do quotidiano. -A dimensão satírica.</p>	<p>-Redige um texto bem estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual. -Mobiliza o uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação. - Revê textos escritos.</p> <p>- Analisa recriações de obras literárias do Programa, com recurso a linguagem teatral, estabelecendo comparações pertinentes. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo.</p>	<p>Após a acomodação dos alunos nos respetivos lugares, a professora dá indicação do material necessário para a aula. A aula terá o procedimento seguinte:</p> <p>1.º momento – Escrita do sumário. - A professora dita o sumário aos alunos. (+/-5´)</p> <p>2.º momento – Escrita de um texto de apreciação crítica. A professora informa os alunos de que deverão proceder à textualização. Aos alunos cabe a decisão de escreverem um novo texto ou reescreverem o primeiro texto. (30´)</p> <p>3.º momento – Revisão do texto. A professora entrega aos alunos a grelha de verificação do texto (construída na aula anterior) e relembra-os de que devem rever o texto e, se necessário, proceder às devidas alterações sobre a enunciação. (10´)</p> <p>No final a professora recolhe os textos dos alunos, sendo estes alvos de avaliação sumativa.</p>	<p>-Ficha de trabalho (págs. 13,14)</p> <p>Observação direta (pontualidade, assiduidade, interesse, empenho, participação, cumprimento das fases da escrita).</p>



EEA – Apreciação Crítica			
PLANO DE AULA Nº 9 Data: 09/02/2018		Sumário: Educação Literária: visualização da peça de teatro <i>Auto da Índia</i> .	
Tempo: 50'			
Domínio Foco: Escrita Conteúdo: Apreciação crítica			
Domínios associados / conteúdos	Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos Avaliação (modalidades e instrumentos)
Educação Literária: <i>Auto da Índia, de Gil Vicente.</i>	-Reconhece os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos. - Valoriza uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo.	Após a acomodação dos alunos nos respetivos lugares, a professora dá indicação do material necessário para a aula. A aula terá o procedimento seguinte: 1.º momento – Escrita do sumário. - A professora dita o sumário aos alunos. (+/-3) 2.º momento – Visualização do teatro <i>Auto da Índia</i> .	- Quadro - PC - Projetor - <i>Power point</i> Observação direta (pontualidade, assiduidade, interesse, empenho, participação)



EEA – Apreciação Crítica			
PLANO DE AULA Nº 10 Data: 09/02/2018		Sumário: Escrita: produção de um texto de apreciação crítica sobre a peça de teatro visionada. (Este sumário será escrito na aula anterior).	
Tempo: 50'			
Domínio Foco: Escrita - Conteúdo: Apreciação crítica			
Domínios associados / conteúdos	Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos Avaliação (modalidades e instrumentos)
- Marcas específicas do género. -Planificação -Textualização - Revisão Gramática: - Marcas linguísticas mais relevantes: Vocabulário adequado a linguagem valorativa ou depreciativa; Conectores com valor causal, justificativo, opositivo e confirmativo. Educação Literária: <i>Auto da Índia, de Gil Vicente.</i> -Caracterização das personagens. -Relações entre as personagens. - A representação do quotidiano. -A dimensão satírica.	- Apresenta brevemente o objeto. - Descreve sucintamente o objeto. - Redige um comentário crítico - Planifica a escrita de textos. -Redige um texto bem estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual. -Mobiliza adequadamente os recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação. -Revê o texto. - Analisa recriações de obras literárias do Programa, com recurso a linguagem teatral, estabelecendo comparações pertinentes. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo.	Após a acomodação dos alunos nos respetivos lugares, a professora dá indicação do material necessário para a aula. A aula terá o procedimento seguinte: 1.º momento –Produção de um texto de apreciação crítica sobre o <i>Auto da Índia</i> Os alunos já haviam sido informados de que iriam ter de realizar um texto de apreciação crítica sobre <i>Auto da Índia</i> . A professora, depois de distribuir as fichas de trabalho e uma folha em branco, diz aos alunos que devem escrever o texto. (+/50) No final da aula, a professora recolhe os textos.	- Ficha de trabalho. (págs. 15,16) - Ficha de verificação da escrita - Folha em branco. - Prontuários - Dicionários Observação direta (pontualidade, assiduidade, interesse, empenho, participação)




ANEXO 18 – MATERIAIS DO EEA

SECCÃO 18.A.

<p>ESCRITA</p> <p><small>© Lucinda Carra 2017/2018</small></p>	<h3>APRECIÇÃO CRÍTICA</h3> <ul style="list-style-type: none">Ø Texto de âmbito cultural (literatura, pintura, teatro, dança, música, etc.)Ø Texto dos média e de revistas especializadas.Ø Informa sobre determinado objeto, descreve-o sucintamente e tece juízos de valor sobre o mesmo, ou seja, apresenta-o a partir do ponto de vista do “autor do texto”. <p><small>© Lucinda Carra 2017/2018</small></p>
<h3>APRECIÇÃO CRÍTICA</h3> <ul style="list-style-type: none">• Apresentação breve do objeto.• Descrição sucinta do objeto.• Comentário crítico.• Sequência descritiva• Sequência argumentativa.• Subjetividade (1.ª pessoa singular ou plural).• Vocabulário adequado à linguagem valorativa ou depreciativa.• Conectores discursivos associados a valores de causa, justificação, de oposição e de confirmação.	<h3>ESTRUTURA</h3> <ul style="list-style-type: none">Ø Introdução:<ul style="list-style-type: none">- Apresentação sucinta do objeto em apreciação e perspetiva crítica de forma muito sucinta.Ø Desenvolvimento:<ul style="list-style-type: none">- Descrição sucinta do objeto apresentado- Comentário crítico (enumeração de elementos favoráveis e/ou desfavoráveis e argumentos que fundamentem a avaliação feita).Ø Conclusão:<ul style="list-style-type: none">- Síntese da apreciação feita de modo a evidenciar a posição tomada.
<h3>BIBLIOGRAFIA</h3> <ul style="list-style-type: none">• BUESCU, H.; MAIA, L.; SILVA, M.; ROCHA, M. (2014) <i>Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário</i>. Lisboa: MEC.• Coutinho, M. A. (2004). Organizadores textuais – entre língua, discurso e género. In Oliveira, Fátima & Isabel Margarida Duarte (orgs). <i>Da língua e do discurso</i>. Porto: Campo das Letras, pp. 283-298. [consult. em 5 de fevereiro de 2018] Obtido de http://www.fcsh.unl.pt/cadeiras/texto/Organizadores%20textuais.pdf• RODRIGUES, S.; SILVANO, P. (2009). O desenvolvimento da competência linguística como factor de qualificação no processo de escrita. Um estudo no âmbito do projecto IELP in <i>XXIV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística</i>. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística. Pp. 437-451[Consult. em 31 janeiro de 2017] Obtido de https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/30-Rodrigues_Silvano.pdf <p><small>© Lucinda Carra 2017/2018</small></p>	<h3>BIBLIOGRAFIA</h3> <ul style="list-style-type: none">• Silva, F., Ferreira, I., Leal, A., Silvano, M., & Oliveira, F. (2015). Marcas linguísticas no texto de apreciação crítica. In <i>Literatura e gramática: um diálogo infinito</i>: 11º Encontro Nacional da APP. Atas (p.22). Associação de Professores de Português.• Silva, P.; Cardoso, E.; Rente, S. (2017) <i>Outras expressões 12.º ano</i>. Porto: Porto Editora. <p><small>© Lucinda Carra 2017/2018</small></p>



SECCÃO 18.C.

 <p>LÉXICO</p> <p>© Lucinda Carco 2017/2018</p>	<p>LÊ OS SEGUINTE EXCERTOS DE APRECIACES CRICAS DA TURMA E SUBSTITUI O VOCABULÁRIO QUE CONSIDERAS INCORRETO.</p> <ol style="list-style-type: none">1) [...] em geral achei o teatro muito bem representado.[...]2) Esta peça de teatro era constituída por sete atores[...].3) Na minha opinião pessoal, este é um teatro bastante apelativo, interpreta muito bem o texto em si [...] <p>© Lucinda Carco 2017/2018</p>
<ol style="list-style-type: none">4) [...]Aconselho a todos os que gostaram de ler a farsa a ir a este teatro.5) No dia 7 de fevereiro, visionmos a peça " A farsa de Inês Perelra" no teatro "A Barraca" em Lisboa. [...]6) [...] Os atores encenaram muito bem devo destacar a personagem de Inês Perelra feita por Carolina Parrelra[...]7) [...] uma peça de teatro protagonizada pela companhia de teatro "A Barraca".[...] <p>© Lucinda Carco 2017/2018</p>	<p>PROPOSTA DE CORREÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none">1) [...] em geral achei[] a peça de teatro []muito bem representada.[...]2) O elenco desta peça de teatro era constituída por sete atores[...].3) Na minha opinião [pessoal], esta peça de teatro é bastante apelativa, e o encenador interpretou muito bem o texto [...] <p>© Lucinda Carco 2017/2018</p>

- 4) [...] Aconselho a todos os que gostaram de ler a farsa a **assistir** a esta peça.
- 5) No dia 7 de fevereiro, **assistimos**  peça " A farsa de Inês Perelra" no teatro "A Barraca" em Lisboa. [...]
- 6) [...] Os atores **representaram** muito bem devo destacar a personagem de Inês Perelra **interpretada** por Carolina Parrelra[...]
- 7) [...] uma peça de teatro **levada à cena** pela companhia de teatro "A Barraca". [...]

© Lucinda Carco 2017/2018

Autoria própria



SECCÃO 18.D.

Campo Lexical de Teatro

1. Associa o vocabulário às definições.

quadro * protagonista * papel * adereço * sonoplasta * proscénio * telão *
espaço cénico * cenário * ator * encenador * peça * figurante * cenógrafo *
tomar a cena * contrarregra * didascália * texto principal * elenco * coreógrafo * luminotécnica
* dramaturgista * personagem * ato * tipo

a) _____ - cena que é separada das que se lhe seguem e a antecedem por uma descida de cortina, corte de luz ou por qualquer outro processo, haja ou não mudança de cenário .

b) _____ - todo o objeto que surge em cena e não faz parte da construção-base dos cenários. Pode ser uma aposição ao cenário – como sejam os cortinados duma janela, um relógio de parede, um tapete, ou objetos usados pelos atores.

c) _____ - técnico especializado que trabalha com equipamento de som, quer em termos de montagem, quer em termos de execução.

d) _____ - espaço onde se desenrola a ação.

e) _____ - concebe o espetáculo. Desenha a marcação. Dirige os atores. Responsável criativo por todo o espetáculo. Articula todos os criativos.

f) _____ - cria, a partir da análise de um texto, teatral ou não, uma hipótese de leitura que serve de base à encenação. Muitas vezes é o próprio encenador. O seu trabalho pode implicar a adaptação para forma de espetáculo de textos não teatrais, ou ainda a adaptação e montagem de textos teatrais.

g) _____ - a parte da frente do palco que vai desde a linha onde cai o pano de boca até ao seu limite.

h) _____ - ocupar um espaço vazio em cena ou ocupar o foco de atenção normalmente numa zona central.

i) _____ - pessoa fictícia de uma obra literária ou teatral.

j) _____ - cada uma das partes do texto e da ação de uma peça atribuída a um ator.



l) _____ - fala das personagens.
m) _____ - fala-se de personagem-tipo quando as suas características são conhecidas de antemão pelo público e estabelecidas pela tradição. Uma personagem-tipo não tem, de uma forma geral, grande profundidade psicológica, uma vez que as suas características particulares são sacrificadas em função de uma generalização.
n) _____ - é uma presença em palco que se limita a ser física (de corpo) e que não fala. Não quer dizer, no entanto, que não implique representação: pode ser um ator.
o) _____ - pano pintado que surge no fundo da cena a toda a largura.
p) _____ - texto secundário de uma peça de teatro, atribuível ao autor da peça e que dá indicações para execução cénica da mesma.
q) _____ - representa os papéis de uma peça.
r) _____ - responsável pela colocação e mudança de adereços em cena e bastidores, em ensaios ou espetáculos.
s) _____ - parte constitutiva da obra dramática, cuja ação decorre num mesmo espaço/cenário.
t) _____ - conjunto de atores de uma companhia ou de uma peça.
u) _____ - técnica que consiste em iluminar artificialmente a cena teatral com fins artísticos. Com ela se visa não só uma boa visibilidade, mas também a criação de efeitos visuais que participam da ação dramática.
v) _____ - conjunto de todos os elementos que enquadram o espaço cénico.
w) _____ - pode ser a designação de uma obra literal ou musical. No teatro, aplica-se tanto ao texto dramático como à representação do espetáculo, dentro de uma linha tradicional, onde o texto é considerado o elemento base.
x) _____ - responsável pela criação de desenhos de movimento no espaço. Pode corresponder a danças, movimentos estilizados ou mera movimentação de atores no espaço cénico.
y) _____ - normalmente o responsável por toda a parte visual e plástica do espetáculo. Pode inclusivamente ser o responsável, ainda que não executante artístico, pelo guarda-roupa e pela luz.



2. Completa as frases com um verbo ou um nome adequado.

- a) A companhia de teatro a Barraca _____ à cena a peça *A farsa de Inês Pereira*.
- b) Quando vou ao teatro, _____ a uma peça de teatro.
- c) A pessoa responsável pela adaptação de um texto literário a uma peça de teatro chama-se _____.
- d) À pessoa que prepara os atores para representar uma peça de teatro dá-se o nome de _____.
- e) Numa peça de teatro, o papel dos atores é _____ as personagens.

LER PARA APRENDER

TEXTO DE LITERATURA – TEXTO DE TEATRO

Quando classificamos os textos como texto de teatro, texto de uma peça ou texto de um espetáculo, pensamos que é teatro. Contudo, embora o texto esteja escrito para teatro, não o é, pois, para sê-lo, é necessário a criação de um **texto cénico**. Portanto, quem escreve uma peça de teatro é autor de um **objeto literário** e não de um objeto teatral.

A criação de um **texto cénico** implica que o encenador ou o criador teatral alvitrem a leitura do texto literário, a sua concretização cénica em determinado momento. Assim, ao assistires à peça de teatro *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente no teatro *A Barraca*, não viste o texto de Gil Vicente, mas sim como Maria do Céu Guerra, que era a encenadora, transformou cenicamente a *Farsa de Inês Pereira*.

Adaptado de SOLMER, Antonino (coord.) (1999) *Manual do Teatro*. 4.ª edição. Lisboa: Planeta



SECCAÕ 18.E.

<p>O ORAL E O ESCRITO</p>	<p>Lê os seguintes excertos. Em pares identifiquem características do discurso oral.</p> <ul style="list-style-type: none">• 1) A farsa de Inês Pereira , no teatro “A Barraca”, vou falar sobre a mesma e dar a minha apreciação.• 2) Neste texto vou fazer uma apreciação crítica sobre o teatro “A Barraca” que apresenta a Farsa de Inês Pereira.• 3) Eu vou apresentar e criticar a peça “A farsa de Inês Perelra”.• 4) Ontem, assisti a uma peça de teatro que se titulava como “A Barraca” sobre a Farsa de Inês Perelra e agora vou fazer uma síntese dos aspetos relevantes que vi na peça e dar a minha opinião.
<ul style="list-style-type: none">• 5) [...]Foram divertidos o que fez com que quem assistia à peça tivesse atenta. [...]• 6) [...]Na minha opinião, o ator que mais se destacou foi o escudeiro, interpretado por Ruben Garcia, foi também o que teve mais à vontade com o público.[...]• 7) [...]Achei [o quê] muito engraçado, os atores souberam cativar o público da melhor forma, e interagiram[com quem] muito bem. [...]• 8) [...]ela casa com Pero Marques só porque ele era um homem com muita inocência e usa a inocência dele para fazer pouco de Pero Marques.[...]	<p>Marcas do discurso oral.</p> <ul style="list-style-type: none">1) A farsa de Inês Pereira , no teatro “A Barraca”, vou falar sobre a mesma e dar a minha apreciação.2) Neste texto vou fazer uma apreciação crítica sobre o teatro “A Barraca” que apresenta a Farsa de Inês Pereira.3) Eu vou apresentar e criticar a peça “A farsa de Inês Perelra”.4) Ontem, assisti a uma peça de teatro que se titulava como “A Barraca” sobre a Farsa de Inês Perelra e agora vou fazer uma síntese dos aspetos relevantes que vi na peça e dar a minha opinião.
<ul style="list-style-type: none">5) [...]Foram divertidos o que fez com que quem assistia à peça tivesse atenta. [...]6) [...]Na minha opinião, o ator que mais se destacou foi o escudeiro, interpretado por Ruben Garcia, foi também o que teve mais à vontade com o público.[...]7) [...]Achei [o quê] muito engraçado, os atores souberam cativar o público da melhor forma, e interagiram [com quem] muito bem. [...]8) [...] ela casa com Pero Marques só porque ele era um homem com muita inocência e usa a inocência dele para fazer pouco de Pero Marques.[...]	

