



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Ana Margarida Gaspar Sobral Simões

DO ENSINO EXPLÍCITO DA ESCRITA

AO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DISCURSIVA

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Anabela dos Santos Fernandes e pela Doutora María Luisa Aznar Juan, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Junho de 2021

FACULDADE DE LETRAS

DO ENSINO EXPLÍCITO DA ESCRITA AO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DISCURSIVA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Do Ensino Explícito da Escrita ao Desenvolvimento da Consciência Discursiva
Autora	Ana Margarida Gaspar Sobral Simões
Orientadoras	Anabela dos Santos Fernandes María Luisa Aznar Juan
Júri	Presidente: Doutora Judite Manuela Silva Nogueira Carecho Vogais: 1. Doutora Maria Joana de Almeida Vieira dos Santos 2. Doutora María Luisa Aznar Juan
Identificação do Curso	2.º Ciclo em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português e de Espanhol
Data da defesa	05-07-2021
Classificação do Relatório	19 valores
Classificação do Estágio e Relatório	19 valores

“A educação é, assim, o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir a responsabilidade por ele (...) [e] se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo, deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo.”

Arendt (2006, p. 206)

“Para nosotros, la cultura ni proviene de energía que se degrada al propagarse, ni es caudal que se aminore al repartirse; su defensa, obra será de actividad generosa que lleva implícitas las dos más hondas paradojas de la ética: solo se pierde lo que se guarda, solo se gana lo que se da.”

Machado (1937)

Agradecimentos

O presente Relatório de Estágio é produto e memória de um ano letivo deveras intenso e desafiante. Entre alegrias e conquistas, dúvidas e lamentos, houve diversas pessoas que, generosamente, contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal. A elas cabe-me, agora, expressar o meu profundo agradecimento.

Começo por agradecer à Professora Regina Rocha, fonte infindável de conhecimento, por me ter mostrado a importância do rigor e do espírito crítico no trabalho de um professor.

Agradeço, igualmente, à Professora Marta Esteves a constante disponibilidade, o apoio que me deu, a partilha de experiências e a afabilidade.

Gostaria de dirigir, também, uma palavra de gratidão a toda a comunidade escolar da Escola Secundária José Falcão, onde fui tão bem acolhida.

Faltam palavras para agradecer à Doutora Anabela Fernandes, minha Mestre, por cada uma das horas em que pude beber dos seus ensinamentos, pela idoneidade e integridade e pela sua excepcional generosidade. Levo comigo não só um notável modelo de professora, como também uma referência brilhante de humanidade.

Manifesto o meu agradecimento à Doutora María Luisa Aznar, pelo acompanhamento do trabalho desenvolvido, pelos seus conselhos e por me ter feito refletir sobre o trabalho docente.

Deixo, ainda, um obrigada à minha colega Rita Melo, com quem pude partilhar a experiência do estágio, pelas constantes palavras de ânimo.

Muito obrigada aos meus amigos, que, mesmo à distância, estiveram presentes e deram cor aos meus dias: o André, a Anita, o Bruno, a Gabriela, o Hugo, a Isa, o José, a Patrícia, o Paulo e os companheiros do coro Legatto.

Ao Francisco, tenho de agradecer o apoio permanente, a ternura e a inesgotável paciência.

Por fim, deixo um agradecimento especial à minha mãe, que me tem apoiado sempre nos meus projetos, pelo seu amor incondicional e por, entre tanto mais, me ter ensinado o valor da Liberdade.

RESUMO

Do Ensino Explícito da Escrita ao Desenvolvimento da Consciência Discursiva

O presente Relatório de Estágio reflete o trabalho realizado ao longo da prática pedagógica supervisionada do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O estágio foi realizado nas áreas de Português, com uma turma de 12.º ano, e de Espanhol (Iniciação), com uma turma de 11.º ano. Este trabalho está organizado em duas partes. Na primeira, é feita a caracterização do contexto socioeducativo em que decorreu o estágio pedagógico, bem como uma descrição e uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido durante o ano letivo 2020/2021. Na segunda parte, apresenta-se o enquadramento teórico do tema de investigação e um estudo de caso realizado em contexto escolar, a partir do qual se pretende mostrar que o ensino explícito da expressão escrita potencia o desenvolvimento da consciência discursiva dos alunos e, conseqüentemente, o aprimoramento das suas produções textuais.

No desenvolvimento do tema de investigação, foi necessário atender particularmente à dimensão textual/discursiva do texto escrito em contexto escolar. Para tal, teve-se em consideração os conceitos de tipos de texto (Werlich, 1975), gêneros (Bakhtin, 2006) e sequências textuais (Adam, 1992) e os mecanismos linguístico-discursivos que garantem a estruturação e a coesão dos textos escritos. Teve-se em consideração, também, as diferentes fases do processo de escrita – planificação, textualização e revisão (Flower & Hayes, 1981) – pelas quais as atividades de expressão escrita devem passar. As didatizações realizadas no estágio centraram-se no ensino explícito da escrita em função de todos estes aspetos e, de acordo com os resultados obtidos, considera-se que, efetivamente, o ensino da escrita de forma explícita favorece o desenvolvimento da consciência discursiva dos alunos e proporciona uma crescente qualidade das suas produções escritas.

Palavras-chave: expressão escrita, didática das línguas, consciência discursiva, estrutura discursiva, textualidade.

RESUMEN

De la Enseñanza Explícita de la Escritura al Desarrollo de la Conciencia Discursiva

Esta memoria de prácticas refleja el trabajo desarrollado a lo largo de las prácticas pedagógicas supervisadas del máster en Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Las prácticas se llevaron a cabo en el área de Portugués, con un grupo del 12.º curso, y de Español, con un grupo del 11^{er} curso (Iniciación). Este trabajo se encuentra organizado en dos partes. En la primera, se hace la caracterización del contexto socioeducativo, así como una descripción y una reflexión crítica sobre el trabajo desarrollado durante el año lectivo 2020/2021. En la segunda parte, se presenta el marco teórico del tema de investigación y un estudio de caso realizado en contexto escolar, a partir del cual se pretende demostrar que la enseñanza explícita de los elementos de la expresión escrita potencia el desarrollo de la conciencia discursiva en los alumnos y, consecuentemente, el perfeccionamiento de sus producciones textuales.

Para el desarrollo del tema de investigación, fue necesario atender particularmente a la dimensión textual/discursiva escrita en contexto escolar. Para ello, se tuvieron en consideración los conceptos de tipo de texto (Werlich, 1975), géneros (Bakhtin, 2006), secuencias textuales (Adam, 1992) y los mecanismos lingüístico-discursivos que garantizan la estructuración y cohesión de los textos escritos. Se consideraron, también, las diferentes fases del proceso de escritura – planificación, textualización y revisión (Flower & Hayes, 1981) – por las cuales deben pasar las actividades de expresión escrita. Las propuestas didácticas realizadas en las prácticas se centraron en la enseñanza explícita en función de los aspectos mencionados y, de acuerdo con los resultados obtenidos, se considera que, efectivamente, la enseñanza explícita de la expresión escrita favorece el desarrollo de la conciencia discursiva de los alumnos y proporciona una creciente calidad en sus producciones escritas.

Palabras clave: expresión escrita, didáctica de las lenguas, conciencia discursiva, estructura discursiva, textualidad.

ABSTRACT

From Explicit Writing Instruction to the Development of Discursive Awareness

This report reflects the work accomplished throughout the supervised teaching practice in the aim of the Master in Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. The teaching practice was accomplished in the subjects of Portuguese, with a 12th grade class, and Spanish (Beginner's level), with an 11th grade class. This work is organized in two parts. The first section presents the characterization of the socio-educational context in which the teaching practice took place, as well as a description and a critical reflection on the work developed during the school year. The second section presents the theoretical framework of the research subject and the case study carried out in the school context, aiming to show that the explicit writing instruction enhances the development of students' discursive awareness and, consequently, the improvement of their textual productions.

During this research, it was necessary to pay special attention to the textual/discursive dimension of the written text, with emphasis on the productions carried out in the school context. To this end, the concepts of text types (Werlich, 1975), genres (Bakhtin, 2006) and textual sequences (Adam, 1992) and the linguistic-discursive mechanisms that guarantee structuring and cohesion were taken into account. It was also important to address the different phases of the writing process – planning, translating, and revising/reviewing (Flower & Hayes, 1981), through which every writing activity must go. The didactic applications carried out in the teaching practice focused on the explicit writing instruction in terms of all these aspects. According to the results obtained, it is considered that, effectively, the explicit writing instruction favours the development of the students' discursive awareness and increases the quality of their written productions.

Keywords: writing, language didactics, discursive awareness, discursive structure, textuality.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I	2
Capítulo 1 Caracterização do contexto socioeducativo	3
1.1. A Escola Secundária José Falcão.....	3
1.2. Caracterização da turma de Português	5
1.3. Caracterização da turma de Espanhol	6
Capítulo 2 Descrição e reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada	8
2.1. Descrição geral da prática pedagógica supervisionada.....	8
2.2. Participação em atividades na escola e em atividades de formação	10
2.3. Reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada.....	13
PARTE II	16
Capítulo 3 Do ensino explícito da escrita ao desenvolvimento da consciência discursiva	16
3.1. A produção escrita em contexto escolar	16
3.1.1. O processo <i>versus</i> o produto.....	19
3.1.2. O ensino explícito e a consciência discursiva	22
3.2. A dimensão textual/discursiva na produção escrita	26
3.2.1. Tipos de texto, géneros e sequências textuais.....	28
3.2.2. Os mecanismos de coesão textual.....	31
Capítulo 4 Metodologia e didatização.....	34
4.1. Metodologia de investigação: estudo de caso	34
4.1.1. Perguntas e objetivos de investigação... ..	34
4.1.2. Procedimento metodológico	37
4.2. Didatização.....	39
4.2.1. Didatização em Português.....	39
4.2.2. Didatização em Espanhol	42
4.3. Análise dos dados e discussão dos resultados.....	46
4.3.1. Análise dos dados e discussão dos resultados em Português.....	46
4.3.2. Análise dos dados e discussão dos resultados em Espanhol.....	54

4.4. Conclusão.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
ANEXOS.....	69

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo A – Data e sumário das aulas lecionadas à turma de Português.....	70
Anexo B – Data e sumário das aulas lecionadas à turma de Espanhol.....	71
Anexo C – Artigos sobre as aulas abertas na ESJF.....	73
Anexo D – Fotografias da exposição alusiva ao <i>Día de los Muertos</i>	74
Anexo E – Fotografias da exposição alusiva à quadra natalícia.....	75
Anexo F – Participação em sessões de formação e aulas abertas na FLUC.....	76
Anexo G – Cartaz do <i>V Ciclo de Seminarios de Español</i>	78
Anexo H – Questionário sobre o processo de escrita em Português.....	80
Anexo I – Questionário sobre o processo de escrita em Espanhol.....	83
Anexo J – Materiais da primeira didatização em Português.....	86
Anexo K – Código de correção para a disciplina de Português.....	93
Anexo L – Materiais da segunda didatização em Português.....	94
Anexo M – Materiais da primeira didatização em Espanhol.....	105
Anexo N – Código de correção para a disciplina de Espanhol.....	110
Anexo O – Materiais da segunda didatização em Espanhol.....	111
Anexo P – Materiais da terceira didatização em Espanhol.....	118
Anexo Q – Materiais da quarta didatização em Espanhol.....	124
Anexo R – Critérios de avaliação das produções escritas de Português.....	130
Anexo S – Transcrição dos textos de avaliação diagnóstica (T0) de Português.....	133
Anexo T – Transcrição dos Textos 1 de Português.....	140
Anexo U – Transcrição dos Textos 2 de Português.....	147
Anexo V – Resultados dos questionários de Português.....	154

Anexo W – Critérios de avaliação das produções escritas em Espanhol.....	160
Anexo X – Transcrição dos textos de avaliação diagnóstica (T0) de Espanhol.....	161
Anexo Y – Transcrição dos Textos 1 de Espanhol.....	163
Anexo Z – Transcrição dos Textos 2 de Espanhol	165
Anexo AA – Transcrição dos Textos 3 de Espanhol.....	168
Anexo BB – Resultados dos questionários de Espanhol.....	172

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Hayes e Flower (1981, p. 370)	19
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Procedimento metodológico em Português	37
Tabela 2 – Procedimento metodológico em Espanhol	38
Tabela 3 – Comparação dos conteúdos relativos à Escrita nos documentos curriculares de Português	39
Tabela 4 – Comparação dos conteúdos relativos à Escrita nos documentos curriculares de Espanhol	43
Tabela 5 – Avaliação quantitativa da correção linguística das produções escritas em Português	46
Tabela 6 – Avaliação da estruturação temática e discursiva das produções em Português	47
Tabela 7 – Comparação dos resultados dos questionários de Português	52
Tabela 8 – Avaliação quantitativa da correção linguística e sociolinguística nas produções de Espanhol	54
Tabela 9 – Avaliação quantitativa da competência discursiva e da competência funcional em Espanhol	55
Tabela 10 – Comparação dos resultados dos questionários de Espanhol	59

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

ELE // E/LE – Espanhol Língua Estrangeira
ESJF – Escola Secundária José Falcão
FLUC – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
MD – Marcadores Discursivos
PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PLM – Português Língua Materna
QECL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui uma importante etapa no estabelecimento de bases sólidas nas áreas da didática e da pedagogia, a par do aprofundamento de temas de natureza científica, por parte dos futuros profissionais da educação. O presente Relatório de Estágio surge, justamente, no âmbito do estágio pedagógico que decorreu no segundo ano do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Pretende-se, pois, apresentar aqui uma descrição e reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada, realizada junto de uma turma de Português de 12.º ano e de uma turma de Espanhol (Iniciação) de 11.º ano, na Escola Secundária José Falcão, em Coimbra, bem como desenvolver o tema de investigação, a saber, *Do Ensino Explícito da Escrita ao Desenvolvimento da Consciência Discursiva*.

Tendo em conta que se tratou de um estágio bidisciplinar, foi necessário estabelecer a articulação de um tema adequado ao processo de ensino e aprendizagem tanto da turma de Português como da de Espanhol. Assim, teve-se em consideração uma das áreas críticas do desempenho dos alunos do Ensino Secundário nas disciplinas de línguas, mais concretamente a produção escrita de textos estruturados, coesos e adequados à intenção comunicativa, e pôs-se em prática o ensino explícito da escrita como forma de desenvolver a consciência discursiva dos estudantes.

Quanto à estrutura, o Relatório de Estágio é composto por duas partes. Na primeira, constituída pelos dois primeiros capítulos, apresenta-se a caracterização do contexto socioeducativo em que decorreu o estágio e faz-se uma descrição e reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada. A segunda parte, com uma dimensão essencialmente monográfica, é constituída pelos capítulos 3 e 4. No terceiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico do tema de investigação, invocando os contributos teóricos mais relevantes dentro da área. Neste capítulo, aborda-se a expressão escrita em contexto escolar, discutem-se os conceitos de texto/discurso, tipos de texto, géneros e sequências textuais e faz-se uma reflexão sobre a importância dos mecanismos de coesão textual. No quarto capítulo, apresenta-se o estudo de caso realizado junto das duas turmas com as quais se trabalhou. Começa-se por uma explicação da metodologia aplicada e, de seguida,

descrevem-se as didatizações. Depois, analisam-se e discutem-se os resultados obtidos, tecendo-se, por último, algumas considerações finais.

Resta referir que o trabalho realizado ao longo do estágio se baseou sempre na ideia de que a educação escolar, no âmbito da qual o professor desempenha um papel central, tem uma dupla missão: por um lado, a de instruir os alunos, dotando-os de saberes científicos, técnicos e artísticos próprios das diversas disciplinas do currículo; por outro, a de os formar enquanto seres humanos íntegros, atendendo aos valores culturais e éticos basilares numa sociedade. Para tal, considera-se que o professor não deve nunca deixar de estudar e de se cultivar, investigando dentro (e fora) da sua área de trabalho e apresentando propostas que sejam benéficas para a aprendizagem significativa dos seus alunos.

PARTE I

A primeira parte do Relatório de Estágio é constituída por dois capítulos. No primeiro, apresenta-se o contexto socioeducativo em que decorreu o estágio e caracterizam-se as turmas de Português e de Espanhol com as quais se trabalhou. No segundo capítulo, faz-se uma descrição da prática pedagógica supervisionada, referem-se as atividades dinamizadas ao longo do ano letivo e as atividades de formação em que a professora estagiária participou e, por último, faz-se uma reflexão crítica sobre o estágio pedagógico.

Capítulo 1 | Caracterização do contexto socioeducativo

1.1. A Escola Secundária José Falcão

O estágio pedagógico teve lugar na Escola Secundária José Falcão (doravante, ESJF), que se localiza na Avenida Dom Afonso Henriques. Estando numa zona central da cidade de Coimbra, a escola conta com fácil acesso rodoviário e tem nas suas imediações uma paragem de autocarros, por onde passam, com frequência, diversas linhas dos Serviços Municipalizados de Transportes Urbanos de Coimbra (SMTUC).

De acordo com as informações constantes na página relativa à história da escola no site da ESJF¹, a sua origem remonta a 1836, quando foi fundado, por decreto do político Passos Manuel, o Liceu de Coimbra. Este veio substituir o Colégio das Artes, existente na cidade desde 1548, e consistia numa das secções da Universidade de Coimbra. Em 1870, as suas instalações mudaram-se para o Colégio de S. Bento. O considerável aumento da população escolar na região durante os anos seguintes levou a que, em 1928, fosse criado o Liceu Dr. Júlio Henriques, que funcionaria igualmente no Colégio de S. Bento.

A instituição ganhou o nome de José Falcão apenas em 1914, após a implantação da república em Portugal. O seu patrono, José Joaquim Pereira Falcão (1841-1893), foi, além de professor de Matemática na Universidade de Coimbra, um importante defensor das ideias republicanas. Destaca-se, ainda, que José Falcão havia estudado no Liceu de Coimbra até

¹ Disponível em: <https://www.esjf.edu.pt/index.php/a-escola/historia-da-escola> [Consulta: 05/06/2021]

1856 e que fora professor de Alemão no mesmo local em 1871. Vinte e dois anos depois, em 1936, os dois liceus acabaram por fundir-se, formando o Liceu D. João III, construído no local onde, atualmente, se encontra a ESJF. Salienta-se que, entre os finais da década de 30 e o ano de 1974, este foi um dos três liceus do país (os outros dois localizavam-se em Lisboa e no Porto) que se dedicavam à formação de professores em Portugal. É apenas depois da Revolução de Abril, em 1974, que o liceu volta a receber o nome do antigo patrono. Em 1978, dá-se a unificação de liceus e escolas industriais e comerciais em escolas secundárias e esta instituição de ensino passa a chamar-se oficialmente Escola Secundária José Falcão.

Foram várias as personalidades portuguesas que passaram por esta instituição, tanto enquanto alunos, como na qualidade de professores. Sublinham-se os nomes do poeta João de Deus, do artista Almada Negreiros, do cientista e escritor Rómulo de Carvalho, cujo pseudónimo era António Gedeão, do escritor Adolfo Correia da Rocha, mais conhecido pelo pseudónimo Miguel Torga, do músico José Afonso e do professor de Medicina e político Bissaya Barreto.

O edifício atual, manifestamente modernista, foi projetado pela equipa do arquiteto Carlos Ramos e foi classificado pelo IGESPAR (Instituto de Gestão do Património Arquitetónico e Artístico) como Monumento de Interesse Público em 2010. É constituído por três pisos e tem um jardim interior, no qual a turma de Português realizou algumas aulas. A biblioteca escolar é constituída por um acervo de milhares de livros, muitos deles tomos dos séculos XV a XIX, e encontrava-se outrora na posse de um conjunto de manuscritos que, atualmente, está à guarda da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra.