Autora própria



SECCÃO 18.F.

ALGUMAS DIFERENÇAS ENTRE O USO ORAL E ESCRITO DA LÍNGUA

3. De entre as características dos usos da língua oral e escrita, identifica quais são mais marcantes em cada um deles.
- a) Frases geralmente mais longas. b) Contração e distorção de palavras.
- c) Vocabulário mais rico e variado. d) Uso mais frequente de subordinação.
- e) Frases curtas. f) Predomínio das frases simples e coordenadas.
- g) Ordenação mais lógica da mensagem, com frases completas e articuladas – maior abundância de elementos de coesão (marcadores discursivos).
- h) Vocabulário menos rico e apurado. i) Domínio das regras da ortografia e da sintaxe.
- j) Frases incompletas cortadas por suspensões e repetições – presença de marcadores discursivos que funcionam como bordões.
4. Preenche cada uma das colunas da tabela com as características dos usos de linguagem.

Uso oral	Uso escrito



SECCÃO 18.G.

ENUNCIÇÃO

Quando te expressas, no conteúdo do teu discurso há marcas que indicam a tua presença. Essas marcas de discurso encontra-las nos pronomes pessoais (1.ª e 2ª pessoas), nos determinantes e pronomes possessivos (1.ª e 2.ª pessoas) nos advérbios e locuções adverbiais com valor locativo, nos advérbios e locuções adverbiais de tempo, nos sufixos de flexão dos tempos verbais que referem o tempo, o modo e a pessoa do verbo.

5. Lê os seguintes excertos e identifica as marcas de enunciação presentes em cada um deles.

5.1.) [...] A meu ver achei muito interessante o facto de a peça retratar exatamente o que lemos, era engraçado o que fazia com que estivéssemos interessados no que estávamos a assistir. [...]

5.2.) [...] O ator que fez de “Escudeiro” e também de “judeu casamenteiro” na minha opinião fez um grande trabalho pois acho que cativou muito o publico.
No geral tenho a dizer que gostei muito desta peça acho que foi muito bem organizada e muito bem feita por todos os atores.

5.3.) [...] Assisti a esta peça no teatro “A Barraca” em Lisboa. Na minha opinião, a peça foi muito bem encenada os autores interagiram muito bem com o público e tentaram adaptar a peça à nossa geração. [...]

5.4) [...] Na minha opinião, esta obra antiga, continua relevante nos dias de hoje. Por esta razão e pelo facto da historia e das intenções dos personagens serem claras recebe, da minha parte, pontos positivos.



SECÇÃO 18.H.

6. Lê os seguintes excertos de introdução de algumas apreciações críticas feitas pela turma.

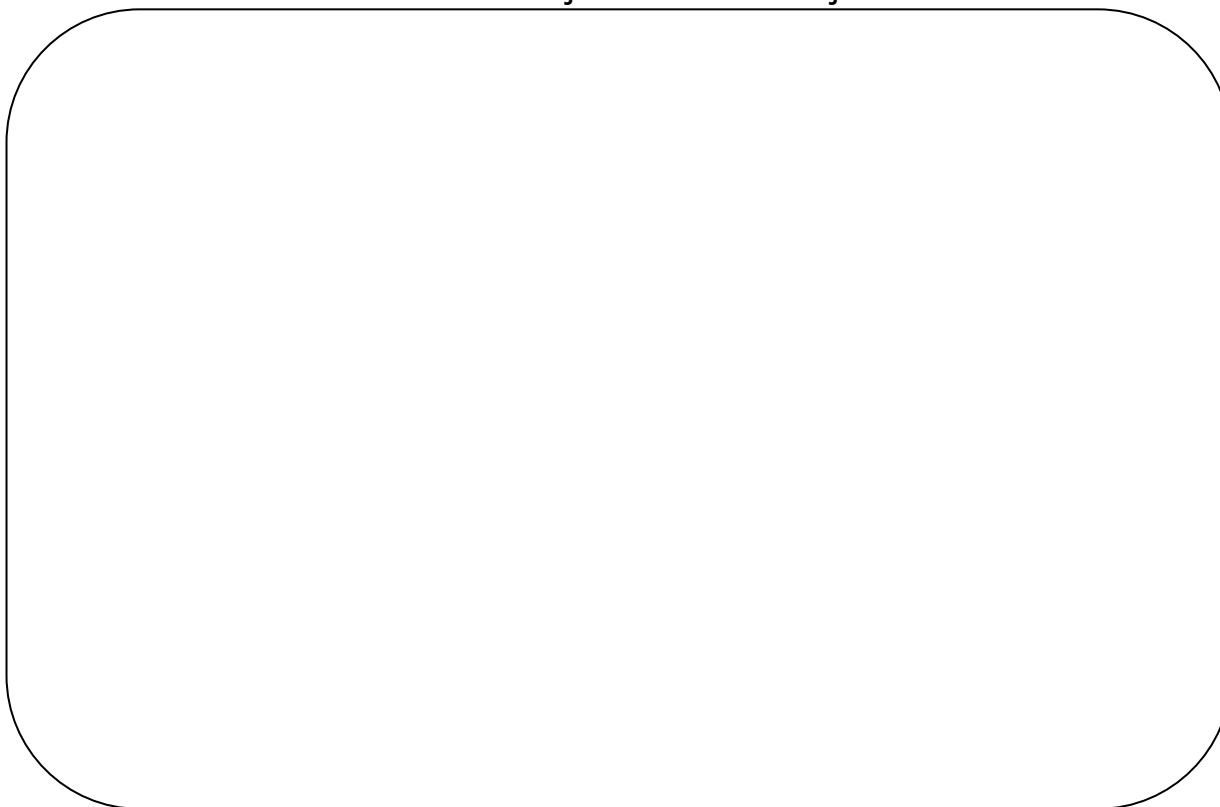
- a) Ir ao teatro teve muita importância para mim pois foi lá onde eu percebi melhor a peça.
- b) Depois de ler a obra de Gil Vicente "A farsa de Inês Pereira" posso dizer que gostei da obra e atrativa e interessante.
- c) A farsa de Inês Pereira; uma peça que interpreta o texto escrito por Gil Vicente. Uma peça muito boa decorrente no teatro "A Barraca".
- d) No dia 7 de Fevereiro, visionámos a peça "A Farsa de Inês Pereira" no teatro "A Barraca" em Lisboa.
- e) Neste texto irei falar da peça da "Farsa de Inês Pereira", apresentado em A Barraca na companhia de alunos e professores, vendo como a peça escrita por Gil Vicente ganhou vida e que se tornou bem mais interessante.
- f) Vou fazer uma apresentação crítica sobre o teatro que vi da Farsa de Inês Pereira que foi também um tema abordado nas aulas de português, na leitura da farsa, o teatro chama-se a barraca.
- g) A "Farsa de Inês Pereira" foi uma peça que esteve no teatro "A Barraca" nos últimos tempos.
- h) Ler qualquer um dos contos de Gil Vicente tende a ser sempre um prazer e "A farsa de Inês Pereira" não escapa dessa mesma norma.

7. Junta-te a um colega e escolham um dos excertos para o reescreverem.

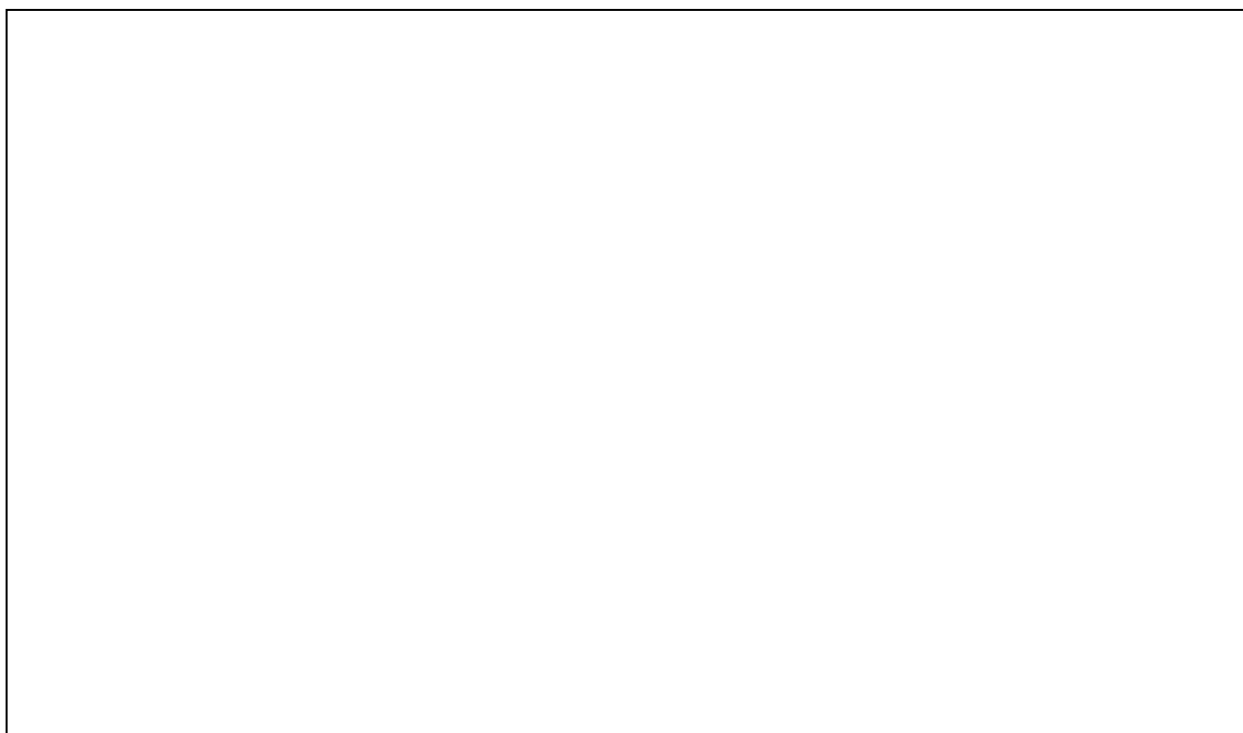
8. No primeiro momento, terão de elaborar a planificação do texto e só depois passarão a reescrevê-lo.



PLANIFICAÇÃO DA INTRODUÇÃO



9. Em pares, reescrevam a introdução escolhida, tendo em conta a planificação delineada.





10.A última etapa desta fase é reverem o vosso texto. Para tal, a turma terá de construir uma grelha de verificação. Não se esqueçam da correção linguística.

Grelha de verificação		
Introdução		
Correção Linguística		

11.Agora, revejam o texto.



SECCÃO 18.I.

FICHA INFORMATIVA

APRECIACÃO CRÍTICA

- o Texto de âmbito cultural (literatura, dança, teatro, cinema, fotografia etc.
- o Texto dos media e de revistas especializadas.
- o Informa sobre determinado objeto, descreve-o sucintamente e tece juízos de valor sobre o mesmo, ou seja, apresenta-o a partir do ponto de vista do “autor do texto”.

CARACTERÍSTICAS

- Apresentação breve do objeto.
- Descrição sucinta do objeto.
- Comentário crítico.
- Sequência descritiva
- Sequência argumentativa.
- Subjetividade (1.ª pessoa singular ou plural).
- Vocabulário adequado à linguagem valorativa ou depreciativa.
- Conectores discursivos associados a valores de causa, justificação, de oposição e de confirmação.

ESTRUTURA

o Introdução:

- Breve apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica de forma muito concisa.

o Desenvolvimento:

- Descrição sucinta do objeto apresentado
- Comentário crítico (enumeração de elementos favoráveis e/ou desfavoráveis e argumentos que fundamentem a avaliação feita.

o Conclusão:

- Síntese da apreciação feita de modo a evidenciar a posição tomada.



SECCÃO 18.J.

CÓDIGOS DE CORREÇÃO

Marca parágrafo.	// (ao lado da frase)
Abre parágrafo.	⌞ (ao lado da frase)
Elimina parágrafo.	↪
Reestrutura todo o parágrafo/toda a parte da frase.	⋮
Constrói nova frase/ desdobra frase.	/ (ao lado da frase)
Reconstrói a frase.	[] (isola vocábulo que está na origem da má construção frásica)
Clarifica as ideias (pouco claro).	----- (debaixo)
Troca a ordem das palavras.	↔
Acrescenta elementos frásicos essenciais (frase incompleta).	✓ (ao lado do segmento frásico incompleto)
Substitui vocábulo (repetição).	○ (Vocábulo rodeado)
Substitui vocábulo (desadequado).	□ (Vocábulo isolado no quadrado)
Insere pontuação.	P X (a seguir ao vocábulo)
Substitui pontuação.	P (ao lado do sinal de pontuação)
Elimina pontuação.	X (em cima do sinal de pontuação)
Corrige erro de translineação	* (em cima do hífen)
Corrige o erro ortográfico – acentuação.	_____ (debaixo da letra)
Corrige erro ortográfico.	≡ (debaixo do vocábulo)
Substitui maiúscula/minúscula	M/m (em cima da letra)

Desenvolvido a partir dos códigos de correção utilizados pela orientadora cooperante, Prof.^a Alexandra Ruivo, e de Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora



SECCÃO 18.K.

- 12.** Vais escrever ou reescrever um texto de apreciação crítica acerca da peça de teatro *Farsa de Inês Pereira*. Antes de o redigires, deves elaborar uma planificação. Deves ter em conta a ficha informativa sobre o texto de apreciação crítica.

PLANIFICAÇÃO

Nome: _____ n.º _____



13. Lembras-te da construção da grelha de verificação para a introdução que reescreveste? Agora, com a turma e a professora constrói uma grelha de verificação para o desenvolvimento e conclusão que possas rever o teu texto final.

Grelha de verificação		
Desenvolvimento		
Conclusão		
Correção Linguística		



SECCÃO 18.M

GRELHA DE VERIFICAÇÃO DA ESCRITA UTILIZADAS NA FASE TESTE E PÓS-TESTE

Grelha de verificação		Sim	Não
Introdução	Identifiquei o objeto em apreciação crítica e referi as características gerais do mesmo.		
	Valorei de forma geral e breve o objeto em apreciação.		
Desenvolvimento	Descrevi sucintamente o objeto em apreciação.		
	Emiti juízos de valor acerca do objeto em apreciação.		
	Fundamentei, com argumentos válidos, a minha apreciação do objeto.		
Conclusão	Escrevi um parágrafo final, no qual sintetizei de forma geral a valoração que fiz do objeto.		
Correção Linguística	Marquei corretamente os parágrafos, isto é, organizei as ideias em parágrafos diferentes.		
	Organizei a informação através do uso de diferentes conectores.		
	Usei vocabulário adequado e diversificado.		
	Utilizei corretamente vocabulário (palavras, expressões próprias) para avaliar o objeto em apreciação.		
	Pontuei corretamente as frases (não coloco vírgulas entre o sujeito e o predicado nem entre este e os complementos direto, indireto/ oblíquo, nem entre verbos copulativos e predicativo do sujeito).		
	Respeitei as regras de concordância (nome-verbo-adjetivos, etc.).		
	Cumpri as regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra.		
	Reli, várias vezes, o texto para verificar se fazia sentido.		



SECCÃO 18. N.

14. Vê a peça de teatro *Auto da Índia*, cuja autoria do texto literário é de Gil Vicente, com muita atenção. Tem em conta a época em que Gil Vicente viveu e toma notas.

15. Escreve um texto de apreciação crítica sobre a peça *Auto da Índia* com o mínimo de 180 palavras e o máximo de 240.

AUTO DA ÍNDIA



Espetáculo da turma de 1º ano do Curso de Interpretação (Ciclo 2012-2015)

**Coordenação: Cristina Cavalinhos
Encenação: Tiago da Cruz
Coreografia: Bruna Félix
Produção: Gil Costa, João Silva.**

Imagem e Edição: Bernardo Salgueiro e Rodrigo Varela (alunos 2º ano Curso Vídeo)

Depois de redigires o texto, revê-o, tendo em conta a estrutura e coesão (articulação de ideias de forma lógica, marcação de parágrafos, uso correto e diversificado de conectores); léxico e adequação ao discurso (uso de vocabulário adequado e diversificado); correção linguística (uso devido de maiúsculas, pontuação correta das frases, ortografia, normas de citação, referência a títulos de obras e textos).



SECCÃO 18.O.

FICHA DE TRABALHO UTILIZADA NAS AULAS 9 E 10

14. Vê a peça de teatro *Auto da Índia*, cuja autoria do texto literário é de Gil Vicente, com muita atenção. Tem em conta a época em que Gil Vicente viveu e toma notas.

1. Escreve um texto de apreciação crítica sobre a peça de teatro *Auto da Índia* com o mínimo de 180 palavras e o máximo de 240.

AUTO DA ÍNDIA



Turma de Teatro de 1º ano da Escola Profissional de Imagem - EPI_

Coordenação: Cristina Cavalinhos
Encenação: Tiago Da Cruz

Sonoplastia: Luciana Ribeiro

Coreografia: Bruna Félix

Design Gráfico: Rute Novais

Câmara: Miriam Gonçalves

Edição: Korchevskiy Serhii



PROPOSTA DE CORREÇÃO

1)

QUADRO; B) ADEREÇO); C) SONOPLASTA); D) ESPAÇO CÉNICO; E) ENCENADOR);F) DRAMATURGISTA G) FIGURA; H) TOMAR A CENA; I) PERSONAGEM; J) PAPEL; K) PROTAGONISTA; L) TEXTO PRINCIPAL; M) TIPO; N) FIGURANTE; O) TELÃO; P) DIDASCÁLIA; Q) ATOR; R) CONTRARREGRA; S) ATO; T) ELENCO; U) LUMINOTÉCNICA; V) CENÁRIO; W) PEÇA; X) COREÓGRAFO; Y) CENÓGRAFO.

2) a) levou; b) assistiu; c) encenador; d) encenador; e) representar.

3/4. Preenche cada uma das colunas da tabela com as características dos usos de linguagem.

Uso oral	Uso escrito
Frases curtas	Frases geralmente mais longas
Predomínio das frases simples e coordenadas.	Uso mais frequente de subordinação.
Vocabulário menos rico e apurado.	Vocabulário mais rico e variado.
Contração e distorção de palavras	Domínio das regras da ortografia e da sintaxe.
Frases incompletas cortadas por suspensões e repetições – presença de marcadores discursivos que funcionam como bordões.	Ordenação mais lógica da mensagem, com frases completas e articuladas – maior abundância de elementos de coesão (marcadores discursivos).

5.1) meu, achei, estivéssemos, estávamos

5.2) minha, acho, tenho, gostei, acho

5.3) assisti, minha, nossa; 5.4) minha (2X).



CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DOS TEXTOS DE APRECIÇÃO CRÍTICA DA PEÇA DE TEATRO

- Estruturação temática e discursiva (ETD) 80 pontos
- Correção linguística (CL)... 20 pontos

Pontuação Parâmetros	Descritores dos níveis de desempenho (EDT)				
	40	32	24	16	8
A Tema e tipologia	<p>-Trata, sem desvios, o tema proposto.</p> <p>– Mobiliza informação ampla e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade; • apresenta o objeto em apreciação, inserindo uma perspetiva crítica sobre o mesmo; • apresenta uma sequência descritiva concisa de forma a caracterizar a peça em apreço; • apresenta com clareza juízos de valor sobre a peça em apreço; • fundamenta a sua avaliação com, pelo menos, dois argumentos adequados, distintos e pertinentes; • sintetiza a sua opinião de modo a evidenciar a sua avaliação. 	<p>N</p> <p>I</p> <p>V</p> <p>E</p> <p>L</p> <p>I</p> <p>N</p> <p>T</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>C</p> <p>A</p> <p>L</p> <p>A</p> <p>R</p>	<p>-Trata o tema proposto, embora com alguns desvios.</p> <p>– Mobiliza informação suficiente, de acordo com a tipologia solicitada, mas nem sempre com eficácia descritiva e argumentativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produz um discurso globalmente coerente, apesar de algumas ambiguidades; • apresenta a peça em apreço e uma perspetiva crítica, embora de forma pouco clara; • apresenta uma sequência descritiva pouco concisa. • Apresenta juízos de valor, eventualmente com lacunas que não afetam, porém, a inteligibilidade; • fundamenta a avaliação adotada com, pelo menos, um argumento adequado e pertinente; • Sintetiza com pouca precisão a avaliação feita. 	<p>N</p> <p>I</p> <p>V</p> <p>E</p> <p>L</p> <p>I</p> <p>N</p> <p>T</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>C</p> <p>A</p> <p>L</p> <p>A</p> <p>R</p>	<p>-Aborda lateralmente o tema proposto.</p> <p>– Mobiliza muito pouca informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produz um discurso geralmente inconsistente e, por vezes, ininteligível; • apresenta a peça em apreciação de modo pouco claro; • apresenta sequência descritiva, sem, no entanto, aludir a peça de teatro; • não apresenta juízos de valor concretos sobre a peça em apreço; • Não sintetiza a sua avaliação.

Pontuação Parâmetros	Descritores dos níveis de desempenho (EDT)				
	30	24	18	12	6
B Estrutura e coesão	<p>– Redige um texto bem estruturado, refletindo uma planificação adequada e evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresenta um texto constituído por partes articuladas entre si de modo consistente; • marca corretamente os parágrafos; • utiliza, adequadamente, conectores e outros mecanismos de coesão textual; • mantém cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; • estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço), ao longo do texto. 	<p>N</p> <p>I</p> <p>V</p> <p>E</p> <p>L</p> <p>I</p> <p>N</p> <p>T</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>C</p> <p>A</p> <p>L</p> <p>A</p> <p>R</p>	<p>- Redige um texto com algumas insuficiências e evidenciando um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresenta um texto constituído por partes nem sempre devidamente articuladas entre si; • marca parágrafos, mas com algumas falhas; • utiliza apenas os conectores e os mecanismos de coesão textual mais comuns, embora sem incorreções graves; • mantém, com algumas descontinuidades, cadeias de referência; • estabelece, com algumas descontinuidades, conexões entre as coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço), ao longo do texto. 	<p>N</p> <p>I</p> <p>V</p> <p>E</p> <p>L</p> <p>I</p> <p>N</p> <p>T</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>C</p> <p>A</p> <p>L</p> <p>A</p> <p>R</p>	<p>– Redige um texto com estruturação muito deficiente e com insuficientes mecanismos de coesão textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresenta um texto em que as partes estão insuficientemente articuladas; • raramente marca parágrafos de forma correta; • raramente utiliza conectores e mecanismos de coesão textual ou utiliza-os de forma inadequada.



Pontuação Parâmetros	Descritores dos níveis de desempenho (EDT)				
	10	8	6	4	2
C Léxico e adequação do discurso	– Mobiliza um repertório lexical variado e adequado. – Utiliza o registo de língua adequado ao texto, eventualmente com afastamentos esporádicos.	N I V E L I N T E R C A L A R	Mobiliza um repertório lexical adequado, mas pouco variado. – Utiliza, em geral, o registo de língua adequado ao texto, mas apresentando alguns afastamentos que afetam pontualmente a adequação global.	N I V E L I N T E R C A L A R	- Utiliza vocabulário elementar e restrito, frequentemente redundante ou inadequado. – Utiliza indiferenciadamente registos de língua, sem manifestar consciência do registo adequado ao texto, ou recorre a um único registo adequado.

Nota 1: Apesar de os parâmetros de tema e tipologia para a avaliação do vídeo da peça de teatro *Farsa de Inês Pereira* serem os mesmos, não se terá em conta informação relativa a encenador e atores. Uma vez que no vídeo essas informações não são fornecidas, nem nos foi possível obtê-las.

Desvalorizações no âmbito da correção linguística

Tipo de ocorrências	N.º de ocorrências	Desvalorização (pontos)
<ul style="list-style-type: none"> • erro inequívoco de pontuação • erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro por ausência de maiúscula quando obrigatória e erro de translineação) • erro de morfologia • incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra 	1 a 2	1
<ul style="list-style-type: none"> • erro de sintaxe • impropriedade lexical 	1 a 2	2

A repetição de um erro de ortografia ao longo da prova (incluindo erro de acentuação, erro por ausência de maiúscula quando obrigatória e erro de translineação) é contabilizada como uma única ocorrência.

Se da aplicação deste fator de desvalorização resultar uma classificação inferior a zero pontos, atribui-se zero pontos à correção linguística.

Nota: os descritores referentes ao tema e tipologia são de autoria própria, apesar de serem desenvolvidas a partir dos critérios de classificação do grupo III do Exame de 12.º ano de escolaridade. Os restantes descritores foram extraídos de <http://cdn.iave.pt/provas/2017/EX-Port239-F1-2017-CC.pdf>



Apreciação crítica de livro

• **Estruturação temática e discursiva (ETD) 80 pontos**

• **Correção linguística (CL)... 20 pontos**

Pontuação Parâmetros	Descritores dos níveis de desempenho (EDT)				
	40	30	20	10	5
A Tema e tipologia	-Trata, sem desvios, o tema proposto. – Mobiliza informação ampla e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada: • produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade; • apresenta o objeto em apreciação (autor, elementos paratextuais), inserindo uma perspetiva crítica sobre o mesmo; • apresenta uma sequência descritiva concisa da história. • apresenta com clareza juízos de valor sobre o livro em apreço; • fundamenta a sua avaliação com, pelo menos, dois argumentos adequados, distintos e pertinentes; • sintetiza a sua opinião de modo a evidenciar a sua avaliação.	N I V E L I N T E R C A L A R	-Trata o tema proposto, embora com alguns desvios. – Mobiliza informação suficiente, de acordo com a tipologia solicitada, mas nem sempre com eficácia descritiva e argumentativa: • produz um discurso globalmente coerente, apesar de algumas ambiguidades; • apresenta o livro em apreço, referindo o título e o autor; • apresenta uma sequência descritiva pouco concisa. • Apresenta juízos de valor, eventualmente com lacunas que não afetam, porém, a inteligibilidade; • fundamenta a avaliação adotada com, pelo menos, um argumento adequado e pertinente; • Sintetiza com pouca precisão a avaliação feita.	N I V E L I N T E R C A L A R	-Aborda lateralmente o tema proposto. – Mobiliza muito pouca informação: • produz um discurso geralmente inconsistente e, por vezes, ininteligível; • alude ao título do livro, sem indicar outros dados; • apresenta sequência descritiva, sem, no entanto, aludir ao livro; • não apresenta juízos de valor concretos sobre o livro em apreço; • não sintetiza a sua avaliação.

Nota: os restantes parâmetros de avaliação seguem os descritores indicados para a peça de teatro.



GRELHA DE OBSERVAÇÃO DIRETA

DATA: _____

N.	Aluno	Assiduidade	Pontualidade	Interesse/empenho	Participação
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
20.					
21.					
22.					
25.					
26.					
27.					
28.					
29.					

I (insuficiente); S (suficiente); B (bom); MB (muito bom).

Descritores de desempenho da grelha de observação direta

Classificação	Descritores			
	Assiduidade	Pontualidade	Interesse e empenho	Participação
Muito bom	-É assíduo.	-É pontual.	-Revela muito interesse e empenha-se bastante, realizando todas as atividades e esclarecendo as suas dúvidas.	-Participa frequentemente, de modo espontâneo, e quando lhe é solicitado, com participações adequadas ao contexto.
Bom	- É assíduo.	-É pontual.	-Revela interesse, mostra empenho na realização das atividades e esclarece as suas dúvidas	-Participa regularmente, de modo espontâneo e quando lhe é solicitado, dando respostas adequadas ao contexto.
Suficiente	-Raramente não é assíduo.	-Raramente é impontual.	- Revela interesse e empenha-se de modo razoável, realiza as atividades propostas, mas, às vezes, não as termina e nem esclareça as suas dúvidas.	-Participação pontualmente na aula ou quando lhe é solicitado e nem sempre as suas participações são adequadas ao contexto.
Insuficiente	-Nem sempre é assíduo.	-É pouco pontual.	-Revela pouco interesse e mostra-se pouco empenhado na realização das atividades, não esclarece as suas dúvidas.	-Só participa quando solicitado e as suas participações são pouco adequadas.



ANEXO 19 – ANÁLISE DESCRITIVA DOS TEXTOS DA 1.ª FASE

SECCÃO 19.A.

Tema e tipologia									
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada ⁶³ :							- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva	- comentário crítico - sequência argumentativa			- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.	
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.			
1	- sim	- coerente, mas com algumas partes ambíguas.	-indicações ⁶⁴ : reformular a introdução e acrescentar perspetiva crítica.	-sim: cenário, atores, duração.	-sim.	- sim	- sim	-sim	
				-descrição, seguida de comentário.					
2	-sim	- coerente, mas com algumas partes ambíguas	-indicações: reformular a introdução e acrescentar perspetiva crítica.	-sim: centra-se na ação dos atores e na interação com o público.	-sim	- sim	-não	-sim	
				-comentário, descrição, comentário.					
3	sim	-coerente, alguma ambiguidade resultante de emprego incorreto do léxico.	- incompleta - indicações - reformular a introdução e acrescentar perspetiva crítica.	-sim: atores, cenário, figurinos	-sim	- sim	- sim	-sim	
				-descrição acompanhada de comentário.					

⁶³ No campo correspondente ao desenvolvimento e conclusão somente se regista a presença ou ausência da informação, uma vez que o registo das indicações, devido às suas particularidades, tornaria estas grelhas demasiado extensas.

⁶⁴ A introdução considera-se completa quando é mencionado o nome da obra, o seu autor, o encenador da peça, a companhia de teatro e a perspetiva crítica.



Tema e tipologia									
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:							- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade.	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva.	comentário crítico sequência argumentativa				
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.		
4	- sim	- coerente, alguma ambiguidade resultante de emprego incorreto do léxico.	indicação: acrescentar informação e mencionar perspetiva crítica.	-sim	-sim.	-sim	-sim	-sim	
				comentário, descrição, comentário, descrição					
6	- sim	- coerente, alguma ambiguidade resultante de emprego incorreto do léxico.	-indicação: acrescentar informação e mencionar perspetiva crítica.	-sim: cenário, atores, figurinos	-sim	-sim	- não	- sim	
				-descrição (conta resumidamente história), comentário, descrição para justificar apreciação, comentário, descrição acompanhada de comentário.				-sim	
7	- sim	- coerente, mas com algumas partes ambíguas.	- incompleta -indicações: reformular a introdução e acrescentar informação.	-sim: cenário, elenco, duração.	- sim	-sim	-sim	-sim	
				-comentário, descrição, comentário					



Tema e tipologia									
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:							- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva	comentário crítico sequência argumentativa				
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.		
9	-sim	- coerente, alguma ambiguidade resultante de emprego incorreto do léxico.	- indicação: reformular e acrescentar informação.	-sim	- sim.	- sim	-sim	-sim	
				-comentário, descrição, comentário acompanhado de descrição para justificar apreciação.					
10	-sim	- sim	-indicação: reformular, acrescentar informação	-não	-sim	-sim	-sim	-sim	
				comentário				-sim	
12	-sim	- coerente, alguma ambiguidade resultante de emprego incorreto do léxico	- indicação: reformular, acrescentar informação e mencionar perspetiva crítica.	-sim: cenário	-sim	-sim	-sim	-sim	
				-descrição (reconto da história), comentário, descrição acompanhado de comentário.					
13	-sim	- coerente, mas com algumas partes ambíguas.	- acrescentar informação e mencionar perspetiva crítica	-sim: cenário	-sim	-sim	-sim	-sim	
				-descrição acompanhada de comentário; descrição, comentário					



Tema e tipologia									
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:							- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade.	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva.	comentário crítico sequência argumentativa				
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.		
14	- sim	- coerente, mas com alguma ambiguidade.	- indicação: reformular e acrescentar informação.	- sim: cenário	- sim.	- sim	- sim	- não	
				- comentário, descrição acompanhada de comentário, descrição da obra em comparação com o texto do teatro.					
15	- sim	- sim	- indicação: acrescentar informação.	- não	- não	- não	- não	- não	
				- reconta a história				- sim	
16	- sim	- coerente, alguma ambiguidade resultante de emprego incorreto do léxico.	- indicação: reformular, acrescentar informação e mencionar perspetiva crítica.	-sim: cenário	-sim	- sim	- sim	- sim	
				- descrição (síntese da história), comentário, descrição,					
20	-sim	- coerente, mas com algumas partes ambíguas.	- indicação: reformular e acrescentar informação.	-sim: cenário	-sim	- sim	-sim	- sim	
				- síntese da história com comentário, comentário, descrição que justifica valoração feita.					