No que respeita à oferta educativa, a ESJF recebe, na atualidade, alunos do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. No caso do Ensino Secundário, são oferecidos quatro cursos científico-humanísticos, a saber: Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. A oferta pedagógica da escola contempla, ainda, dois cursos profissionais: o de Técnico de Turismo e Ambiente Rural e o de Técnico de Multimédia. A escola conta, assim, com um número significativo de alunos e, conseqüentemente, de pessoal docente e não docente. Mais se acrescenta que a comunidade escolar é constituída por pessoas provenientes não apenas da cidade de Coimbra, como também de outras localidades do concelho e, ainda, de concelhos limítrofes.

No que toca à organização e gestão escolar, importa destacar os três órgãos mais relevantes: a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral. De acordo com a informação fornecida na página da escola², é conveniente mencionar, também, os serviços oferecidos por esta instituição: os Serviços de Psicologia e Orientação, que apoiam os alunos que necessitam de acompanhamento psicológico e psicopedagógico; a Ação Social Escolar, que presta apoio social através de auxílios económicos diretos, no refeitório, nos transportes e no seguro escolar, e os Serviços Administrativos, que tratam da gestão e administração dos assuntos burocráticos. O Projeto Educativo³, o Regulamento Interno⁴ e o Plano Anual de Atividades⁵ são os três documentos que regem o funcionamento escolar e que, por norma, estão publicados na página da escola na internet.

Ressalva-se, por último, que o estágio pedagógico foi realizado num contexto de pandemia de Covid-19. Deste modo, durante os períodos em que as aulas decorreram presencialmente, foi necessário cumprir, naturalmente, as medidas sanitárias estipuladas, dentro das quais se destacam a obrigatoriedade de uso de máscara e a recomendação do distanciamento social e da higienização contínua das mãos.

1.2. Caracterização da turma de Português

A turma de Português, de 12.º ano, era constituída por vinte e cinco alunos (treze rapazes e doze raparigas) do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, sendo que a média de idades era, à data de 14 de setembro de 2020, de 16,9 anos. Além das disciplinas de Português e Matemática A, o currículo destes alunos integrava duas disciplinas de opção: Química e Aplicações Informáticas. Salienta-se que nenhum dos alunos tinha necessidades educativas especiais e que o português era a língua materna de todos eles. Nos questionários

² Disponível em: <https://www.esjf.edu.pt/> [Consulta: 05/06/2021].

³ Na página da escola, encontra-se disponível o Projeto Educativo do triénio 2014-2017, que continuou em vigor durante o ano letivo 2020/2021. O novo Projeto Educativo está ainda sujeito a aprovação.

⁴ Disponível em:

https://www.esjf.edu.pt/images/site/documentos/estruturantes/Regulamento_Interno_2018_2021_dez_2020.pdf [Consulta: 05/06/2021].

⁵ Disponível em: https://www.esjf.edu.pt/images/site/documentos/estruturantes/PAA_2020_2021_3_dez.pdf [Consulta: 05/06/2021].

sociobiográficos preenchidos no início do ano letivo, vários alunos referiram que a disciplina de que menos gostavam era Português.

Os alunos eram muito empenhados, estudiosos e respeitadores, cumprindo as regras estabelecidas dentro e fora da sala de aula e criando uma atmosfera apropriada para as atividades escolares. Nem sempre participavam voluntariamente nas atividades da aula; porém, quando o faziam, costumava evidenciar-se muita qualidade nas suas intervenções. Os alunos desta turma revelaram, no entanto, não gostar muito de ler⁶, o que constituiu um desafio para o ensino da literatura.

No início do ano, verificou-se que os alunos eram capazes de escrever textos que respeitavam, no geral, as regras ortográficas e morfosintáticas e nos quais utilizavam um léxico adequado ao tema desenvolvido; porém, constataram-se algumas lacunas no que dizia respeito à estruturação discursiva, mais concretamente no que tocava à coesão textual, o que levou à realização de um estudo de caso relacionado com o desenvolvimento da consciência discursiva dos estudantes através do ensino explícito da escrita, que se apresentará na segunda parte deste Relatório de Estágio.

1.3. Caracterização da turma de Espanhol

Quanto à turma de Espanhol (Iniciação), de 11.º ano, salienta-se que este era o segundo ano em que os alunos estavam a estudar esta língua estrangeira, trabalhando conteúdos dos níveis A2.2 a B1.2 do QECRL em diferentes destrezas. Estavam inscritos na disciplina dezassete alunos de três cursos científico-humanísticos distintos: Ciências Socioeconómicas, Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades. Além disso, houve ainda uma aluna que assistiu voluntariamente às aulas, de modo a preparar-se para o Exame Nacional. A turma era constituída por sete rapazes e onze raparigas e a língua portuguesa era a língua materna de todos eles. Dada a proximidade das duas línguas, observaram-se algumas interferências da língua portuguesa na aprendizagem de ELE.

Os alunos revelavam gostar de trabalhar em pares ou pequenos grupos e sentiam-se motivados com atividades que envolvessem a utilização de tecnologias digitais, tais como o

⁶ Notas resultantes de uma observação direta durante uma aula lecionada pela professora orientadora.

visionamento de vídeos ou a realização de questionários em aplicações *online*, o que foi tido em conta na preparação das aulas lecionadas durante o estágio. Sublinha-se, ainda, que alguns dos alunos tinham necessidades educativas especiais, mais concretamente, dislexia, tendo de haver uma maior atenção por parte da professora estagiária em relação às atividades preparadas.

Na generalidade, a turma apresentou, desde o início do ano letivo, algumas dificuldades respeitantes às destrezas de expressão e interação escritas, que não eram trabalhadas com frequência em sala de aula. Além de erros ortográficos e morfosintáticos e inadequações lexicais, nas suas produções escritas, os alunos revelavam alguma dificuldade na dimensão discursiva. Foi, pois, notória a necessidade de implementar o ensino explícito destas destrezas como forma de os alunos desenvolverem a sua consciência discursiva e, assim, melhorarem a organização discursiva dos seus textos.

Capítulo 2 | Descrição e reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada

2.1. Descrição geral da prática pedagógica supervisionada

A prática pedagógica supervisionada começou no final de setembro de 2020 e terminou no fim de maio de 2021. Ao longo do ano letivo, assisti à maioria das aulas lecionadas pelas professoras orientadoras da ESJF às turmas de Português e de Espanhol a que fiquei afeta. Por semana, a turma de 12.º ano tinha cinco tempos letivos de 50 minutos de Português, sendo dois deles consecutivos, ao passo que a turma de 11.º ano tinha três tempos letivos de Espanhol. Durante essas observações, fui fazendo um registo escrito dos principais momentos das aulas, do tempo necessário para cada atividade e das estratégias pedagógicas utilizadas, de modo a preparar adequadamente as aulas que iria lecionar. Também prestei atenção à dinâmica da turma e às características individuais dos alunos, para poder, depois, responder às suas necessidades de aprendizagem.

Entre os meses de novembro e maio, lecionei treze tempos letivos de Português e catorze tempos letivos de Espanhol, tal como estava definido no Plano Individual de Formação (PIF) elaborado no início do estágio. Os tempos letivos que lecionei, cujas datas e sumários se apresentam em anexo (Anexos A e B), decorreram, na maior parte, em regime presencial. No entanto, no mês de março, tive de lecionar três tempos de Português e dois tempos de Espanhol no modelo de ensino remoto de emergência. Com efeito, o comunicado do Conselho de Ministros de 21 de janeiro de 2021 estipulou que as atividades letivas e não letivas fossem suspensas por um período de 15 dias, compreendido entre 22 de janeiro e 5 de fevereiro⁷ e que a atividade escolar fosse retomada a 8 de fevereiro em regime de ensino remoto de emergência. A turma de Português passou a ter, nessa altura, quatro aulas síncronas de 40 minutos e um tempo letivo para trabalho autónomo. Por sua vez, a turma de Espanhol passou a ter duas aulas síncronas de 40 minutos e um tempo letivo para trabalho autónomo. As aulas síncronas decorreram através da plataforma *Zoom*. Para a

⁷ Esta pausa, não prevista no calendário escolar divulgado inicialmente para este ano letivo, deveu-se ao grande aumento de casos de infeção por Covid-19 no país, que levou a um segundo período de confinamento a nível nacional.

disciplina de Espanhol, foi criada, ainda, uma turma na *Google Classroom*. Além disso, os alunos continuaram a utilizar a plataforma *Moodle* para o acesso a materiais didáticos das disciplinas.

No site da ESJF, foram divulgados, nessa altura, três documentos orientadores da atividade letiva em regime não presencial, que tive em consideração na planificação das aulas que lecionei *online*: (i) um Documento Orientador do Regime Não Presencial⁸; (ii) um documento com Contributos para a Implementação do E@D⁹ e (iii) um Plano Organizacional para o Ano Letivo 2020/2021¹⁰.

Ao longo da prática letiva, diversifiquei as estratégias de ensino e os recursos utilizados e passei por todos os domínios previstos no Programa e nas Aprendizagens Essenciais das duas disciplinas. Assim, as aulas de Português contemplaram os domínios da Oralidade (compreensão e produção), Leitura, Escrita, Gramática e Educação Literária. Atendendo a que a Educação Literária constitui o cerne do currículo de Português do Ensino Secundário, foi a este domínio que dediquei o maior número de aulas. Por outro lado, nas aulas de Espanhol foram trabalhados, dentro da Competência Comunicativa, os domínios da Compreensão Auditiva e Audiovisual, Compreensão Escrita, Interação Oral, Produção Oral, Interação Escrita e Produção Escrita. Além disso, também trabalhei nas aulas, tal como definido nos documentos curriculares vigentes, a Competência Intercultural, invocando aspetos culturais relativos aos países hispanófonos, e a Competência Estratégica. Nas duas disciplinas, criei materiais didáticos próprios para a maioria das aulas.