Tema e tipologia									
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:							- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva	comentário crítico sequência argumentativa				
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.		
21	-sim	- coerente, mas com algumas partes ambíguas.	- indicação: reformular ,acrescentar informação e mencionar perspetiva crítica.	-sim: cenário	- sim	- sim	- sim	-sim	
				-comentário acompanhado de descrição como justificação da apreciação, comentário.					
22	-sim	-coerente, alguma ambiguidade resultante de emprego incorreto do léxico	- indicação: reformular e mencionar perspetiva crítica.	- sim	- sim	- sim	- sim	- sim	
				-comentário encadeada com descrição de modo a justificar a apreciação feita.					
25	-sim	- coerente, mas com alguma ambiguidade.	indicação- reformular, identificar o objeto, acrescentar informação e marcar perspetiva crítica.	- não	- sim	-sim	-sim	- não	
				-comentário acompanhado de reconto de algumas partes do texto para justificar apreciação.					



Apreciação crítica da peça de teatro *Farsa de Inês Pereira*- PNL – visualização do vídeo

Tema e tipologia								
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:						
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva	comentário crítico sequência argumentativa			- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.	
11	- sim	- não	- indicação: reformular, identificar o objeto, acrescentar informação e marcar perspetiva crítica.	- não	- sim	- sim	- não	- sim
				-comentário.				
				- comentário.				

Apreciação crítica de livro ⁶⁵

Tema e tipologia								
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:						
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva	comentário crítico sequência argumentativa			- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.	
17	-sim	- sim	-indicação: -acrescentar informação.	- não	- sim	- sim	-não	-sim
				-síntese da obra, comentário.				
18	-sim	- bastante ambíguo	-indicação: - reformular e acrescentar informação.	- sim	- sim.	-sim	-não	-não
				-comentário acompanhado de algumas descrições da história para justificar apreciação.				
27	-sim	- sim	-indicação: - reformular, acrescentar informação e mencionar perspetiva crítica.	-sim	-não	-não	- não	-não
				-síntese geral				
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.	
28	- sim	- sim	-indicação: - acrescentar informação e perspetiva crítica.	-sim	-sim	-sim	-sim	-não
				-síntese da obra, comentário				

⁶⁵ Alunos números 17, 18 e 28 – *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente; aluno n.º 27 – *Auto da barca do inferno*, de Gil Vicente.



SECÇÃO 19.B.

Estrutura e coesão ⁶⁶					
Redige um texto estruturado em três partes, evidenciando domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual:					
ALUNOS	apresenta um texto constituído por partes articuladas entre si de modo consistente;	marca corretamente os parágrafos;	utiliza, adequadamente, conectores e outros mecanismos de coesão textual;	mantém cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas;	estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço), ao longo do texto.
1	sim	sim	sim	sim	sim
2	sim	sim	sim	sim	sim
3	sim	sim	sim	sim	sim
4	sim	não	sim	sim	sim
6	sim	não	sim	sim	sim
7	sim	não	sim	sim	sim
9	sim	não	sim	sim	sim
10	sim	não	sim	sim	sim
11	sim	não	sim	não	não
12	sim	sim	sim	sim	sim
13	sim	sim	sim	sim	sim

⁶⁶ A descrição dos textos relativamente à estrutura e coesão, léxico e adequação do discurso, correção linguística (que pertencem aos campos específicos da avaliação) assim como a tabela respeitante aos marcadores de organização textual engloba todos os textos produzidos na 1.ª fase (ANEXO 19- secção B, C, D, E).



Estrutura e coesão

Redige um texto estruturado em três partes, evidenciando domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual:

ALUNOS	apresenta um texto constituído por partes suficientemente articuladas entre si;	marca corretamente os parágrafos;	utiliza, satisfatoriamente, conectores e outros mecanismos de coesão textual;	mantém cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais;	Estabelece, satisfatoriamente, conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço), ao longo do texto.
15	sim	sim	sim	sim	sim
16	sim	sim	sim	sim	sim
17	sim	não	sim	sim	sim
18	não	não	não	não	não
20	sim	sim	sim	sim	sim
21	sim	sim	sim	sim	sim
22	sim	sim	sim	sim	sim
25	não	não	sim	não	sim
28	não	não	sim	não	não


SECÇÃO 19.C.

Léxico e adequação do discurso		
Descritores		
Alunos	Mobiliza um repertório lexical <u>suficientemente</u> variado e adequado (vocabulário técnico, associado à área artística/ verbos descritivos, adjetivos qualificativos/ nomes, adjetivos, advérbios, verbos valorativos)	- Utiliza o registo de língua adequado ao texto, eventualmente com afastamentos esporádicos.
1	- pouco variado e nem sempre adequado.	- na introdução apresenta marcas linguísticas do discurso oral.
2	- pouco variado e nem sempre adequado.	- na introdução apresenta marcas linguísticas do discurso oral.
3	- variado, mas nem sempre adequado.	- sim
4	- pouco variado e nem sempre adequado.	- sim
6	- variado, mas nem sempre adequado.	- sim
7	- variado, mas nem sempre adequado.	- sim
9	- pouco variado e nem sempre adequado.	-sim
10	- variado, mas nem sempre adequado.	- afastamento no penúltimo parágrafo
11	- pouco variado e nem sempre adequado.	-sim
12	- variado, mas nem sempre adequado	- na introdução apresenta marcas linguísticas do discurso oral.
13	- pouco variado e nem sempre adequado.	- sim
15	- variado, mas pouco adequado	-sim
16	- variado, mas nem sempre adequado.	- pouco variado e nem sempre adequado.
17	- variado, mas nem sempre adequado.	-sim
18	- pouco variado e pouco adequado	- marcas linguísticas do discurso oral
20	-variado, mas nem sempre adequado.	- sim
21	- variado, mas nem sempre adequado.	- na introdução apresenta marcas linguísticas do discurso oral.
22	-variado, mas nem sempre adequado.	- na introdução apresenta marcas linguísticas do discurso oral.
25	-pouco variado e pouco adequado.	- marcas linguísticas do discurso oral
28	- pouco variado e pouco adequado.	- sim


SECÇÃO 19.D.

Marcadores de organização textual		
N.º de Aluno	Conjunções e locuções conjuncionais	Advérbios conectivos, locuções adverbiais conectivas, locuções prepositivas, orações reduzidas (sem conjunção e com o verbo na forma verbal não finita), expressões introdutoras de universo do discurso, marcadores de sequencialização.
1	- pois (2), e (6 x), para(3x), quando (2X) , mas, -	agora vou falar, dar a minha opinião, para concluir
2	- pois (3x); e (4x), para	na minha opinião, vou falar, vou dar a minha apreciação, para concluir
3	- e (4x), para que (comparativo mais ...que) (1X), sendo que	achei, concluindo
4	- e (5X), pois	a meu ver, concluindo
6	- e (5 x), pois	Ou seja, no entanto, na minha opinião (2x)
7	- e (5x); mas(3X), pois, para concluir,	- para mim, na minha opinião, para concluir
9	e (6X)	- para além de; além do mais, na minha opinião pessoal
10	e(4X), mas(1X), pois(1x); porque, para que	- neste texto irei falar, também, como já disse
11	e (5X), mas (2X), para	- na minha perspetiva, acho que, penso que (2X), concluindo,
12	e (4X); pois (3X) mas (2X)	seguidamente, acho que, vou apresentar, vou criticar, em geral
15	- e (6X), quando, mas, depois de	numa perspetiva crítica, posso dizer, logo, podemos concluir.
16	- quando, e (5X), para,	vou falar, assim, resumindo
17	e (9X), mas, para (3X) ou , mas	após, entretanto, penso que, no entanto
18	mas (3X), pois (1) , porque (3X), e(6X), nem, para, depois de	posso dizer que, em geral, achei, depois disto
20	- e(4X), pois (2X), ou, mas (2X), se(completivo), pois, mais ...que,	- assim, em relação(2X), o facto de, cada vez que, achei[que], ainda mais,
21	- e (5), porque (4X), pois, mesmo que, mas, para	vou fazer, acho que (2X), como por exemplo, em relação a, conselho,
22	- que...mais, e (6X), pois (1X), ou(1X), apesar de (1x), quando (2X)	- vou falar, na minha opinião (2x), por exemplo (2X) depois de, assim, recomendo
25	- para, pois (2X), tão...como, porque, quando (2X)	- para mim(2X), na minha opinião, a meu ver, primeiro, o facto de, porém
28	- mas, e(5X), para ((5X), porque(2X), depois de	[só que], no entanto, por isso



SECCÃO 19. E.

Correção linguística								
-	pontuação (erro inequívoco)	ortografia			- morfologia	- incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra	- sintaxe	- impropriedade lexical
		- erro ortográfico incluindo acentuação.	- erro por ausência de maiúscula quando obrigatória.	- translineação				
1	S (1) ausência de vírgula antes de or. relativa explicativa com estrutura o que. (2) ausência de vírgula em oração coordenada copulativa com dois sujeitos distintos. - ausência de vírgula antes de oração coordenada explicativa(1x) e de coordenada adversativa(1X)	-----	-----	-----	-----	-----	- ausência de elemento necessário à compreensão da frase - ausência de sujeito - ausência de sujeito.	«extenso», em vez de variado, diversificado - verbo «ter», em vez de estar (transcrição da oralidade corrente) - confusão entre as funções de <i>ator</i> e <i>encenador</i> .
2	-----	-----	-----	-----	-----	-----	- ausência de CD em verbo transitivo - ausência de CO em verbo transitivo - concordância	- «parte do teatro» em vez de «parte da peça» - verbo «ter» em vez de «estar»(transcrição da oralidade corrente)
3	-----	- <i>contorbado</i> - <i>discuidada</i> - «á» em vez de «a»	-----	-----	-----	-----	-----	- «visionar» em vez de «assistir» - «encenar» em vez de «representar»
4	-----	- <i>espetativas</i>	-----	-----	-----	-----	- preposição	-----



		- <i>concerteza</i>					«em», em vez «de» - ausência de preposição selecionada pelo verbo - frase incompleta - concordância	
6	- falta de vírgula – isolar locução explicativa ou seja - falta vírgula antes de conjunção explicativa	-----	-----	-----	-----	-----	- ausência de complemento do nome - ausência de preposição selecionada pelo verbo	-----
7	- ausência de vírgula antes da adversativa <i>mas</i>	-----	-----	-----	-----	-----	- ausência de sujeito - ausência de complemento do nome - ausência de preposição selecionada pelo verbo	- «levar» em vez de «trazer»
9	- vírgula entre sujeito composto e predicado - uso incorreto de ponto e vírgula	- <i>interssante</i>	-----	-----	-----	-----	-concordância-	- «peça» em vez de «atores» - «encenar» em vez de «representar» - «teatro» em vez de «peça» - «ir» em vez de «assistir»



10		- <i>incrível, crítica</i> - <i>puderei</i>	-----	-----	- sufixo de flexão verbal (este- estava),	-----	-----	- « <i>farsa</i> » em vez de « <i>texto</i> »
11	- vírgula entre sujeito e predicado (2X)	-----	-----	-----	-----	-----	- uso indevido de preposição com verbo que não a seleciona - ausência de preposição selecionada pelo verbo. - uso de modo indicativo em construção frásica que exige conjuntivo.	- « <i>observada</i> » em vez de « <i>apreciada</i> »
12	- vírgula entre verbo e CD - ausência de vírgulas antes de conjunção coordenada explicativa e adversativa	-----	-----	-----	-----	-----	- ausência de sujeito	-----
13	- ausência de vírgula em oração subordinada adjetiva explicativa (o que)	- <i>ultimos, cenario.</i> <i>tambem, vestuario,</i> <i>otpima, publica</i>	-----	-----	-----	-----	- ausência de pronome relativo - concordância	- « <i>organizada</i> » em vez de « <i>encenada</i> » - « <i>feita</i> » em vez de « <i>representada</i> ».
15	- -----	- <i>crítica</i>	-----	-----	- forma verbal « <i>trazera</i> » - « <i>passado</i> » em	-----	- ausência de preposição selecionada pelo	- -----



					vez de « <i>passar</i> »		verbo (2X) -uso de modo indicativo em vez de conjuntivo - ausência de preposição selecionada pelo verbo -erro na posição de pronome reflexivo	
16	- ausência de vírgula a isolar oração subordinada adverbial em posição medial	- <i>audiencia, publico</i>	-----	-----	-----	-----	-----	- « <i>trazer</i> » em vez de « <i>dar</i> » - « <i>ir</i> » em vez de « <i>acontecer</i> » -« <i>atores</i> » em vez de « <i>encenador</i> »
17		- <i>encorraja, características, inocente, ignorância</i>	-----	-----	-----	-----	-----	- « <i>conto</i> » em vez de « <i>peça/obra de teatro</i> »
18	- inexistência de vírgula a isolar expressão «ou seja» e conjunção explicativa «pois»	- <i>Seija, trapalhaou, so, suberior, entresante, «e» em vez de «é»</i> - « <i>procuro</i> » em vez de « <i>procurou</i> » « <i>aceitá</i> » em vez de « <i>aceita-a</i> »	-maiúscula em vez de minúscula(3X)	-----	-----	-----	-----	-----
20	- vírgula entre verbo e predicativo do sujeito	-----	-----	-----	-----	-----	- ausência de CO com verbo que o seleciona - ausência de	- « <i>encenar</i> » em vez de « <i>representar</i> » - « <i>relacionar</i> » em vez de « <i>identificar</i> »



							preposição selecionada pelo verbo	
21	-----	<i>publico, papeis, critica, espreções faceais,</i>	-----	-----	-----	-----	- ausência de CD selecionado pelo verbo	-----
22	- ausência de vírgula em oração adverbial subordinada concessiva em posição medial.	- <i>ultimo, musculos avontade</i>	-----	-----	- sufixo de flexão verbal (confusão 1.º e 3.ª pessoa)	-----	concordância	- «protagonizada» em vez de «encenada», representada - nome da companhia em vez do nome da peça
25	- ausência de vírgula em oração subordinada adverbial temporal em posição medial - ausência de vírgula antes de conector adverbial «porém»	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
28	-----	- <i>noticia, judeuses,</i> -“há” em vez de «a»	-----	-----	-----	-----	- uso de CI em vez de CD; - concordância	- «atores» em vez de «personagens»



ANEXO 20 – REESCRITA DE INTRODUÇÕES

- a) Ir ao teatro teve muita importância para mim pois foi lá onde eu percebi melhor a peça.

Reescrita dos alunos número 11 e 18

A obra de Gil Vicente a “Farsa de Inês Pereira”, encenada por Maria do Céu Guerra, levada à cena pela companhia de teatro “A Barraca” foi muito importante para compreender melhor a obra de Gil Vicente.

- c) A farsa de Inês Pereira; uma peça que interpreta o texto escrito por Gil Vicente. Uma peça muito boa decorrente no teatro “A Barraca”.

Reescrita dos alunos números 11 e 17

A Farsa de Inês Pereira, uma obra de Gil Vicente, foi levada à cena pela companhia de teatro “A Barraca”. O texto foi adaptado por uma brilhante encenadora e a peça é, em geral, muitíssimo boa.