Convém, por fim, mencionar que tive em conta as orientações do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)¹¹ na preparação das minhas aulas, tendo-me empenhado em trabalhar várias das áreas de competências e dos valores definidos nesse documento.

⁸ Disponível em:

http://esjf.edu.pt/images/documentos_site/COVID/Documento_Orientador_do_Regime_N%C3%A3o_Presencial_Fevereiro_2021.pdf [Consulta: 01/03/2021]

⁹ Disponível em:

http://esjf.edu.pt/images/documentos_site/COVID/Documento_Orientador_do_Regime_N%C3%A3o_Presencial_Fevereiro_2021.pdf [Consulta: 01/03/2021]

¹⁰ Disponível em: http://esjf.edu.pt/images/documentos_site/COVID/Plano_Organizacao_2020_2021.pdf [Consulta: 01/03/2021]

¹¹ Disponível em:

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf [Consulta: 14/06/2021]

2.2. Participação em atividades na escola e em atividades de formação

Ao longo do ano letivo, participei em algumas atividades na escola, assim como em atividades de formação dentro e fora da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

A minha presença nos seminários com as orientadoras da ESJF foi regular desde o início do ano letivo. Estas sessões foram essenciais para esclarecer dúvidas de natureza científica, didática e metodológica, bem como para refletir e receber *feedback* sobre as aulas que lecionei e, assim, poder melhorar a minha atuação pedagógica.

Tive, também, oportunidade de assistir a reuniões do grupo disciplinar de Português e do Departamento de Línguas da ESJF, o que permitiu compreender a abrangência do trabalho dos professores e a importância da articulação entre as diferentes disciplinas. Foram discutidas, nas reuniões, estratégias pedagógicas que devem ser colocadas em prática aquando da experiência letiva, sobretudo no modelo de ensino remoto de emergência, o que também foi vantajoso para as aulas que lecionei.

Durante o ano letivo, participei em várias atividades dinamizadas na escola¹². No âmbito da disciplina de Português, assisti a uma aula de campo da Professora Regina Rocha sobre o heterónimo Alberto Caeiro, que decorreu no jardim interior da escola e levou os alunos a prestarem atenção àquilo que os sentidos nos permitem experienciar, tendo sido feita alusão à dimensão sensorial nesse heterónimo pessoano. No dia 12 de janeiro, tive oportunidade de assistir a uma aula aberta sobre a obra *Mensagem*, lecionada igualmente pela Professora Regina Rocha, na biblioteca escolar. Esta aula de cerca de cem minutos permitiu que os alunos ficassem com uma visão global daquela obra de Fernando Pessoa e compreendessem as suas principais temáticas. No dia 6 de maio, assisti a outra aula aberta da Professora Regina Rocha na biblioteca escolar, desta vez dedicada à vida e obra de Miguel Torga. A 4 de junho, fui ainda assistir a uma aula aberta da Professora Regina Rocha relativa à vida e à obra poética de Manuel Alegre. A pedido do professor bibliotecário, escrevi três artigos sobre as aulas, que serão brevemente publicados na página da biblioteca, de forma a divulgar as atividades aí realizadas (Anexo C).

¹² Note-se que, devido à situação epidemiológica, a maior parte das atividades teve de ser realizada em sala de aula ou na biblioteca escolar, cumprindo as medidas de segurança impostas.

Quanto à disciplina de Espanhol, no primeiro período, o grupo disciplinar realizou uma exposição sobre o *Día de los Muertos* na biblioteca escolar (Anexo D). Através desta atividade, os alunos puderam conhecer uma das tradições mais importantes no mundo hispânico. Também dinamizei, junto do grupo de Espanhol, uma atividade alusiva à quadra natalícia. Durante uma das aulas que lecionei, pedi aos alunos que escrevessem em cartolinas previamente preparadas por mim algumas palavras e frases em espanhol que tivessem a ver com o Natal. Depois, montei uma árvore de Natal na biblioteca escolar. Outra das atividades temáticas realizadas pelo grupo de Espanhol, nessa altura, foi um jogo com o objetivo de que os alunos descobrissem em que línguas se desejava “Feliz Natal” em cada uma das frases apresentadas (Anexo E). Esta atividade também foi divulgada na página de *Facebook* da biblioteca escolar.

Outro âmbito muito relevante da formação inicial de professores diz respeito à participação em atividades de formação. De modo a enriquecer os meus conhecimentos científicos e didáticos e a melhorar a minha prática letiva, tanto na área de Português como em Espanhol, estive presente, ao longo do ano, em sessões de formação, aulas abertas e conferências diversas.

Na FLUC, compareci em sete formações em linha, nas quais se abordaram, essencialmente, temas da didática e da literatura, como se verifica na tabela 3 (Anexo F). Tive, ainda, oportunidade de assistir a duas aulas abertas que foram muito relevantes para a redação do Relatório de Estágio. Uma delas, lecionada pela Doutora Joana Vieira Santos a 18 de fevereiro de 2021, incidiu sobre a escrita académica, mais concretamente no que concerne à voz autoral. No dia 24 de março, assisti à aula aberta do Doutor Luís Barbeiro sobre “Reflexão metalinguística e expressão escrita: escolhas e integração do conhecimento sobre a língua”, organizada pelo CELGA-ILTEC. Esta sessão, ainda que referisse projetos realizados com níveis de ensino anteriores àqueles com os quais trabalhei, permitiu-me aprofundar conhecimentos que viriam a ser importantes para o desenvolvimento do enquadramento teórico que se apresenta no capítulo 3.

Além destas sessões, fiz parte da comissão organizadora¹³ da ação de formação “Didática da Gramática e Interpretação Textual”, na qual a Professora Regina Rocha abordou

¹³ A comissão organizadora era também constituída pela Doutora Anabela Fernandes, a minha orientadora de estágio de Português na FLUC, e pela Rita Melo, a minha colega de estágio de Português na ESJF.

alguns aspetos da didática geral e da didática da gramática e mostrou formas de articular o ensino e aprendizagem de conteúdos gramaticais com a interpretação de texto. A formação inseria-se no âmbito do Seminário de Português II e contou com cerca de 200 participantes.

No âmbito do Seminário de Espanhol, que decorreu no segundo semestre, tive oportunidade de assistir às atividades integradas no *V Ciclo de Seminarios de Español – “Enseñanza, Lengua y Cultura”*, cujas principais informações se apresentam no cartaz em anexo (Anexo G).

Durante o ano letivo, participei, ainda, noutras formações externas à Universidade de Coimbra. Uma delas, que teve lugar a 3 de dezembro de 2020, foi organizada pelo *Toasmasters Iberia* e teve como tema *“Learners – comunicação e liderança para professores, coaches e formadores”*, tendo focado alguns aspetos relativos à motivação e à importância de uma boa comunicação (verbal e não verbal) no ensino. Assisti, além disso, ao *workshop “Da Leitura à Escrita em Português”* com a professora Paula Pessanha Isidoro, da Universidad de Salamanca, que decorreu em linha no dia 19 de fevereiro de 2021.

De forma a melhorar a minha proficiência linguística em espanhol, inscrevi-me no Curso Avanzado 2, do Instituto Espanhol de Línguas de Lisboa, que decorreu em linha entre outubro e dezembro de 2020. Esta formação teve a duração de 40 horas e permitiu-me aprofundar conhecimentos e destrezas do nível C1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). A 14 de novembro de 2020, apresentei-me também ao exame DELE (*Diploma Internacional de Español como Lengua Extranjera*), no nível C2 do QECRL, no qual obtive aprovação.

De um modo geral, considero que a participação nestas atividades foi muito frutífera. As atividades realizadas na ESJF permitiram-me uma aproximação à realidade escolar e as restantes atividades de formação possibilitaram a consolidação de conhecimentos e competências na área do ensino de Português e de Espanhol, os quais procurei ir aplicando ao longo do estágio.

2.3. Reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada

A prática pedagógica supervisionada constituiu um momento fundamental para a consolidação de conhecimentos científicos e didáticos nas áreas de Português e de Espanhol. Nos últimos três anos, tive já as minhas primeiras experiências profissionais na área do ensino, como professora de espanhol e de português para estrangeiros em dois centros de línguas e enquanto explicadora; no entanto, lecionar diante de turmas grandes do ensino secundário constituiria um novo desafio. As reflexões que se seguem apresentam os aspetos mais relevantes do meu desempenho pedagógico e são respeitantes às duas disciplinas.

Uma das minhas maiores dificuldades foi a passagem do ensino presencial para o ensino remoto de emergência. Tendo em conta as idiosincrasias deste modelo de ensino e aprendizagem, após a observação de várias aulas das orientadoras da escola, procurei que as aulas fossem menos expositivas e implicassem mais a participação dos estudantes, dei *feedback* imediato às respostas dos alunos e diversifiquei a tipologia de atividades realizadas em aula. Dado que as sessões síncronas tinham apenas 40 minutos, uma das dificuldades foi a gestão do tempo, que melhorei ao longo da prática pedagógica.

Tanto em regime presencial como em ensino remoto de emergência, optei por seguir, essencialmente, orientações curriculares de matriz cognitivista¹⁴. Assim, o foco foi colocado “nas chamadas variáveis intervenientes entre estímulos e respostas, nas cognições, nos processos mentais superiores (percepção, resolução de problemas, tomadas de decisões, processamento de informação, compreensão)” (Moreira, 2011, p. 15). Quer isto dizer que tive em especial atenção a definição rigorosa dos conteúdos a trabalhar e dos objetivos de aprendizagem que os alunos deveriam ter alcançando no final de cada aula, bem como a necessidade de articular o novo conhecimento com o conhecimento anterior, ativando a memória de trabalho. Note-se, no entanto, que isto não significa uma “desumanização” do ensino. Muitos desses conteúdos e objetivos de aprendizagem estavam associados, na verdade, a valores éticos, estéticos e culturais, contribuindo para a formação holística do aluno. Aliás, como defende Gadamer, “a formação como elevação à universalidade é pois

¹⁴ Atente-se, a propósito, nas palavras de Marco Antonio Moreira: “A filosofia cognitivista trata, então, principalmente, dos processos mentais; se ocupa da atribuição de significados, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição” (Moreira, 2011, p. 15).

uma tarefa humana. Exige um sacrifício do que é particular em favor do universal.” (Gadamer, 2004, p. 51). Procurei, portanto, que também as minhas aulas fossem um espaço de formação “como elevação à universalidade”.