- f) vou fazer uma apresentação crítica sobre o teatro que vi da Farsa de Inês Pereira que foi também um tema abordado nas aulas de português, na leitura da farsa, o teatro chama-se a barraca.

Reescrita das alunas números 3 e 7

A “Farsa de Inês Pereira”, obra de Gil Vicente, lida nas aulas de Português, foi levada à cena pela companhia de teatro “A Barraca” de uma forma extremamente interessante.



ANEXO 21- ANÁLISE DESCRITIVA DOS TEXTOS DA 2.ª FASE

SECÇÃO 21.A.

Tema e tipologia								
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:						
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva	comentário crítico sequência argumentativa			- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.	
1	-sim	- coerente	- sim	-sim	-sim.	-sim	-sim	-sim
-descrição, comentário								
2	-sim	- coerente, mas com uma frase ambígua	- sim	-sim (cenário, atores, iluminação)	-sim	-sim	-sim	-sim
-descrição acompanhada de comentário.								-sim
3	-sim	-coerente.	- sim	-sim (atores, cenário, figurinos)	-sim	-sim	-sim	-sim
- descrição acompanhada de comentário.								
4	-sim	- coerente.	-sim	-sim (cenário, elenco, atores)	-sim	-sim	-sim	-sim
- comentário; descrição, comentário.								



Tema e tipologia								
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:						
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva	comentário crítico sequência argumentativa			- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.	
4	-sim	- coerente.	- sim	-sim	-sim.	-sim	-sim	-sim
				-descrição acompanhada de comentário.				
6	-sim	- coerente.	- sim(sem perspetiva crítica)	-sim: cenário, atores, figurinos	sim	sim	-sim	-sim
				-descrição acompanhada de comentário.				-sim
7	-sim	- coerente	- sim (sem perspetiva crítica)	-sim: cenário, atores, iluminação, duração	-sim	-sim	-sim	-sim
				-comentário, descrição acompanhada de comentário.				



Tema e tipologia								
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:						
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva	comentário crítico sequência argumentativa			- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.	
9	-sim	- coerente, alguma ambiguidade resultante de emprego incorreto do léxico.	- sim	-sim	-sim.	-sim	-sim	-sim
				-comentário acompanhado de descrição para justificar apreciação.				
10	-sim	- coerente, alguma ambiguidade resultante de emprego incorreto do léxico	- sim(sem perspetiva crítica)	- sim (breve alusão ao elenco)	-sim	-sim	-não	-não
				- descrição (parágrafo reflexivo sobre a história e parágrafo alusivo ao elenco) breve comentário (muito incompleto).				-sim
12	-sim	- coerente	. sim	-sim (alusão ao cenário, atores, iluminação)	-sim	-sim	-sim	-sim
				- (síntese da história) breve descrição do objeto acompanhado de comentário.				
13	-sim	- coerente	- sim	-sim (cenário, iluminação)	-sim	-sim	-sim	-sim
				-descrição acompanhada de comentário.				



Tema e tipologia									
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:							- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva	comentário crítico sequência argumentativa				
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.		
(síntese da história) (breve) descrição acompanhada de comentário.									
15	-sim	- coerente, embora haja parágrafos que denotam ambiguidade ao nível das ideias.	- sim (sem perspetiva crítica).	sim: alusão aos adereços, atores e encenação	-sim	-sim	-sim	-sim	
				breve descrição acompanhada de comentário acerca da peça e também reflexão pessoal sobre as atitudes da personagem literária.				-sim	
16	-sim	- coerente	- sim	-sim: cenário, atores	-sim	-sim	-sim	-sim	
				(síntese da história) descrição acompanha comentário.					
20	-sim	- sim	- sim	-sim: cenário, atores	sim	sim	sim	sim	
				(síntese da história com comentário), descrição acompanhada de comentário.					



Tema e tipologia									
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:							- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva	comentário crítico sequência argumentativa				
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.		
21	-sim	- coerente, mas com algumas partes ambíguas.	- sim	sim: cenário, atores.	-sim	-sim	-sim	-sim	
				Comentário acompanhado de descrição como justificação da apreciação, comentário.					
22	-sim	- coerente	-sim	- sim: cenário, atores, encenação	- sim	- sim	- sim	- sim	
				comentário encadeada com descrição de modo a justificar a apreciação feita.					
25	-sim	- coerente	- sim	-sim: breve alusão ao cenário, atores e figurinos	-sim.	-sim	-sim	-sim	
				-breve descrição acompanhada de comentário (o comentário centra-se na encenadora e atriz Maria do Céu Guerra)					



Apreciação crítica de livro ⁶⁷

Tema e tipologia								
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:						
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva	comentário crítico sequência argumentativa			- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.	
11	-sim	- ambiguidade resultante de falta de clareza de ideias e do emprego incorreto léxico	- sim, sem perspetiva crítica	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
				síntese da obra, comentário.				
17	-sim	- sim, ligeira ambiguidade	-sim	sim	sim	sim	sim	sim
				síntese da obra, comentário.				
18	-sim	- sim, mas com algumas partes ambíguas resultantes da falta de pontuação.	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
				síntese da obra, comentário.				
28	- sim	- sim	-sim, sem perspetiva crítica.	sim	não	não	não	não
				síntese da obra.				

⁶⁷ *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente.



SECÇÃO 21.B.

Estrutura e coesão⁶⁸

Redige um texto estruturado em três partes, evidenciando domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual:

ALUNOS	apresenta um texto constituído por partes <u>suficientemente</u> articuladas entre si;	marca corretamente os parágrafos;	utiliza, <u>satisfatoriamente</u> , conectores e outros mecanismos de coesão textual;	mantém cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais;	Estabelece, <u>satisfatoriamente</u> , conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço), ao longo do texto.
1	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
2	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
3	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
4	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
6	-sim	-não	-sim	-sim	-sim
7	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
9	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
10	-não	-não	-não	-não	-não
11	-não	-não	-não	-sim	-sim
12	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim

⁶⁸ A descrição dos textos que se apresenta diz respeito à estrutura e coesão, léxico e adequação do discurso, correção linguística (que pertencem aos campos específicos da avaliação) assim como a tabela respeitante aos marcadores de organização textual e engloba todos os textos produzidos na 1.ª fase (ANEXO 21- secção B, C, D, E).



Estrutura e coesão

Redige um texto estruturado em três partes, evidenciando domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual:

ALUNOS	apresenta um texto constituído por partes <u>suficientemente</u> articuladas entre si;	marca corretamente os parágrafos;	utiliza, <u>satisfatoriamente</u> , conectores e outros mecanismos de coesão textual;	mantém cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais;	Estabelece, <u>satisfatoriamente</u> , conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço), ao longo do texto.
13	sim	sim	sim	sim	sim
15	sim	sim	sim	sim	sim
16	sim	sim	sim	sim	sim
17	sim	sim	sim	sim	sim
18	sim	sim	sim	não	sim
20	sim	sim	sim	sim	sim
21	sim	sim	sim	sim	sim
22	sim	sim	sim	sim	sim
25	sim	sim	sim	sim	sim
28	sim	sim	não	não	não



SECÇÃO 21. C.

Léxico e adequação do discurso		
Descritores		
Alunos	Mobiliza um repertório lexical <u>suficientemente</u> variado e adequado (vocabulário técnico, associado à área artística/ verbos descritivos, adjetivos qualificativos/ nomes, adjetivos, advérbios, verbos valorativos)	- Utiliza o registo de língua adequado ao texto, eventualmente com afastamentos esporádicos.
1	- variado, com uma incorreção	- sim
2	- pouco variado, com duas incorreções	- no desenvolvimento utiliza o vocábulo “coisa”, marca da oralidade.
3	- variado e adequado	- sim
4	- variado, mas adequado.	- sim
6	- variado, com uma incorreção	- sim
7	- variado, com duas incorreções.	- no desenvolvimento utiliza o vocábulo “coisa”, marca da oralidade.
9	-pouco variado e nem sempre adequado.	-sim
10	- variado, com duas incorreções	- sim
11	- pouco variado e nem sempre adequado	-sim
12	- variado e adequado	- sim
13	- pouco variado , mas adequado	- sim
15	- variado e adequado	-no desenvolvimento utiliza o vocábulo “coisa”, marca da oralidade.
16	- variado, um vocábulo desadequado	- no desenvolvimento utiliza a expressão oral “só que”
17	- pouco variado, um vocábulo desadequado	-sim
18	- pouco variado e pouco adequado	- marcas da oralidade em algumas expressões utilizadas (arranjar marido, acaba com)
20	-variado com um vocábulo inadequado	-sim
21	- variado e adequado	- sim
22	-variado e adequado	- sim
25	- pouco variado, mas adequado	- sim
28	- pouco variado e nem sempre adequado	- no desenvolvimento utiliza expressão oral “arranjar marido”



Português 10.º ano de escolaridade

SECÇÃO 21. D.

N.º ALUNO	Articuladores do discurso utilizados	
	Conjunções e locuções conjuncionais	Advérbios conectivos, locuções adverbiais conectivas, locuções prepositivas, orações reduzidas (sem conjunção e com o verbo na forma verbal não finita), introdutores de universo do discurso, marcadores de sequencialização.
1	- pois (2), e (7 x), para(1x), quando (1X),	- para concluir, recomendo
2	- pois (2x); e (3x), quando , mas,	apesar de, para concluir.
3	- e (4x); que (comparativo mais ...que), (2X), sendo que	achei, concluindo.
4	- e (8X), pois(2X); que (mais ..do que ,mas	por (2X), em geral
6	- e (5 x), pois (3x)	-digo isto, a minha opinião, por fim, aconselho
7	- e (7x); mas (2X), pois , para	- para mim, para concluir,
9	e (6X), porque	- para além de; em relação, além do mais, achei que
10	e (2X),	- para que
11	e (5X), para que	- no entanto, acho que
12	e (3X), mas, quando, para, por isso	- depois de, em geral, seguidamente
13	e (4X), pois (2X), para que, apesar de, para, por isso	- creio que
15	- e (5X), mas(2X), apesar de, contudo,	claro que,
16	- quando, e (7), para, já que, ou	assim, é claro, [só que], resumindo
17	e (5X), (1X), mas, para (2X) ou, apesar de(2X), depois de	depois, entretanto, achei que, aconselho
18	mas (3X), pois (4), e(5X), para (2X), porque, depois de	- entretanto, no final, acho que, em geral, sendo que
20	- e (4X), pois (2X), ou, mas (2X), se(completivo), pois, mais ...que,	- assim, em relação(2X), o facto de, cada vez que, achei[que], ainda mais, me parecia
21	- e (7), porque (3X), pois(4X) , mas, para	a meu ver, para além de, acho que (2X), como por exemplo, em relação a, aconselho,
22	- e (5X), pois (2X), ou (2X), apesar de , quando (1X), mesmo que, por isso	- na minha opinião, para acabar,
25	- e (5X)	para além, achei
28	- mas, e (2X), para ((4X), por isso, depois de	



SECCÃO 21. E.

Correção linguística								
	- pontuação (ero inequívoco)	ortografia			- morfologia	- incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra	- sintaxe	- impropriedade lexical
		- erro ortográfico incluindo acentuação.	- erro por ausência de maiúscula quando obrigatória.	- translineação				
1	S (1) ausência de vírgula antes de or. relativa explicativa com estrutura o que. - ausência de vírgula em oração subordinada adverbial em posição inicial	-início	-----	-----	-----	-----	- concordância	- « <i>encenador</i> » em vez de « <i>luminotécnico</i> »
2	não	- nível	-----	-----	-----	-----	- uso incorreto de forma verbal, 3.º pessoa plural em vez de 3ª singular	-----
3	-----	- âmbito - á	-----	-----	-----	-----	-----	-----
4	- vírgula entre sujeito e predicado - ausência de vírgula antes de conjunção explicativa	- talão	-----	-----	-----	-----	-dois erros de concordância	-----
6	- -----	- duvida -«às» em vez de «as»	-----	-	-----	-----	-----	- « <i>autores</i> » em vez de « <i>atores</i> », « <i>interpretaram</i> » em vez de « <i>representaram</i> »
7	-----	- compreendermos - poderíamos	-----	-----	-----	-----	- ausência de sujeito - ausência de preposição	- « <i>interpretar</i> » em vez de « <i>representar</i> »



							selecionada pelo verbo	- « <i>protagonistas</i> » em vez de « <i>atores</i> »
9	- -----	- -----	- -----	- -----	- -----	- -----	- ausência de C. obliquo em verbo transitivo	-« <i>peça</i> » em vez de « <i>encenador</i> » - « <i>encenar</i> » em vez de « <i>representar</i> » -« <i>interpretar</i> » e vez de « <i>representar</i> »
10	- -----	- -----	- -----	- -----	- -----	- -----	- -----	- « <i>encenada</i> » em vez de « <i>representada</i> », - « <i>encenam</i> » em vez de « <i>atuaram</i> »
11	- vírgula entre sujeito e predicado	- <i>infiéis, exesso</i> --« <i>puder</i> » em vez « <i>poder</i> » - « <i>á</i> » em vez de « <i>à</i> »	- -----	- -----	- « <i>quanto</i> » em vez de « <i>quão</i> » - « <i>maioria</i> » em vez de « <i>maior</i> »	- -----	- ausência de CI em verbo transitivo	- « <i>recursos expressivos</i> » em vez de « <i>provérbios</i> »
12	- vírgula entre sujeito e predicado	- Braz - <i>tambem</i>	- -----	- -----	- -----	-concordância (2 erros)	- -----	- -----
13	- ausência de vírgula em oração subordinada adverbial em posição medial,	- <i>tambem, consentradas, publico, facil, varias</i> -« <i>corre-se</i> » em vez de « <i>corresse</i> » - « <i>percebe-se</i> » em vez de <i>percebesse</i>	- -----	- -----	- -----	- -----	- -----	- -----
15	-vírgula entre oração subordinante e oração subordinada completiva com função de CD	- <i>explendida</i> - <i>incomparaveis</i> - <i>influenciada</i>	- -----	- -----	- -----	- -----	- -----	- -----



28	-vírgula entre sujeito e predicado	- <i>conseguiram</i> - <i>Marques</i> -« <i>mais</i> » em vez de « <i>mas</i> »	-----	-----	-----	-concordância	- uso de forma verbal no modo indicativo em vez do modo conjuntivo (tinha-tivesse)	-----



ANEXO 22 – ANÁLISE DESCRITIVA DOS TEXTOS DA 3.ª FASE

SECCÃO 22. A.

Tema e tipologia									
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:							- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva	comentário crítico sequência argumentativa				
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.		
1	-sim	- sim	- sim	-sim: cenário, elenco, vídeo.	-sim	-sim	-sim	-parcialmente	
				-descrição, comentário.					
2	-sim	- coerente (uma informação incorreta)	- sim	-sim: cenário, elenco, vídeo.	-sim	-sim	-sim	-sim	
				-descrição acompanhada de comentário.					
3	-sim	-coerente.	- sim (sem perspetiva crítica)	Sim: atores, cenário, figurinos	-sim	-sim	-sim	-sim	
				- descrição acompanhada de comentário.					
4	-sim	-coerente.	-sim (sem perspetiva crítica)	sim: cenário, elenco, atores.	-sim	-sim	-sim	-sim	
				- resume o conteúdo da peça, descrição acompanhada de comentário					



Tema e tipologia								
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:						
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva	comentário crítico sequência argumentativa			- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.	
6	-sim	- coerente	- sim, (sem perspetiva crítica)	-sim: cenário, elenco, voz, atores	-sim	-sim	-sim	-sim
- descrição acompanhada de comentário.								
7	-sim	-coerente.	- sim (sem perspetiva crítica)	-sim: cenário, luminotécnica e sonoplastia	-sim	-sim	-sim	-sim
- descrição acompanhada de comentário.								
9	-sim	-coerente (uma informação incorreta)	-sim	-sim: personagens, cenário	- sim	- sim	- não	-não
- descrição acompanhada de comentário.								