Quanto à estrutura das aulas, penso que foi eficiente ter optado por seguir o modelo de Gagné, Briggs e Wager (1988, p. 182). A maior parte das aulas começou, pois, com um momento de *preparação*, no qual se captou a atenção dos alunos para as aulas e se procedeu à ativação da memória de trabalho. De seguida, ocupando a maior parte da aula, o momento de *desempenho* serviu para trabalhar novo conhecimento. Por último, na fase de *transferência* consolidou-se o conhecimento trabalhado durante a aula. É conveniente acrescentar que, em sala de aula, intercalei o recurso ao método dedutivo e ao método indutivo, tendo em conta os conhecimentos prévios e as necessidades de aprendizagem dos alunos, mas também o tempo de que dispunha para lecionar determinado conteúdo.

Sabendo que uma aula implica mais do que a lecionação de conteúdos à turma durante 50 minutos, esforcei-me por fazer planos de trabalho cuidados e completos, definindo de forma rigorosa os conteúdos e objetivos de aprendizagem da aula, selecionando estratégias e metodologias eficazes e diversificadas e incluindo, também, na aula o desenvolvimento de valores definidos no PASEO. Durante a aula, tentei cumprir o que estava planificado, ainda que mostrando flexibilidade nessa gestão, atendendo às características da turma e ao ritmo de aprendizagem dos alunos durante a aula. Outro momento muito importante foram as reflexões pós-aula. Pensei criticamente sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, ouvi os comentários das minhas orientadoras e procurei ajustar alguns aspetos para que a aula seguinte corresse melhor. Essas reflexões foram sempre registadas num documento próprio, consultado regularmente.

Ao longo do estágio, empenhei-me em manter o domínio das aulas lecionadas, adequando a dinâmica da aula às necessidades e às reações da turma. Empenhei-me em que a relação entre mim e os alunos fosse sempre respeitosa e cordial e evidenciei uma constante preocupação com os estudantes. Criei materiais próprios para a maioria das aulas, diversificando estratégias pedagógicas e metodologias, de acordo com as idiossincrasias dos conteúdos e objetivos de aprendizagem.

Pensando especificamente nas aulas de Português, onde a Educação Literária está muito presente, tomei como exemplo o que defende a Professora Fernanda Irene Fonseca:

Cabe ao professor de língua materna promover a activação intencional e o aprofundamento gradual dessas capacidades e motivações presentes desde a primeira infância, fazendo-as evoluir para formas de percepção e fruição mais elaboradas, nomeadamente no âmbito da recepção do texto literário. (Fonseca, 2000, pp. 42-43).

Deste modo, tentei trabalhar de forma integrada, em textos literários, os conteúdos da área da Educação Literária e da Gramática previstos no Programa e Metas Curriculares e nas Aprendizagens Essenciais. Além disso, tentei levar para aula bons modelos de textos (essencialmente literários, mas, também, não literários), de modo a que os alunos pudessem atentar nos seus valores culturais, éticos e estéticos e discuti-los com os colegas. Importa entender, nesse sentido, que o ensino da literatura tem, também, uma missão formativa, conforme defendem Bernardes e Mateus (2013, p. 126): “Nessa medida, o que se pretende é, de facto, uma revalorização dos conteúdos literários na aula de Português, tirando mais partido das capacidades formativas de textos que falam aos jovens leitores e os interpelam a muitos níveis”.

No caso de Espanhol, integrei sempre as aulas na planificação anual da disciplina e apresentei materiais novos e criativos. Mantive um ritmo de aula adequado, ainda que nem sempre fosse fácil controlar situações imprevistas, como algum ruído. Utilizei sempre a língua espanhola, para que os alunos tivessem um *input* constante, não cometendo praticamente erros, nem oralmente, nem por escrito. Também incentivei os alunos a expressarem-se em espanhol tanto quanto possível a fim de desenvolverem a sua competência comunicativa e levei para a aula textos (orais e escritos) reais, da autoria de nativos da língua espanhola. Procurei que a transmissão de conteúdos no processo de ensino e aprendizagem fosse clara e rigorosa, mostrando uma boa preparação científica, ainda que não tenha deixado de parte a dimensão lúdica. Além disso, esforcei-me por responder adequadamente às perguntas e aos comentários dos estudantes e corrigi de forma oportuna os seus erros, de acordo com as suas características individuais.

Em suma, ao longo do ano, pude pôr em prática diversas metodologias e compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Considero que o meu desempenho no estágio pedagógico teve uma evolução positiva e que todas as atividades realizadas contribuíram para a minha formação integral enquanto professora. Durante este período, fui também ganhando consciência do tipo de professora que quero ser e dos modelos que devo seguir.

Parte II

A segunda parte do Relatório de Estágio é composta pelos capítulos 3 e 4. No terceiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico do tema de investigação, refletindo-se, portanto, sobre o ensino da expressão escrita em contexto escolar, tendo em conta a dimensão textual/discursiva das produções escritas. Ressalva-se que, no presente trabalho, se articula a perspetiva da língua materna com a da língua estrangeira. No capítulo 4, expõe-se o estudo de caso realizado durante a prática pedagógica em Português e em Espanhol. Primeiramente, faz-se uma apresentação da metodologia aplicada e descrevem-se as didatizações realizadas ao longo do ano letivo nas duas disciplinas. Depois, analisam-se os dados recolhidos, discutem-se os resultados e apresentam-se as conclusões.

Capítulo 3 | Do Ensino Explícito da Escrita ao Desenvolvimento da Consciência Discursiva

3.1. A produção escrita em contexto escolar

A escrita está, indubitavelmente, presente na vida quotidiana da maior parte da população. Veja-se que, com muita frequência, as pessoas enviam e recebem *e-mails* e mensagens escritas de telemóvel, leem as notícias em jornais, leem e escrevem publicações nas redes sociais e leem ou redigem documentos oficiais nos seus postos de trabalho. Além disso, na vida prática do dia a dia, é necessário, muitas vezes, ler rótulos, instruções de aparelhos domésticos ou bulas de medicamentos. Quer isto dizer que a informação e o conhecimento do que rodeia o ser humano veiculam frequentemente de modo escrito. Também em contexto escolar, a utilização da escrita é regular, constituindo, na verdade, um “veículo privilegiado da comunicação pedagógica, quer consideremos a dimensão da transmissão dos saberes, quer a da sua explicitação por parte dos alunos, nomeadamente nas situações de avaliação” (Carvalho & Barbeiro, 2013, p. 610). Além do mais, a escrita está, naturalmente, presente no quotidiano dos alunos enquanto meio de interação com os seus pares e professores. De facto, a linguagem escrita representa uma forma de os alunos

apr(e)enderem o mundo e de se relacionarem uns com os outros. Aprender a escrever é, assim, muito mais do que saber representar graficamente palavras e frases; trata-se de saber usar adequadamente um instrumento que possibilita o conhecimento do mundo e a comunicação interpessoal, como refere Anna Camps (2003a, p. 10): "(...) el lenguaje escrito puede ser para los alumnos un instrumento de elaboración de conocimiento del mundo, de sí mismos y de los demás."

Ainda que a escrita seja utilizada diariamente pela maior parte dos adultos de uma forma espontânea e irreflexiva, produzir um texto é "uma atividade extremamente complexa que exige múltiplas capacidades e que necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada" (Pasquier & Dolz, 1996, p. 1). É à Escola que cabe, como se sabe, a tarefa de estruturar essa aprendizagem. Note-se que, na verdade, "a escola institucional é, hoje mais do que nunca com carácter único, o lugar não só da iniciação mas também do treino e consolidação de uma aprendizagem da escrita" (Fonseca, 1992a, p. 227), que se desenvolve de forma sistematizada essencialmente nas disciplinas de línguas¹⁵. Com efeito, se no sistema escolar português a avaliação dos alunos é feita sobretudo através da escrita, em sala de aula não se pode apenas trabalhar o saber científico; deve-se, também, treinar a (re)produção desse conhecimento através da escrita. Considera-se, então, que "a obtenção de bons resultados escolares dependerá não só da posse do conhecimento adquirido, mas também da capacidade de veiculá-lo por escrito" (Carvalho & Barbeiro, 2013, p. 610).

Tanto na disciplina de língua materna como nas línguas estrangeiras se pretende que os alunos construam um conhecimento reflexivo sobre as estruturas e os usos da língua que se aplique, também, nos momentos de produção de textos escritos¹⁶. Essa competência linguístico-discursiva escrita vai sendo desenvolvida em sala de aula, requerendo um ensino e aprendizagem estruturados e reflexivos, diferentes dos de outras disciplinas, conforme refere Luísa Álvares Pereira:

Pelo carácter pragmático e compósito do objecto do ensino da didáctica da língua materna esta demarca-se, pois, de outras didácticas, da didáctica das ciências nomeadamente, pois enquanto esta visa a apropriação pelos alunos de uma parte do "saber sábio", o ensino da língua visa, primeiramente (...) o melhoramento das práticas de compreensão e produção orais e escritas. (Pereira, 2011, p. 13)

¹⁵ No âmbito da escolaridade obrigatória portuguesa, a produção escrita é trabalhada tanto na disciplina de Português como nas disciplinas de língua estrangeira oferecidas (alemão, espanhol, francês e inglês).

¹⁶ Relativamente a este tópico, ver 4.2.1 e 4.2.2., onde se comparam os conteúdos e objetivos de aprendizagem definidos nos documentos curriculares em vigor para as disciplinas de Português e Espanhol, respetivamente.