Tema e tipologia								
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:						
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva	comentário crítico sequência argumentativa			- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.	
10	-sim	- sim (uma informação incorreta)	- sim (sem perspetiva crítica)	-sim: cenário, personagens - (sínteses da história) descrição, comentário.	-sim	-sim	-sim	-sim
11	-sim	- coerente	- sim (sem perspetiva crítica)	-sim: alusão cenário, personagens - (síntese da história) comentário.	-sim	-sim	-não	-não
12	-sim	-coerente.	- sim (sem perspetiva crítica)	-sim: alusão às personagens, vídeo - (síntese da história) comentário.	-sim	-sim	-sim	-sim
13	-sim	-coerente	-sim (sem perspetiva crítica)	-sim: cenário, atores - descrição acompanhada de comentário.	- sim	- sim	-não	-sim
15	-sim	-coerente	-sim	-sim: cenário - (síntese da história) descrição acompanhada de comentário.	- sim	- sim	-sim	-sim



Tema e tipologia

A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:						
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva	comentário crítico sequência argumentativa			- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
					- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.	- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.	
16	-sim	- sim	- sim	-sim: cenário, atores, vídeo	-sim	-sim	-sim	-sim
				- descrição acompanhada de comentário.				
17	-sim	- coerente	- sim (sem perspetiva crítica)	-sim: atores, vídeo, língua	-sim	-sim	-sim	-sim
				- (síntese da história) comentário.				
18	-sim	-coerente.(alguma confusão entre a designação das personagens)	- sim (sem perspetiva crítica)	-sim: atores, cenário	-sim	-sim	-sim	-sim
				- (síntese da história) comentário acompanhado de descrição para justificar opinião.				
20	-sim	-coerente(uma informação incorreta)	-sim	-sim: vídeo (som e imagem) atores	- sim	- sim	-sim	-sim
				- (síntese da história) descrição acompanhada de comentário.				
21	-sim	-coerente	-sim	-sim: cenário, atores,	- sim	- sim	-sim	-sim
				- descrição acompanhada de comentário.				



Tema e tipologia								
A L U N O S	- Trata, sem desvios, o tema proposto.	- Mobiliza informação <u>suficiente</u> e diversificada, com eficácia descritiva e argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:						
		- produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade	- apresentação do objeto em apreciação e perspetiva crítica.	- descrição sucinta do objeto sequência descritiva	comentário crítico sequência argumentativa			- sintetiza a sua posição face ao objeto em apreço de modo a evidenciar a sua avaliação.
- apresenta um juízo valorativo.	- enumera os elementos favoráveis e/ou desfavoráveis.				- apresenta argumentos pertinentes face a avaliação.			
22	-sim	-sim	- sim (sem perspetiva crítica)	-sim: cenário, atores, vídeo	-sim	-sim	-sim	-sim
				- (síntese da história) descrição acompanhada de comentário.				
25	-sim	- sim (uma informação incorreta)	- sim	-sim: atores, voz/som	-sim	-sim	-sim	-sim
				- (síntese da história) descrição acompanhada de comentário				
28	-sim	-coerente(uma informação incorreta)	-sim (sem perspetiva crítica)	sim: alusão vaga ao cenário e à peça	- sim	- sim	-sim	-não
				- (síntese da história) comentário.				



SECÇÃO 22.B.

Estrutura e coesão ⁶⁹					
Redige um texto estruturado em três partes, evidenciando domínio <u>suficiente</u> dos mecanismos de coesão textual:					
ALUNOS	apresenta um texto constituído por partes <u>suficientemente</u> articuladas entre si;	marca corretamente os parágrafos;	utiliza, <u>satisfatoriamente</u> , conectores e outros mecanismos de coesão textual;	mantém cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais;	Estabelece, <u>satisfatoriamente</u> , conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço), ao longo do texto.
1	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
2	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
3	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
4	-sim	-não	-sim	-sim	-sim
6	-sim	-não	-sim	-sim	-sim
7	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
9	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
10	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
11	-sim	-sim	-sim	-não	-não
12	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim

^{69 69} A descrição dos textos que se apresenta diz respeito à estrutura e coesão, léxico e adequação do discurso, correção linguística (que pertencem aos campos específicos da avaliação) assim como a tabela respeitante aos marcadores de organização textual e engloba todos os textos produzidos na 1.ª fase (ANEXO 22- secção B, C, D, E).



Estrutura e coesão

Redige um texto estruturado em três partes, evidenciando domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual:

ALUNOS	apresenta um texto constituído por partes <u>suficientemente</u> articuladas entre si;	marca corretamente os parágrafos;	utiliza, <u>satisfatoriamente</u> , conectores e outros mecanismos de coesão textual;	mantém cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais;	Estabelece, <u>satisfatoriamente</u> , conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço), ao longo do texto.
13	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
15	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
16	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
17	-sim	-não	-sim	-sim	-sim
18	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
20	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
21	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
22	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
25	-sim	-sim	-sim	-sim	-sim
28	-sim	-sim	-sim	-não	-não



SECÇÃO 22.C.

Léxico e adequação do discurso		
Descritores		
Alunos	Mobiliza um repertório lexical <u>suficientemente</u> variado e adequado (vocabulário técnico, associado à área artística/ verbos descritivos, adjetivos qualificativos/ nomes, adjetivos, advérbios, verbos valorativos)	- Utiliza o registo de língua adequado ao texto, eventualmente com afastamentos esporádicos.
1	- variado e adequado	- sim
2	- variado, mas sempre adequado	- no desenvolvimento utiliza registo oral informal “dava para entender lá muita coisa”.
3	- variado e adequado	-sim
4	- pouco variado, mas adequado	-sim
6	- variado e adequado	-sim
7	- variado, mas adequado	-na introdução, utiliza marcas do registo oral “... a stora passou um vídeo na sala de aula..”
9	-pouco variado e pouco adequado	-utiliza expressões do registo oral informal no desenvolvimento
10	- variado, mas adequado	- sim
11	- pouco variado, mas adequado	-sim
12	- pouco variado, mas adequado	- expressões do registo oral informal no desenvolvimento
13	- variado, mas adequado	- sim
15	- variado, mas adequado	-sim
16	- variado e adequado	-sim
17	- variado e adequado	-sim
18	- pouco variado e nem sempre adequado	-sim
20	- pouco variado, mas adequado	-sim
21	- pouco variado, mas adequado	- introdução “ hoje vi”
22	- variado e adequado	- sim
25	- pouco variado , mas adequado	- sim
28	- pouco variado e nem sempre adequado	-sim


SECÇÃO 22.D.

Articuladores do discurso utilizados		
Alunos	Conjunções e locuções conjuncionais	Advérbios conectivos, locuções adverbiais conectivas, locuções prepositivas, orações reduzidas (sem conjunção e com o verbo na forma verbal não finita), introdutores de universo do discurso, marcadores de sequencialização.
1	- pois, e (3 x), quando	- por fim
2	- pois (2x); e (2x), quando , mas, porque	- por fim
3	- e (4x); apesar de, assim como	-no entanto, no geral, achei (2x), achei que
4	- e(6x), quando (2X), para, mas, pois, nem	por fim (2x), assim(2x)
6	- e, pois, embora,	-por exemplo, quanto, acho que (2x), na minha opinião, por fim
7	- mas, e (4x), apesar de	- após, achei que (2x), para concluir
9	- e (3x)	- acho que(3x)
10	e (2X), ou, pois, como se, mas, apesar de	-----
11	e (5X), para que	- no entanto, acho que
12	e (4X), para que, depois de, enquanto	- em geral
13	e (3x), apesar de, quer...quer	- porém, assim
15	- 2(3x), para	- de forma geral
16	- quando, e (2), para, logo, porque	-para concluir
17	e (7X),enquanto, mas, para , apesar de , devido a, ou	- posso dizer, aconselho, por fim, tal como
18	pois (2x), e(8X), porque	- entretanto, no final, achei
20	- e (4X), pois (2X), ou, mas (2X), depois de,	-após, acredito que
21	- e (4x), mas, porque	-posso confessar que, como por exemplo, acho que (4x), resumindo, no geral
22	- e (3X), pois , mas (2x), apesar de ,	- por isso, para acabar, acho que, recomendo
25	-e (2x), apesar de, quer...quer	-assim
28	-e (3x), porque (3x), até que, apesar de, mas (2x)	- depois (3x), só que,



SECÇÃO 22.E.

Correção linguística							
- pontuação (erro inequívoco)	ortografia			- morfologia	- incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra	- sintaxe	- impropriedade lexical
	- erro ortográfico incluindo acentuação.	- erro por ausência de maiúscula quando obrigatóri a.	- translineação				
1	-----	- <i>difícil</i>	-----	-----	-----	- uso incorreto de artigo definido depois do determinant e relativo cuja	- «extenso» em vez de «variado, diversificado»
2	-----	- <i>video, nivel, inicio</i>	-----	-----	-----	- falta de CI em verbo transitivo	-----
3	- vírgula entre oração subordinante e oração subordinada completiva com função de CD	- «a» em vez de «à»	-----	-----	-----	-----	-----
4	-----	- <i>comecei, amandar</i> - «há» em vez de «à»	-----	-----	-----	-----	-----
6	-----	- <i>papeis</i>	-----	-----	-----	- uso	-----



Português 10.º ano de escolaridade

							incorreto de artigo definido depois do determinante e relativo cuja	
7	- ausência de vírgula em oração subordinada adverbial concessiva em posição medial.	-----		-----		-----	--	
9	-----	-----	- uso incorreto de maiúscula	-----		-----	- ausência de C. obliquo em verbo transitivo	-----
10	-----	<i>-sitios</i>	-----	-----		-----	-colocação incorreta de pronome de CD	-----
11	-uso incorreto de dois pontos	<i>. discussão, atuada atuada</i> - «decidi» em vez de «decide»	-uso de minúscula em início de frase.	-----		-----	- ausência de complemento do nome (ideia de) - uso de CI em vez de CD em verbo transitivo direto	-----
12	-----	-----	-----	-----		-----	- uso incorreto de artigo definido depois do determinante relativo cujo	-----



Português 10.º ano de escolaridade

13	-----	- <i>cenario, lençois, técnica</i>	-----	-----	-----	-----	-- ausência de complemento do nome (ideia de)	-----
14 - faltou	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
15	-vírgula entre sujeito e predicado	-----	-----	-----	-----	-----	- concordância	-----
16	-----	-----	-----	-----	-----	-----	- concordância	-----
17	-----	- <i>portuguêses, fingue descobrimentos, vizeionamento, historia «deixo-a» em vez de «deixou-a»</i>	-----	-----	-« ridícula» em vez de «ridiculariza»	-----	-----	-----
18	-----	- <i>longo, precebia, aparence</i> - «ás» em vez de «às»	-----	-----	-----	-----	- uso incorreto de artigo definido depois do determinante relativo cujo - ausência de complemento direto em verbo bitransitivo - concordância	-----
20	- vírgula entre predicado e CD	- <i>discução, tivessemos, sózinha</i>	-----	-----	-----	-----	- ausência de complemento do nome (ideia de)	-----
21	-----	- <i>video, cenico, analise, historia, India</i> -« gosta-se» em vez de «gostasse»	-----	-----	-----	-----	- contração da preposição <i>de</i> + artigo <i>a</i> seguida de oração de	-----



Português 10.º ano de escolaridade

							infinitivo	
22	-----	- <i>publico</i>	-----	-----	-----	-----	- Uso de 3. ^a pessoa do plural do verbo haver com significado de existir	-« <i>interpretados</i> » em vez de « <i>representados</i> »
25	-----	-noma, --«percebe-se » em vez de «percebesse» - «a» em vez de «à» - «teram»	-----	-----	-----	-----	- ausência de pronome relativo em oração adjetiva restritiva	-----
28 cabo- verdiano (3 anos em Portugal)	-----	- <i>saído, saibiam</i> - « <i>cem em vez de sem</i> - « <i>as</i> » em vez de «às»	-----	-----	-----	-----	-omissão de oração subordinante (verbo e CI) - concordância (2)	-----



ANEXO 23 – COMPARAÇÃO DE ALGUMAS INTRODUÇÕES E CONCLUSÕES NAS DIFERENTES FASES

INTRODUÇÕES

Aluna n.º 15

1.ª fase - No passado dia sete de fevereiro, em Lisboa, assistimos ao teatro *Farsa de Inês Pereira*. Uma pequena história de uma jovem rapariga que procura casar-se para deixar de realizar tarefas domésticas. Numa perspetiva crítica posso dizer que tanto a peça como os autores foram bastante interessantes.

2.ª fase – No passado dia sete de fevereiro, em Lisboa, a *Farsa de Inês Pereira*, escrita por Gil Vicente em 1525, foi levada à cena pela companhia de teatro *A Barraca*.

3.ª fase – A turma de teatro de primeiro ano da Escola Profissional de Imagem (EPI) levou à cena a obra literária de Gil Vicente *Auto da Índia*. Esta obra foi muito bem encenada.

Aluno n.º 25

1.ª fase -Ir ao teatro teve muita importância para mim, pois foi lá onde eu percebi melhor a peça.

2.ª fase -A peça de teatro escrita no século XVI por Gil Vicente *Farsa de Inês Pereira*, levada à cena pela companhia de teatro *A Barraca*, foi uma excelente peça onde se conseguiu perceber melhor o texto através das cenas, da linguagem dos atores e também dos adereços e cenário.

3.ª fase – A peça de teatro *Auto da Índia* cuja autoria é de Gil Vicente, levada à cena pela turma de teatro do 1.º ano da Escola profissional de imagem EPI, foi uma peça de má apresentação.

CONCLUSÕES

Aluna n.º 15

1.ª fase – Podemos concluir que Inês teve uma atitude não muito “católica” e que a mesma apenas quer saber do seu próprio eu.

2.ª fase – Uma peça bastante interessante na qual se destaca a protagonista.

3.ª fase – De uma forma geral, a turma que levou à cena esta obra literária e que [] [deram] uma nova vida [tornaram] a peça muito interessante.



Aluno n.º 25

1.ª fase - O momento mais marcante, para mim, foi mesmo esse o facto de Inês fazer o quer de Pero Marques.

2.ª fase – De forma geral achei a peça muito bem-apresentada.

3.ª fase – O texto literário será interessante, pois Gil Vicente é um grande escritor, porém com esta peça de teatro tornou-se bastante desinteressante.



ANEXO 24 – TEXTOS DA ALUNA NÚMERO TRÊS

1.ª FASE⁷⁰

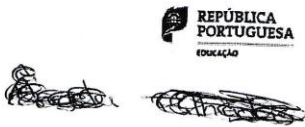
SECÇÃO A



I → _____
D → ~~As personagens~~ O teatro é constituído por 9 personagens
~~que se relacionam~~ que durante o desenrolar da peça influenciam
a vida de Inês de formas diferentes. Uns vezes, algumas perso-
nagens ~~at~~ pelo mesmo ator.

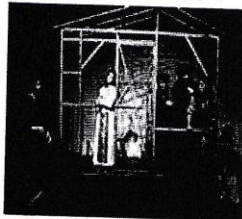
D → Num cenário de uma casa "sem paredes", as 9 personagens
umas interpretadas pelo mesmo ator, foram contando a história da
vida amorosa de Inês Pereira.
Liz e Antónia

⁷⁰ Com exceção do texto do pré-teste, no qual há indicações de correções, os restantes textos aqui apresentados correspondem à versão entregue pelos alunos, por isso não se regista nenhuma correção.



APRECIACÃO CRÍTICA

FARSA DE INÊS PEREIRA



FICHA ARTÍSTICA E TÉCNICA

Encenação - Maria do Céu Guerra
Espaço Cénico e Figurinos - Maria do Céu Guerra
Sonoplastia - Ricardo Santos
Iluminação - Paulo Vargues

Elenco:

- Inês Pereira - Carolina Parreira
- Pero Marques / Judeu Casamenteiro - Sérgio Moras
- Escudeiro - Ruben Garcia
- Mãe - Paula Guedes
- Leonor Vaz - Maria do Céu Guerra
- Judeu Casamenteiro/ Ermitão - João Maria Pinto
- Moço - Samuel Moura

1. Considerando a peça de teatro a que assististe, escreve um texto de apreciação crítica sobre a mesma.

No dia 7 de fevereiro, visitamos a peça "A Farsa de Inês Pereira" no teatro "A Barragem" em Lisboa. A criação
informal

Num cenário de uma pequena casa "sem paredes",
9 personagens, várias vezes se intercambiam pelo mesmo ator,
~~representando~~ representam a vida camponesa contemporânea de Inês Pereira. Foi,
sinceramente, uma das melhores peças de teatro que
já vi. Desde a criação, até obter uma ideia
bastante interessante a utilização de técnicas de
mímica para fazer o formato da casa sendo que
praticamente toda a peça se desenrola dentro



desta, até aos figurinos, personagens e atores, que de uma forma diverte e cativante, e com vestimentas de acordo com a personalidade de cada personagem, (Assinei ^{o contraste} ~~o~~ na forma como Fico Marques se vestia, a seja de forma descuidada, e na ~~o~~ forma como Boris da Nôta se vestia, de forma cuidada e bastante vistosa), exerceniam a parte dando vida a cada personagem e tornando a peça muito ~~inter~~ mais interessante de ver do que de ler.