Esta especificidade é notória não apenas no âmbito da língua materna, como também no contexto da língua estrangeira. No caso particular do ensino e aprendizagem de Espanhol, sabendo que “os conteúdos linguísticos do programa estão ao serviço do desenvolvimento da competência comunicativa” (Fernández, 2002, p. 15), é fundamental que se tenham em conta não só os conhecimentos prévios dos alunos, mas também as suas necessidades comunicativas, a fim de que se aproveite o potencial do trabalho da escrita na aula, como assinala Cassany:

En definitiva, las funciones que desempeña la escritura en E/LE son múltiples y variadas según los conocimientos previos y las necesidades del alumnado, además del enfoque metodológico elegido. Teniendo en cuenta esa versatilidad, resulta imprescindible que el profesorado sea consciente de las características y de las posibilidades que ofrece la escritura para desarrollar la adquisición del español y que sepa sacar provecho de ellas en todas las circunstancias. (Cassany, 2009, p. 52)

O ensino e aprendizagem da escrita precisa, portanto, de atender às idiossincrasias e às necessidades comunicativas dos alunos e é, sem dúvida, “um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado” (Fonseca, 1992a, p. 226)¹⁷. É, pois, imprescindível que os professores organizem as sequências didáticas de modo a orientar os alunos nesse percurso.

Nas últimas décadas, têm surgido, em Portugal, alguns grupos de investigação sobre o ensino da escrita (em língua materna) em contexto escolar e, a nível internacional, também os trabalhos no âmbito do ensino das línguas estrangeiras têm prestado uma atenção crescente ao processo de escrita¹⁸. Pereira mostra a importância deste(s) estudo(s):

A autonomização da escrita como objecto de investigação sendo, pois, um fenómeno relativamente recente, precisa de ser incentivado entre nós, em várias frentes: i) ao nível das capacidades dos aprendentes; ii) ao nível do estudo do funcionamento dos textos e discursos; iii) ao nível das intervenções dos professores em situação didáctica; ou, até, preferencialmente, através da elaboração de um paradigma que conjugue e cruze estas três dimensões, já que a construção de uma competência tão complexa como a escrita, só pode vir a ser compreendida através de uma abordagem que leve muito a sério a tese vygotskiana de que o Ensino precede e acompanha o Desenvolvimento.” (Pereira, 2002, pp.19-20)

¹⁷ Nesse planeamento, não se pode descurar a pertinência de um trabalho integrado da escrita com outros domínios ou conteúdos, sejam eles orais ou escritos. Esse trabalho integrado pode, também, abarcar componentes linguístico-culturais (Cassany, 2009, p. 63).

¹⁸ Destaca-se, no âmbito da investigação sobre o ensino e aprendizagem da escrita em Portugal, o grupo Pro-Textos, composto por docentes e investigadores do Ensino Básico, Secundário e Superior. Em Espanha, é de referir o grupo Didactext, da Universidade Complutense de Madrid, que se dedica igualmente à didática da escrita em língua materna. A nível internacional, são vários os autores de referência sobre o ensino e aprendizagem da escrita em língua estrangeira, não sendo possível deixar de referir os nomes de Ken Hyland e John M. Swales.

Apesar dessa autonomização, dada a complexidade da atividade de escrita, os contributos teóricos apresentam perspectivas diferentes sobre este tema e, ao longo das últimas décadas, a expressão escrita tem sido trabalhada, na escola, através de estratégias pedagógicas muito diversificadas (cf. Camps, 2003a, p. 1). Se existem professores que continuam a avaliar os textos escritos como produtos acabados, outros docentes têm optado por trabalhar e avaliar todo o processo de escrita em sala de aula, como se verá de seguida.

3.1.1. O processo *versus* o produto

Para que os estudantes consigam tornar-se escreventes cada vez mais autónomos, importa que o ensino e aprendizagem se centrem em todo o processo de escrita e não apenas no produto final que é o texto acabado (cf. Pereira, 2002, p. 17). Esse processo vai, naturalmente, mais longe do que a mera redação de textos. É necessário trabalhar em sala de aula cada uma das fases da escrita. Em contexto escolar, é comum pôr-se em prática o que sugere o modelo de escrita de Hayes e Flower (cf. Figura 1), que se baseia na Psicologia Cognitiva e abrange as fases de planificação, textualização e revisão (Hayes & Flower, 1981, pp. 372-374).

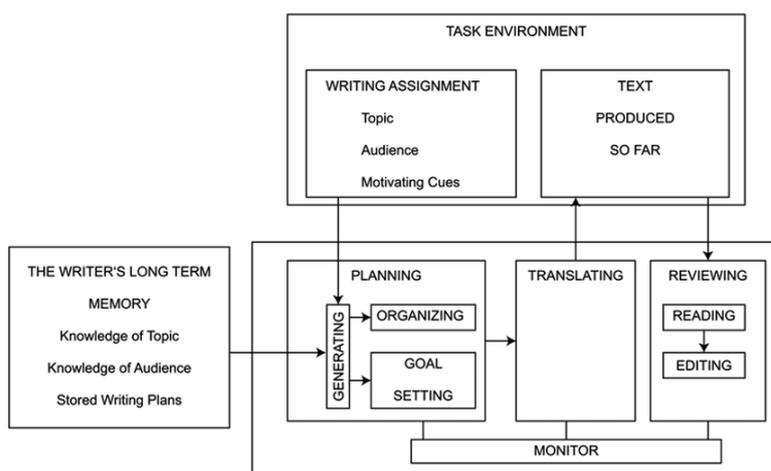


Figura 1 – Modelo de Hayes e Flower (1981, p. 370)

A planificação do texto a escrever sustenta-se na memória a longo prazo e no contexto pragmático; é neste momento que se definem objetivos e se geram as ideias e a sua organização no texto (Casalmiglia & Tusón, 2001, p. 82). De seguida, na fase de

textualização, as ideias transformam-se em elementos linguísticos escritos. A última fase, de revisão, envolve operações retroativas de leitura, que avaliam o que foi produzido na fase de textualização, e a adaptação aos objetivos inicialmente propostos (Casalmiglia & Tusón, 2001, p. 82). Note-se que, depois de os textos serem corrigidos pelo professor, os alunos podem, ainda, proceder à sua reescrita, de modo a aperfeiçoarem as suas produções, tendo em conta as correções e os comentários do docente. Salienta-se, assim, que “debemos poner el mismo énfasis en el producto acabado y en la corrección que en el proceso de trabajo” (Cassany, 2011, p. 261). Isto significa que o professor tem a missão de orientar a escrita dos alunos em qualquer fase do processo, ao invés de se limitar a recolher as suas produções, findo o tempo atribuído à tarefa, e de as corrigir em casa.

Um dos aspetos mais interessantes do modelo de Hayes e Flower (1981) passa, na verdade, pelo relevo no controlo da tarefa por parte dos alunos. O incentivo ao constante controlo sobre a sua atividade de produção melhorará, como se verificará adiante, a sua capacidade autorreflexiva, isto é, a sua consciência sobre o processo de escrita, conforme sublinha Pereira:

O modelo processual de escrita mais divulgado é, sem dúvida, o de Hayes e Flowers (Cf. E. Amor, 1993:111), cuja modelização contempla operações interactivas de planificação, textualização e revisão e cuja tónica é colocada no princípio do controlo cognitivo da tarefa a realizar e no desenvolvimento metalinguístico posto em acção, através de uma série de instrumentos metodológicos (...). (Pereira, 2002, pp. 17-18)

A preocupação com o processo de escrita deve surgir, como é lógico, tanto nas aulas de língua materna, como nas de língua estrangeira, tornando o trabalho da escrita num momento de aprendizagem significativa que os alunos sintam que terá, depois, utilidade no momento de uso dessa língua:

Se debería escribir lo que los alumnos realmente van a tener que producir en español, de acuerdo con sus necesidades; se debería valorar el proceso completo de composición (borradores, correcciones), además del producto final; (...) En resumen, conocimientos, destrezas y actitudes constituyen los tres planos de objetivos y contenidos que deberían formar parte del programa de E/LE, en el caso que la expresión escrita tenga una presencia importante en el currículum. (Cassany, 2009, p. 53)

Atribuindo um lugar de destaque a todo o processo de escrita, é, então, possível fomentar nos alunos uma maior monitorização da tarefa e dar-lhes instrumentos que lhes permitam melhorar a estruturação temática e discursiva dos seus textos. Tendo em conta

este foco no processo, considera-se que a avaliação formativa, por se centrar também nos processos de aprendizagem, é uma boa opção pedagógica no que toca ao ensino da escrita:

O princípio é então este: o tempo da avaliação formativa não é algo que vem de fora, exterior ao tempo do processo pedagógico, mas algo que não só coexiste com ele temporalmente, como se alimenta do próprio quadro didático que o professor cria para desenvolver os processos de escrita e de aprendizagem dos alunos. (Pereira, 2002, p. 54)

Nesse caso, a avaliação do processo de escrita dos alunos baseia-se nos dados que o professor recolhe, seja durante a observação do que é feito nas aulas, seja através do diálogo com os alunos ou da análise das diferentes produções escritas, ao contrário do que aconteceria se a avaliação tivesse como objeto apenas o texto final, como assinala Cassany:

Al margen de las actividades metacognitivas y metalingüísticas internas de revisión (...), la evaluación externa del progreso del aprendiz debe incluir tanto la valoración del proceso de composición que ha seguido éste como la supervisión de la calidad lingüística del producto final. (...) La valoración del proceso mide el desarrollo de las operaciones cognitivas y el crecimiento de las actitudes que muestra el aprendiz respecto a la escritura." (Cassany, 2009, p. 62)

A propósito deste assunto, Camps (1995) refere a importância dos conhecimentos "meta" nos momentos de avaliação da produção de textos escritos, na qual se consideram tanto os conhecimentos metalinguísticos como os metadiscursivos e metatextuais. Segundo a autora, o momento de avaliação formativa é o momento que melhor permite a utilização deste tipo de conhecimentos:

La fase de evaluación se relaciona de manera privilegiada con la de revisión, pero sin confundirse con ella. De la misma forma que la preparación puede incidir en la planificación, la evaluación puede ofrecer a los alumnos modelos de revisión de los propios textos y es la fase privilegiada de utilización de los conocimientos «meta» (metalingüísticos, metadiscursivos, meta textuales, etc). Puede convertirse en una fase fundamental del aprendizaje si se orienta como evaluación formativa. (Camps, 1995, p. 5)

Em síntese, em contexto escolar, deve ter-se em conta todo o processo de escrita e não apenas o texto acabado. Em cada uma das fases de escrita, os alunos terão oportunidade de monitorizarem a própria aprendizagem e de se tornarem escreventes¹⁹ mais autónomos.