Concluído, passei a gostar muito mais ~~o~~ ~~o~~ "d'A Farsa de João Pereira" e superou bastante as minhas expectativas para a encenação desta peça sendo muito mais interessante do que estava o esperava.

Nome: _____

N.º 3



2.ª FASE

SECÇÃO B



12. Vais escrever ou reescrever um texto de apreciação crítica acerca da peça de teatro *Farsa de Inês Pereira*. Antes de o redigires, deves elaborar uma planificação. Deves ter em conta a ficha informativa sobre o texto de apreciação crítica.

PLANIFICAÇÃO

Introdução - Breve descrição sobre a peça de teatro, referindo:

- o dia e o local, ano em que a obra foi escrita
- nome da peça (informações básicas) 1525
- companhia que a levou à cena
- comentário subtil sobre a opinião a cerca do assunto

Desenvolvimento - Descrição mais profunda referindo:

- o cenário (casa "sem paredes")
- o n.º de personagens:
 - referir aspetos interessantes e relevantes.
 - referir a relação entre a personagem e o figurino
- fazer um comentário muito mais aprofundado sobre a peça procurando aspetos relevantes.

Conclusão - Sintetizar a minha opinião quanto à peça (referir as minhas expectativas iniciais para a mesma).

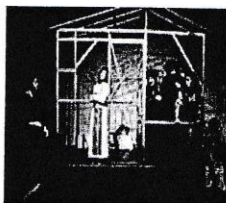
Nome: _____

N.º 3



APRECIÇÃO CRÍTICA – FARSAS DE INÊS PEREIRA

FICHA ARTÍSTICA E TÉCNICA



Encenação - Maria do Céu Guerra
Espaço Cénico e Figurinos - Maria do Céu Guerra
Sonoplastia - Ricardo Santos
Iluminação - Paulo Vargues

Elenco:
- Inês Pereira - Carolina Parreira
- Pero Marques / Judeu Casamenteiro - Sérgio Moras
- Escudeiro - Ruben Garcia
- Mãe - Paula Guedes
- Leonor Vaz - Maria do Céu Guerra
- Judeu Casamenteiro/ Ermitão - João Maria Pinto
- Moço - Samuel Moura

No âmbito da disciplina de português, assistimos à peça
A Farsa de Inês Pereira, obra literária de
Gil Vicente escrita em 1525, levada à cena, de
uma forma extremamente interessante, pela companhia
de teatro "A Bizarra".

A fim cenário simples, apenas constituído por
uma pequena casa "sem paredes", nove personagens
(algumas representadas pelo mesmo ator), montaram-
-nos ~~uma obra~~ a vida amena
conturbada de Inês Pereira. ~~É~~

Foi, sinceramente, uma das melhores peças de
teatro que já vi. Desde o cenário, até achei
uma ideia bastante prática a utilização de
pedaços de madeira a fazer o formato da



~~com o~~ ~~escrever~~ ~~de~~ ~~detalhado~~ ~~de~~ ~~personagens~~, sendo que praticamente toda a peça se desenrola dentro desta, e do bom trabalho do iluminotécnico ao fazer o contraste entre a noite e o dia com as luzes, citando as figuras, personagens e atores, que, de uma forma divertida e cativante, e com vestimentos de acordo com a personalidade de cada personagem (através da diferença da forma de vestir de Rei Marques, de forma dispendiosa e simples, e de Reis da Mata, que se vestia de uma forma mais cuidada, elegante e vistosa) levaram a peça dando vida a cada personagem e tornando a peça muito mais interessante de ver do que de ler.

Concluindo, posso dizer que passei a gostar muito mais ~~de~~ d'A Façeta de João Raposo e esta superou bastante as minhas expectativas relativamente à encenação e apresentação da mesma sendo muito mais divertida e cativante do que estava à espera.

Nome: _____

N.º 3



Grelha de verificação		Sim	Não
Introdução	Identifiquei o objeto em apreciação crítica e referi as características gerais do mesmo.	X	
	Valorei de forma geral e breve o objeto em apreciação.	X	
Desenvolvimento	Descrevi sucintamente o objeto em apreciação.	X	
	Emiti juízos de valor acerca do objeto em apreciação.	X	
	Fundamentei, com argumentos válidos, a minha apreciação do objeto.	X	
Conclusão	Escrevi um parágrafo final, no qual sintetizei de forma geral a valoração que fiz do objeto.	X	
Correção Linguística	Marquei corretamente os parágrafos, isto é, organizei as ideias em parágrafos diferentes.	X	
	Organizei a informação através do uso de diferentes conectores.	X	
	Usei vocabulário adequado e diversificado.	X	
	Utilizei corretamente vocabulário (palavras, expressões próprias) para avaliar o objeto em apreciação.	X	
	Pontuei corretamente as frases (não coloco vírgulas entre o sujeito e o predicado nem entre este e os complementos direto, indireto/ oblíquo, nem entre verbos copulativos e predicativo do sujeito).		X
	Respeitei as regras de concordância (nome-verbo-adjetivos, etc.).	X	
	Cumpri as regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra.	X	
Releí, várias vezes, o texto para verificar se o mesmo fazia sentido.	X		

Nome: _____

N.º 3



3.ª FASE

Introdução - Pequena descrição sobre o assunto da peça:

- Companhia que levou a cena e como vimos a peça
- Nome da peça
- Quem e quando a escreveram
- ~~Referência de texto~~
- ~~Referência de texto~~
- ~~Referência de texto~~

Desenvolvimento - Descrição mais aprofundada da peça:

- referência a cenário e figurino acompanhada de comentário sobre o mesmo.
- ~~referência de texto~~
- apresentação dos pontos negativos, assim como positivos.

Conclusão - Opinião ^{curta e} geral sobre a representação ^{e encenação} da peça.

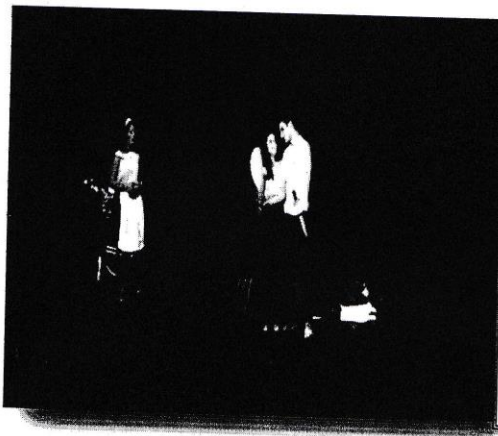


14. Vê a peça de teatro *Auto da Índia*, cuja autoria do texto literário é de Gil Vicente, com muita atenção. Tem em conta a época em que Gil Vicente viveu e toma notas.

- A peça desenrola-se na Escola dos Descobrimentos

15. Escreve um texto de apreciação crítica sobre a peça o *Auto da Índia* com o mínimo de 180 palavras e o máximo de 240.

AUTO DA ÍNDIA



Turma de Teatro de 1º ano da Escola Profissional de Imagem - EPI_

Coordenação: Cristina Cavalinhos
Encenação: Tiago Da Cruz

Sonoplastia: Luciana Ribeiro

Coreografia: Bruna Félix

Design Gráfico: Rute Novais

Câmara: Miriam Gonçalves

e.p.i. ESCOLA PROFISSIONAL DE IMAGEM

Auto da Índia foi a peça que assistimos na aula de português, escrita por Gil Vicente em 1519, e levada a cabo pela Turma de Teatro de 1º ano da Escola Profissional de Imagem. Talvez por isso seja tão interessante a oportunidade de



Lee a obra, foi-me um livro difícil entender
que essa dita no longo da obra. ~~era~~ Foi
um livro desiludido com representação e
exatidão da mesma. Achei a obra muito
confusa. As personagens movimentavam-se
muito e falavam de uma forma muito
rápida, ~~eram~~ achei que não se percebeu
muito da história em:

Apesar de ^{a obra} ter estes defeitos, achei a
escrita original e interessante, assim como a
figura das personagens onde me pareceu,
(na parte a respeito), que este utilizou
algumas vezes de uma mais ~~uma~~ juvenis
(apesar da utilização de termos por um dos livros
que foi feita com a obra).

Esta obra tem alguns aspetos ~~que~~
acho que deveriam ser melhorados, no entanto,
no geral, acho ~~que~~ ^{se tivesse lido} ~~que~~ a obra
entende-se ~~o~~ ^o melhor a desenvolver
da obra e teria gostado mais da representação
da mesma.

NOME: XXXXXXXXXX

n.º

3



Grelha de verificação		Sim	Não
Introdução	Identifiquei o objeto em apreciação crítica e referi as características gerais do mesmo.	X	
	Valorei de forma geral e breve o objeto em apreciação.		X
Desenvolvimento	Descrevi sucintamente o objeto em apreciação.		X
	Emiti juízos de valor acerca do objeto em apreciação.	X	
	Fundamentei, com argumentos válidos, a minha apreciação do objeto.	X	
Conclusão	Escrevi um parágrafo final, no qual sintetizei de forma geral a valoração que fiz do objeto.	X	
Correção Linguística	Marquei corretamente os parágrafos, isto é, organizei as ideias em parágrafos diferentes.	X	
	Organizei a informação através do uso de diferentes conectores.	X	
	Usei vocabulário adequado e diversificado.	X	
	Utilizei corretamente vocabulário (palavras, expressões próprias) para avaliar o objeto em apreciação.	X	
	Pontuei corretamente as frases (não coloco vírgulas entre o sujeito e o predicado nem entre este e os complementos direto, indireto/ oblíquo, nem entre verbos copulativos e predicativo do sujeito).	X	
	Respeitei as regras de concordância (nome-verbo-adjetivos, etc.).	X	
	Cumprí as regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra.	X	
Rei, várias vezes, o texto para verificar se o mesmo fazia sentido.	X		

Nome: [REDACTED]

N.º 3



ANEXO 25 – TEXTOS DA ALUNA NÚMERO DEZASSEIS

1.ª FASE⁷¹



~~Olá,~~
Vou falar sobre a ~~Peça de Inês Pereira~~ peça da "Farsa de Inês Pereira" representada pela "A Bruaca".

"A Farsa de Inês Pereira" foi escrita por Gil Vicente, que conta a história de uma rapariga chamada Inês Pereira, que ~~casada~~ cansada de estar presa em casa, decide avançar um marido bem falante, engraçado e que sabia tocar viola para poder folgar como todas as outras raparigas da sua idade. Infelizmente, o seu plano não ~~ocorre~~ ocorre como ~~foi~~ esperado.

"A Bruaca" conseguiu trazer os personagens à vida de uma maneira engraçada e interessante. Os atores eram ótimos profissionais que quando algo não ia como o esperado não hesitavam em improvisar provocando imensos risos. Os atores também tiveram o cuidado de manter a história interessante mantendo a nossa atenção.

O cenário era constituído por apenas uma casa (ou o que simulava uma casa) e uma parede branca de fundo onde luzes passavam mudando de cor simulando a noite e o dia.

A peça ainda teve a participação especial de membros do público proferindo ~~palavras~~ palavras!

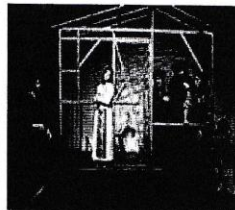
Resumindo, ~~foi~~ foi um espetáculo imenso da peça

⁷¹ Com exceção do texto do pré-teste, no qual há indicações de correções, os restantes textos aqui apresentados correspondem à versão entregue pelos alunos, por isso não se regista nenhuma correção.



APRECIACÃO CRÍTICA

FARSA DE INÊS PEREIRA



FICHA ARTÍSTICA E TÉCNICA

Encenação - Maria do Céu Guerra
Espaço Cénico e Figurinos - Maria do Céu Guerra
Sonoplastia - Ricardo Santos
Iluminação - Paulo Vargues

Elenco:

- Inês Pereira - Carolina Parreira
- Pero Marques / Judeu Casamenteiro - Sérgio Moras
- Escudeiro - Ruben Garcia
- Mãe - Paula Guedes
- Leonor Vaz - Maria do Céu Guerra
- Judeu Casamenteiro/ Ermitão - João Maria Pinto
- Moço - Samuel Moura

1. Considerando a peça de teatro a que assististe, escreve um texto de apreciação crítica sobre a mesma.

Vou falar sobre a peça "A Farsa de Inês Pereira" representada pela "A Panaca".

"A Farsa de Inês Pereira" foi escrita por Gil Vicente e conta a história de uma rapariga chamada Inês Pereira, que cansada de estar presa em casa, decide arranjar um marido bem falante, engrasado e que saiba tocar viola para poder folgar como as outras raparigas da sua idade. Infelizmente, o seu plano não ocorre como o esperado.

"A Panaca" conseguiu trazer os personagens à vida de uma maneira engrasada e interessante.

Os atores eram ótimos profissionais que quando algo não

acescenta a informação
Encenação presente na peça baseada na literatura um cenário variado



ia como o esperado. Não hesitavam em improvisar provocando muitos risos. Os atores também tiveram o cuidado de manter a história interessante e assim captar a atenção do público.

O cenário era constituído apenas por uma casa (ou o que simulava uma casa) e uma parede branca de fundo onde luzes mudavam de cor simulando a noite e o dia.

A peça ainda teve a participação especial de membros da audiência provocando gargalhadas!

Resumindo, foste imenso da peça graças aos seus atores interessantes, cenário simples e à história já cativante de Gil Vicente.

Nome: _____

N.º 16



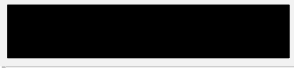
2.ª FASE



12. Vais escrever ou reescrever um texto de apreciação crítica acerca da peça de teatro *Farsa de Inês Pereira*. Antes de o redigires, deves elaborar uma planificação. Deves ter em conta a ficha informativa sobre o texto de apreciação crítica.

Introdução	PLANIFICAÇÃO
<ul style="list-style-type: none">- Título da peça ("A Farsa de Inês Pereira")- Autor (Gil Vicente)- Teatro (A Bouaca)- Encenador (Mário do Céu Guedes)- Perspetiva crítica	
Desenvolvimento	
<ul style="list-style-type: none">- Breve descrição da história- Crítica ao elenco- Crítica ao cenário- Outros comentários	
Conclusão	
<ul style="list-style-type: none">- Síntese da apreciação	

Nome:



N.º

16

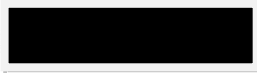


onde luzes mudavam de cor ~~representando~~ ^{representando} a noite e o dia. Um cenário simples ~~que~~ que fez o seu trabalho.

A peça ainda teve a participação especial de membros da audiência provocando risos e ~~estranha~~ muita diversão.

Resumindo, a peça foi bastante enriquecida graças aos seus atores interessantes, cenário simples e, é claro, a obra ~~de~~ ^{cativante} que Gil Vicente criou.

Nome:



N.º 16



Grelha de verificação		Sim	Não
Introdução	Identifiquei o objeto em apreciação crítica e referi as características gerais do mesmo.		
	Valorei de forma geral e breve o objeto em apreciação.		
Desenvolvimento	Descrevi sucintamente o objeto em apreciação.		
	Emiti juízos de valor acerca do objeto em apreciação.		
	Fundamentei, com argumentos válidos, a minha apreciação do objeto.		
Conclusão	Escrevi um parágrafo final, no qual sintetizei de forma geral a valoração que fiz do objeto.		
Correção Linguística	Marquei corretamente os parágrafos, isto é, organizei as ideias em parágrafos diferentes.		
	Organizei a informação através do uso de diferentes conectores.		
	Usei vocabulário adequado e diversificado.		
	Utilizei corretamente vocabulário (palavras, expressões próprias) para avaliar o objeto em apreciação.		
	Pontuei corretamente as frases (não coloco vírgulas entre o sujeito e o predicado nem entre este e os complementos direto, indireto/ oblíquo, nem entre verbos copulativos e predicativo do sujeito).		
	Respeitei as regras de concordância (nome-verbo-adjetivos, etc.).		
	Cumprí as regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra.		
Releí, várias vezes, o texto para verificar se o mesmo fazia sentido.			