¹⁹ Usa-se, aqui, o termo *escrevente* na esteira de Luís Barbeiro (2001) e José António Brandão Carvalho (1999; 2003), para designar os alunos que produzem textos escritos em contexto escolar.

3.1.2. O ensino explícito da escrita e a consciência discursiva

O ensino explícito da escrita tem sido defendido por diversos autores (Fonseca, 1992a; Steffensen & Cheng, 1996; Barbeiro & Pereira, 2007). Envolvendo “some sort of rule being thought about during the learning process” (DeKeyser, 1995, *apud* Ellis, 2008, p. 438), esta prática pedagógica visa tornar os alunos conscientes do modo como usam a língua e produzem textos escritos. Além de proporcionar a autonomização dos alunos no processo de escrita, a explicitação permite a monitorização da sua própria aprendizagem.

Steffensen e Cheng (1996) demonstraram a eficácia da explicitação do ensino da escrita através de uma investigação com estudantes universitários do primeiro ano. Os dois autores concluíram que o grupo de alunos com o qual se tinha trabalhado os textos a um nível metadiscursivo revelou, no final, maior consciência em relação aos diferentes aspetos do processo de escrita, tendo concomitantemente desenvolvido de modo mais expressivo a sua competência de expressão escrita (Steffensen & Cheng, 1996, pp. 17-18).

O ensino explícito da escrita mostra-se, pois, uma estratégia muito eficaz no desenvolvimento da consciência discursiva dos alunos. Cumpre referir que se entende a consciência discursiva como o conhecimento e a atitude (auto)reflexivos que os escreventes têm sobre a dimensão textual/discursiva²⁰ de uma produção escrita. Esta consciência implica, entre outros aspetos, a atenção às marcas específicas do tipo e género textual que se vai escrever, às sequências textuais presentes no texto e aos mecanismos de coesão textual utilizados. Veja-se, portanto, que, quando se trabalha a expressão escrita em sala de aula, não se pode atender exclusivamente às dimensões ortográfica, lexical e/ou morfosintática do texto. Apesar de o foco na dimensão textual/discursiva ficar, muitas vezes, relegado para segundo plano, ter em consideração essa dimensão é essencial para que uma produção escrita seja coesa e adequada. Fernanda Irene Fonseca (1992a) defende, nesse sentido, a necessidade da consciencialização progressiva dos alunos em relação à textualidade “como rede de relações que é preciso ‘tecer’ (...) como macro-estrutura semântica, ‘edifício’ que é

²⁰ No presente trabalho, aborda-se de forma indissociável a dimensão textual e discursiva dos textos escritos. Uma vez que “um texto/discurso é sempre o produto do uso de uma língua natural” (Lopes, 2018, p. 237), analisa-se o modo como esta dimensão está presente em produções escritas realizadas num determinado contexto sociocomunicativo. Este conceito será tratado novamente em 3.2. Para uma dilucidação da diferença entre *texto* e *discurso* segundo alguns autores, ver página 27.

preciso não só ‘arquitectar’ (...) mas também ‘construir’ na sequencialidade de frase depois de frase” (Fonseca, 1992a, pp. 241-242).

Associar a prática da escrita a uma reflexão cuidada sobre a mesma, que englobe todas as dimensões do texto, torna-se, assim, fundamental para a aprendizagem da escrita, como sublinha Camps:

Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. (...) Mirado desde la otra perspectiva, también habría que decir que las actividades de enseñanza por sí mismas, sin ofrecer a los alumnos oportunidades para escribir en situaciones diferentes, no serían suficientes para aprender a escribir textos que deben responder a la complejidad de los contextos interactivos. Se plantea, pues, la necesidad de relacionar la práctica con la reflexión. (Camps, 2000, *apud* Camps, 2003a, p. 9).

Na verdade, saber escrever passa, também, por conseguir “explicitar verbalmente as tarefas implicadas nesse acto cognitivo complexo” (Pereira, 2002, p. 55)²¹. Pereira defende que quanto maior for a consciência dos estudantes sobre o processo de produção de textos escritos, que passa também pela explicitação dos seus diferentes passos, melhor será a sua apropriação desses textos (Pereira, 2002, p. 55). Ressalva-se, no entanto, que a capacidade de os alunos falarem sobre os próprios textos numa fase de revisão “poderá adoptar diferentes graus de explicitação e poderá convocar todas as outras vertentes, dando expressão à diversidade da relação do sujeito com a linguagem” (Barbeiro, 2001, p. 12). Importa ainda salientar que, muitas vezes, essa explicitação verbal exige o recurso à metalinguagem²², como assinala Barbeiro:

(...) a activação da componente metadiscursiva por meio do relato das actividades ligadas à língua desenvolvidas no ensino-aprendizagem dá azo à mobilização da metalinguagem, em

²¹ Está-se, portanto, perante uma atividade metadiscursiva. Barbeiro (2001) defende também a sua eficácia na produção de um discurso autónomo: “A dimensão metadiscursiva, ou seja, a produção de discurso sobre a própria linguagem, acompanha as outras vertentes ao longo da construção do texto: perante os outros elementos do grupo, o sujeito refere a linguagem, apresenta propostas (...). Para além disso, a componente metadiscursiva dá-lhe a possibilidade de construir um discurso autónomo sobre o processo de construção do texto e/ou sobre o próprio texto.” (Barbeiro, 2001, pp. 6 e 7).

²² A este propósito, recorda-se que Gombert (1990) aborda diversas categorias de desenvolvimento metalinguístico, a saber: desenvolvimento metafonológico, metasintático, metalexical e metasemântico, metapragmático e metatextual. No capítulo dedicado ao desenvolvimento metatextual, o autor explana a importância do controlo da coerência e da coesão do texto, bem como da estrutura textual. Ao nível do controlo da coesão, destaca a gestão metalinguística dos conectores. Quanto ao controlo da estrutura textual, o autor salienta o controlo da organização geral do texto e do tratamento dos diferentes tipos de texto. Gombert refere, concomitantemente, a existência de operações metatextuais durante o controlo deliberado de tarefas de compreensão e produção de enunciados em unidades linguísticas de maior dimensão: “En d’autres termes, nous postulons l’existence d’opérations métatextuelles impliquées dans le contrôle délibéré, en compréhension come en production, de l’agencement des énoncés en unités linguistiques plus larges.” (Gombert, 1990, p. 159).

articulação com a capacidade de explicitação e com a mobilização de outras componentes, como a da relação pessoal. (Barbeiro, 2001, p. 65)

Veja-se, no entanto, que nem sempre os alunos são capazes de explicitar verbalmente as diferentes tarefas implicadas no processo de escrita. Nesse caso, a atividade pode ser regulada pelo próprio docente, que apoia o aluno na verbalização do seu próprio texto e na linguagem a utilizar:

A vertente metadiscursiva, pelo contrário, pode em grande medida ser regulada pelo professor. Perante as solicitações, durante a construção do texto e colocando em prática estratégias com vista a obter essa explicitação, o professor pode conduzir o aluno a construir discursos sobre a própria linguagem, que não se resumam à apresentação de metalinguagem, mas que a integrem, para o desenvolvimento da capacidade de explicitação das características da língua e das experiências de produção/recepção da linguagem. (Barbeiro, 2001, pp. 73-74)

Essa dimensão metadiscursiva atende não apenas a aspetos textuais, como também ao contexto sociocomunicativo em que determinado texto é produzido, e reconhece-se nela um importante instrumento de aprendizagem, conforme Barbeiro e Pereira (2007, p.11).

O papel do professor no acompanhamento do processo de escrita dos alunos é, naturalmente, dotado de sobeja importância, não só durante o ensino da escrita como, depois da prática de escrita dos alunos, através do *feedback*. É sobretudo a partir dos comentários do professor que os estudantes poderão reconhecer as áreas críticas que devem melhorar. Uma das estratégias a seguir é, com efeito, entregar aos alunos, o mais rapidamente possível, a correção das suas produções textuais. Porém, não bastará entregá-las: é necessário garantir que os estudantes as leem e entendem, de forma a que elas sejam significativas no desenvolvimento da sua competência de escrita. Salientam-se, a propósito, as seguintes palavras de Cassany:

(...) es importante que nuestros alumnos hagan algo útil con las correcciones. En primer lugar, debemos asegurarnos de que las lean y las entiendan. No es descabellada la idea de dejar algunos minutos para hacerlo al repartir los escritos corregidos. ¿Cuándo tendrán tiempo los alumnos de repasar nuestras anotaciones, si no es durante nuestra clase? Por otra parte, quizás haya alguna duda que podamos aclarar. Deberíamos evitar a toda costa la escena del alumno despreocupado que, al recoger su escrito, echa una ojeada rápida al texto, se fija en la nota final, dice 'Ah, no muy bien', y guarda el papel en la carpeta. (Cassany, 1993, p. 51)

No entanto, como foi anteriormente defendido, a correção do professor não pode reduzir-se aos aspetos mais formais do texto, focando-se, por exemplo, somente nos erros ortográficos do aluno ou nalguma inadequação lexical. Pelo contrário, urge trabalhar os aspetos estruturais do texto – a dimensão textual/discursiva:

A mi juicio, el defecto más importante de la corrección es su negligencia de los aspectos más profundos del texto (coherencia, información, estructura). (...) No hay instrucciones para rectificar ni tampoco se ha marcado nada en el texto al respecto. Lo único que se ha corregido y lo único que se pide que se reescriba son los errores de ortografía.