Nome

[Redacted Name]

N.º 16



3.ª FASE⁷²



14. Vê a peça de teatro *Auto da Índia*, cuja autoria do texto literário é de Gil Vicente, com muita atenção. Tem em conta a época em que Gil Vicente viveu e toma notas.

1505 - primeira auto / Personagens: Ama, empregada, camareiros (castelhanos),
o pai / médico

15. Escreve um texto de apreciação crítica sobre a peça o *Auto da Índia* com o mínimo de 180 palavras e o máximo de 240.

AUTO DA ÍNDIA



Turma de Teatro de 1º ano da
Escola Profissional de Imagem -
EPI_

Coordenação: Cristina Cavalinhos
Encenação: Tiago Da Cruz

Sonoplastia: Luciana Ribeiro

Coreografia: Bruna Félix

Design Gráfico: Rute Novais

Câmara: Miriam Gonçalves

epi_ ESCOLA PROFSSIONAL DE IMAGEM

O "Auto da Índia" foi escrito por Gil Vicente e foi levado à cena pela Escola Profissional de Imagem (EPI). Encenado por Tiago da Cruz, o "Auto da Índia" podia ser melhor.

O Auto conta a história de uma mulher, a Ama, que

⁷² Apesar de a cópia não ter ficado legível, e por essa razão não ser apresentada, a aluna utilizou a folha em branco que distribuí: dividiu-a ao meio e, numa parte, elaborou uma planificação por tópicos e, na outra, escreveu um rascunho. Esta aluna na 1.ª fase tinha feito só um rascunho.



aproveita a oportunidade para tirar o máximo quando o mesmo está na Índia.

O cenário era simples, constituído apenas por uma cama e uma mesa com flores, o que é bom porque assim a audiência não se distrai do que está a acontecer com as personagens.

Os atores passaram a peça toda a pitar o que, juntamente com o português medieval, só complicou a história. Mas isso pode ter sido causado pela má qualidade do vídeo logo os atores não têm culpa. Tirando isto tudo, o elenco fez um ótimo trabalho a representar a peça.

Infelizmente, graças à falta de informações sobre a peça, a mesma tornou-se confusa e um pouco aborrecida.

Para concluir "Auto da Índia" podia ter sido melhor mas as condições, como a má qualidade do som e a falta de informações sobre a peça complicou o visionamento e entendimento da ~~história~~ obra de Gil Vicente.

NOME: XXXXXXXXXX

n.º 16



Grelha de verificação		Sim	Não
Introdução	Identifiquei o objeto em apreciação crítica e referi as características gerais do mesmo.	X	
	Valorei de forma geral e breve o objeto em apreciação.	X	
Desenvolvimento	Descrevi sucintamente o objeto em apreciação.	X	
	Emiti juízos de valor acerca do objeto em apreciação.	X	
	Fundamentei, com argumentos válidos, a minha apreciação do objeto.	X	
Conclusão	Escrevi um parágrafo final, no qual sintetizei de forma geral a valoração que fiz do objeto.	X	
Correção Linguística	Marquei corretamente os parágrafos, isto é, organizei as ideias em parágrafos diferentes.	X	
	Organizei a informação através do uso de diferentes conectores.		X
	Usei vocabulário adequado e diversificado.	X	
	Utilizei corretamente vocabulário (palavras, expressões próprias) para avaliar o objeto em apreciação.	X	
	Pontuei corretamente as frases (não coloco vírgulas entre o sujeito e o predicado nem entre este e os complementos direto, indireto/ oblíquo, nem entre verbos copulativos e predicativo do sujeito).		X
	Respeitei as regras de concordância (nome-verbo-adjetivos, etc.).	X	
	Cumpri as regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra.	X	
Releu, várias vezes, o texto para verificar se o mesmo fazia sentido.	X	X	

Nome:

[Redacted Name]

N.º 16



**ANEXO 26 - QUESTIONÁRIO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÉNERO
TEXTUAL APRECIÇÃO CRÍTICA**

**QUESTIONÁRIO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÉNERO TEXTUAL
APRECIÇÃO CRÍTICA**

O presente inquérito destina-se a um trabalho científico do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, da Universidade Nova de Lisboa, sobre o seguinte tema: *O Desenvolvimento da escrita no Ensino Secundário*.

Agradeço-te o facto de teres aceitado participar nele como inquirido. Garanto-te a absoluta confidencialidade dos teus dados. Estás à vontade para qualquer questão que desejes colocar-me, antes de responderes ao questionário.

1. Consideras que o trabalho realizado no âmbito da escrita foi

- muito importante
- importante
- pouco importante
- nada importante

2. Consideras que o número de aulas para o trabalho da escrita foi

- muito bom
- bom
- suficiente
- insuficiente

3. Das atividades propostas para melhoria do texto de apreciação crítica *Farsa de Inês Pereira* qual foi a que te pareceu mais útil trabalhares

- o campo lexical teatro
- os usos da língua: oral e escrito
- a planificação e reescrita da introdução

4. Consideras que os exemplos de erros utilizados nas atividades foram

- muito importantes para a consciencialização das dificuldades da escrita
- importantes para a consciencialização das dificuldades da escrita
- pouco importantes para a consciencialização das dificuldades da escrita
- nada importantes para a consciencialização das dificuldades da escrita



Português 10.º ano de escolaridade

5. Consideras que o facto de teres trabalhado a escrita de forma permanente contribui para uma maior perceção das tuas dificuldades

- sim
- não

6. Consideras que a planificação do texto de apreciação crítica *Farsa de Inês Pereira* foi

- muito importante
- importante
- pouco importante
- nada importante

7. Consideras vantajosa a planificação de um texto?

- Sim
- Não

7.1. Se respondeste sim, indica os motivos:

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

8. Consideras que a utilização de uma grelha de verificação do texto de apreciação crítica *Farsa de Inês Pereira* foi

- muito importante
- importante
- pouco importante
- nada importante

9. Pensas que a revisão de um texto é útil?

- sim
- não

9.1. Se respondeste sim, indica por ordem crescente o grau de importância que atribuis a cada uma das ações referidas

- verificação da ortografia
- verificação da estrutura do texto corresponde ao solicitado.
- verificação do conteúdo do texto corresponde ao solicitado.
- verificação do sentido do texto.
- verificação da utilização dos sinais de pontuação.



10. Consideras que entre o primeiro texto de apreciação crítica que realizaste e o que reescreveste houve uma evolução ao nível da escrita

Sim

Não

11. Na escrita da apreciação crítica *Auto da Índia* realizaste uma planificação

Sim

Não

11. 2. Na realização da apreciação crítica *Auto da Índia* utilizaste a grelha de verificação da escrita.

Sim

Não

12. Consideras que entre o primeiro texto de apreciação crítica realizado e a último melhoraste algum dos aspetos da escrita:

Sim

Não

12.1. Se respondeste afirmativa, indica qual ou quais:

a introdução

a descrição do objeto

o comentário crítico

a conclusão

o vocabulário utilizado

a correção linguística

13. No geral, consideras que esta experiência foi:

muito importante

importante

pouco importante

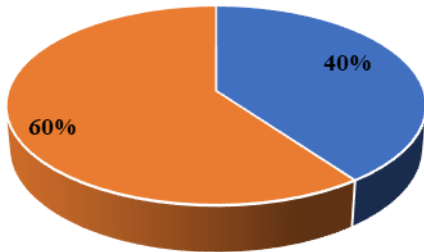
nada importante

Muito obrigada pela tua colaboração!



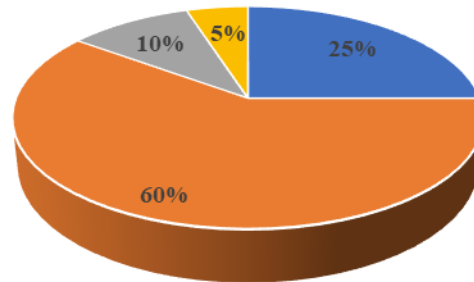
ANEXO 27– RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÉNERO TEXTUAL APRECIACÃO CRÍTICA

1. Consideras que o trabalho realizado no âmbito da escrita foi



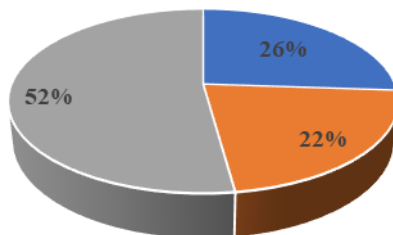
- muito importante
- importante
- pouco importante
- nada importante

2. Consideras que o número de aulas para o trabalho da escrita foi



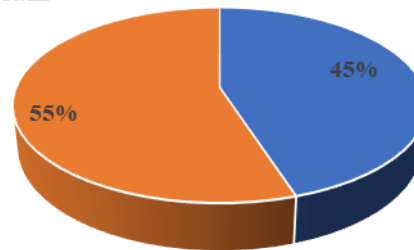
- muito bom
- bom
- suficiente
- insuficiente

3. Das atividades propostas para melhoria do texto de apreciação crítica Farsa de Inês Pereira, qual foi a que te pareceu mais útil trabalhares ?



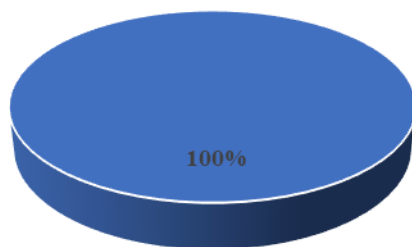
- campo lexical do teatro
- os usos da língua: oral e escrito
- planificação e reescrita da introdução

4. Consideras que os exemplos de erros utilizados nas atividades foram



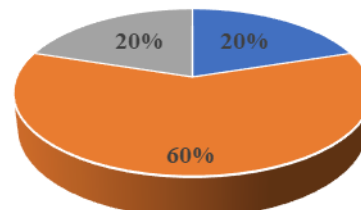
- muito importantes para a consciencialização das dificuldades de escrita
- importantes para a consciencialização das dificuldades de escrita
- pouco importantes para a consciencialização das dificuldades de escrita

5. Consideras que o facto de teres trabalhado a escrita de forma permanente contribui para uma maior perceção das tuas dificuldades?



- sim
- não

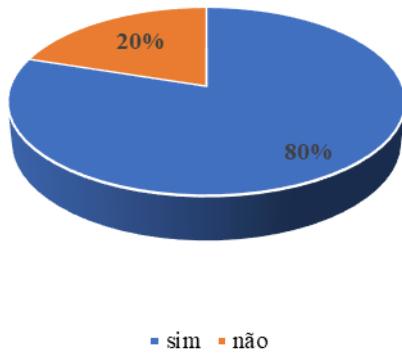
6. Consideras que a planificação do texto de apreciação crítica da peça Farsa de Inês Pereira foi



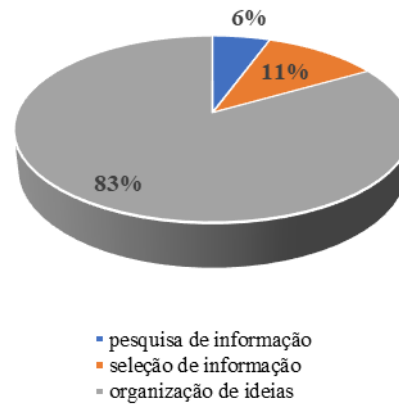
- muito importante
- importante
- pouco importante
- nada importante



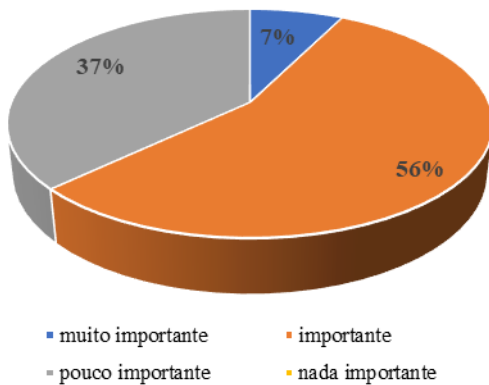
7. Consideras vantajosa a planificação de um texto?



7.1. Se respondeste sim, indica os motivos:



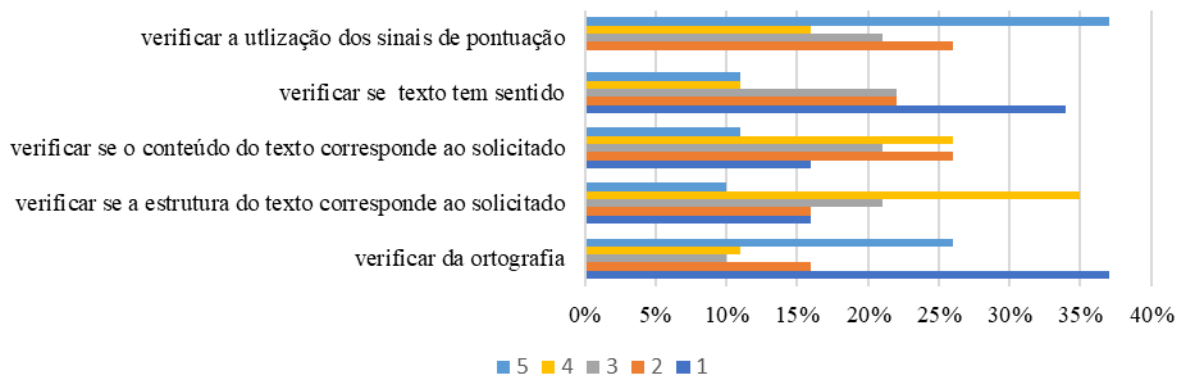
8. Consideras que a utilização da grelha de verificação do texto *Farsa de Inês Pereira* foi



9. Pensas que a revisão de um texto é útil?

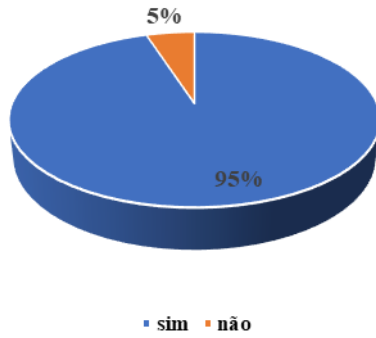


9.1. Se respondeste sim, indica por ordem crescente o grau de importância que atribuis a cada uma das ações referidas:

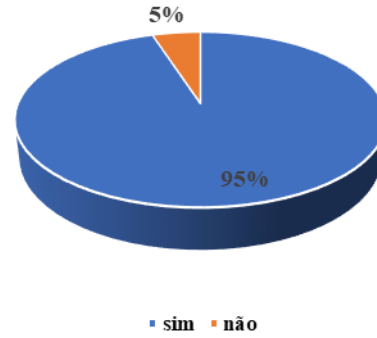




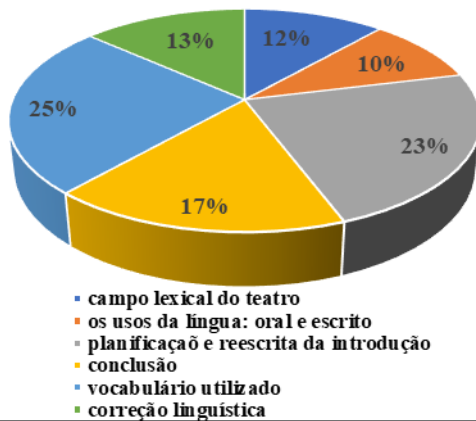
10. Consideras que entre o primeiro texto de apreciação crítica e o segundo houve uma evolução?



11. Consideras que entre o primeiro texto de apreciação crítica e o último melhoraste algum dos aspetos da escrita?



11.1. Se respondeste de modo afirmativo, indica qual ou quais:



12. No geral, consideras que esta experiência foi