(Cassany, 1993, p. 36)

Para que os alunos possam desenvolver eficazmente a sua consciência discursiva é necessário, portanto, que os professores não se desviem de um ensino explícito da escrita, orientado para a estruturação discursiva e para a adequação do texto tendo em conta o seu interlocutor, e de um acompanhamento próximo das produções textuais dos alunos. Além disso, é crucial que a atuação dos docentes seja sempre muito ponderada. Os docentes devem saber muito bem, em cada momento, o que é que estão a ensinar (conteúdo) e para que é que o estão a ensinar (objetivo a atingir pelo aluno). Consideremos, assim, o que refere Carvalho:

Para Fonseca (1994), a actuação pedagógica exige 'intencionalidade'. Em consequência, o desenvolvimento das competências implicadas na prática da língua, neste caso, da escrita, exige mais do que o simples recurso à sua prática antes passa pela consciencialização e o treino intencional. (Carvalho, 1999, p. 117)

Essa intencionalidade pedagógica tem lugar tanto na aula de língua materna, como na aula de língua estrangeira. Neste sentido, Ellis (2008) acrescenta que se pode recorrer ao método dedutivo ou ao método indutivo:

(...) learners are encouraged to develop metalinguistic awareness of the rule. This can be achieved deductively, as when a rule is given to the learners, or inductively, as when the learners are asked to work out a rule for themselves from an array of data illustrating the rule. (Ellis, 2008, p. 438)

É pertinente lembrar, também, que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos criam um sistema linguístico próprio, conhecido como interlíngua:

The basic assumption in SLA research is that learners create a language system, known as an interlanguage (IL). This concept validates learners' speech, not as a deficit system, that is, a language filled with random errors, but as a system of its own with its own structure (...). (Gass & Selinker, 2008, p. 14)

Na formação dessa interlíngua podem acontecer, por exemplo, transferências linguísticas da língua materna dos escreventes para a língua estrangeira que estão a aprender. Dada a proximidade do Português e do Espanhol, as transferências são frequentes

e acontecem não só a nível gramatical ou lexical, mas também ao nível do planeamento discursivo, como defende Beaugrande:

An important obstacle to the acquisition of a foreign language can be called interference: the influence of native language on the use of the foreign one. Interference studies have mostly been concerned with the divergencies in organization of the grammar (...) or the lexicon (...). My own experiments suggest that *discourse planning* and *actualization* are also major sources of interference. (Beaugrande, 1980, p. 290).

Apesar da especificidade das disciplinas de PLM e de ELE, a investigação que se desenvolverá no próximo capítulo empenhar-se-á em mostrar que o desenvolvimento da consciência discursiva dos alunos só pode ocorrer quando, da parte dos professores, se investe no ensino explícito da escrita. Barbeiro (1994) reforça, nesse sentido, a importância de prover os estudantes de meios de decisão que lhes permitam, de forma autónoma e consciente, resolver problemas que surjam durante o processo de escrita.

Como se pretendeu mostrar, é necessário que se alargue o ensino da escrita a outras dimensões que não apenas a ortográfica ou as sintáctico-semânticas (Fonseca, 1992a). Urge, assim, lembrar que o texto escrito “é percorrido por outros eixos de organização global e intermédia entre os quais avultam a construção de um rumo discursivo global (...) e a construção e articulação dos segmentos vinculados às super-estruturas que afectam cada texto a um *tipo*” (Fonseca, 1992a, p. 239). De seguida, abordar-se-ão, precisamente, os diversos elementos que constituem a dimensão textual/discursiva na produção escrita.

3.2. A dimensão textual/discursiva na produção escrita

A investigação sobre a relevância do ensino explícito da produção escrita no desenvolvimento da consciência discursiva tem no texto/discurso o seu objeto de análise. Para este enquadramento teórico, partiu-se da definição de Aguiar e Silva, que considera o texto como “uma unidade semântica dotada de uma determinada intencionalidade pragmática que se realiza, numa concreta situação comunicativa, mediante um enunciado ou, quase sempre, mediante uma sequência finita e ordenada de enunciados” (Silva, 1988, p. 565). Reconhecendo que “é extensa a discussão teórica em torno da definição destes dois

termos”²³ (Lopes & Carapinha, 2013, p.11), salvaguarda-se que *texto* e *discurso* são, aqui, utilizados como sinónimos, permitindo designar essa “unidade linguística básica e originária quando focalizamos a atividade comunicativa verbalmente realizada” (Lopes, 2018, p. 237). As produções escritas são, assim, consideradas não como unidades abstratas, mas sim como produções concretizadas num determinado contexto sociocomunicativo.

Nesse sentido, quando se refere a dimensão discursiva de um texto escrito, abrange-se nela, naturalmente, a dimensão textual, conforme indica Pereira: “A dimensão discursiva engloba a dimensão textual: um discurso concreto é suportado, muitas vezes, por vários tipos de textos, segundo organizações sequenciais específicas”. (Pereira, 2011, p. 21).

Uma vez que o texto é uma unidade semântica, o ensino da escrita deve centrar-se na produção escrita como um todo e não ficar apenas pelo trabalho ao nível da frase ou do parágrafo. Emília Amor refere, a propósito, que “escrever é produzir textos – e não apenas manipular frases ou parágrafos ou realizar exercícios... – num quadro sociocomunicativo concreto” (Amor, 2004, p. 13). Deste modo, ao trabalhar-se a escrita em sala de aula, pretende-se que os alunos estejam conscientes das características do tipo e do género textual que vão produzir naquele momento, tendo em consideração os interlocutores. Efetivamente, a propriedade de adequação da produção ao contexto comunicativo “pode ser considerada como um importante factor de distinção entre os que não desenvolveram e os que desenvolveram a capacidade de escrever” (Carvalho, 2003, p. 134). Carvalho (2004, p. 134) refere, ainda, que os alunos que escrevem bem concebem ideias com base no objetivo e no destinatário da comunicação, ao passo que os alunos que têm problemas na escrita se concentram sobretudo no assunto.

Ora, um dos desafios que, atualmente, os professores de línguas enfrentam aquando do ensino-aprendizagem da escrita é, precisamente, o de saber “como ir conseguindo abrir o leque de textualidades num percurso progressivo de modo a ir integrando sempre novos conhecimentos linguístico-textuais” (Pereira, 2002, p. 63).

²³ No presente trabalho, a utilização dos termos *texto* e *discurso* como sinónimos tem em conta os contributos teóricos de Fernanda Irene Fonseca (1992b) e Ana Cristina Macário Lopes (2018). A distinção entre texto e discurso é, no entanto, proposta por autores como Teun van Dijk (1977), Oswald Ducrot (1984) ou Adam (1999), que considera o texto como objeto abstrato e o discurso como o texto mais as condições de produção, tendo em conta “une situation d'énonciation-interaction toujours singulière et (...) l'interdiscursivité dans laquelle chaque texte est pris – en particulier celle des genres” (Adam, 1999, p. 40).

Como se referiu em 3.1., a maior parte dos momentos de avaliação de conhecimentos em contexto escolar ocorre através de instrumentos escritos (testes, questões-aula, fichas sumativas, entre outros). Embora a dimensão textual/discursiva tenha um peso substancial em momentos de avaliação, por norma, os professores não dedicam muito tempo a trabalhá-la na aula, como assinala Pereira:

Com efeito, algumas investigações concluem que os professores acordam normalmente uma enorme importância na avaliação a dimensões textuais (coerência de ideias, progressão temática...) e, no entanto, trabalham nas aulas verbos, pronomes, ortografia, de uma forma que pouco pode ajudar na aprendizagem da leitura e/ou da escrita. (Pereira, 2001, p. 19)

Para trabalhar a dimensão textual/discursiva das produções escritas dos alunos, importa, pois, desenvolver de forma explícita o conhecimento e o domínio das propriedades que, segundo Beaugrande e Dressler (1981), lhes conferem a 'textualidade', a saber: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade.

Trabalhar a escrita tendo em conta a estruturação temática e discursiva e tornando esse conhecimento do texto consciente parece ser, portanto, relevante na produção de textos que respeitem as propriedades da textualidade. Nesse âmbito, cumpre referir que, em contexto escolar, os critérios de avaliação prestam especial atenção ao género e formato textual e à coesão textual, como se verá no ponto seguinte.

3.2.1. Tipos de texto, géneros e sequências textuais

Os programas curriculares das disciplinas de línguas incitam à aprendizagem de variados tipos e géneros textuais que, naturalmente, requerem o emprego de diferentes sequências textuais. É essencial despertar nos alunos a consciência da diversidade de tipos e géneros textuais existentes, em função das diferentes intenções comunicativas e dos contextos sociocomunicativos de produção. A título de exemplo, interessa que os estudantes reconheçam que escrever um *e-mail* a um amigo implicará utilizar marcas e registos linguísticos diferentes dos que são exigidos aquando da escrita de um artigo de divulgação científica ou de uma apreciação crítica para um jornal. Para tal, a didática textual tem contado com os relevantes contributos da Linguística Textual, como assinala Camps:

La lingüística textual y sobre todo los intentos de establecer tipologías de textos basadas en sus características estructurales y lingüísticas ha ofrecido instrumentos para adentrarse en la enseñanza de los tipos de textos, especialmente de los que son propios de los entornos de aprendizaje de las diferentes materias del currículum. (Camps, 2003, pp. 2-3)

Em contexto escolar, costuma seguir-se a proposta teórica de Werlich (1975), que agrupa os textos de acordo com a organização cognitiva dos conteúdos manifestados, apresentando as seguintes tipologias: texto narrativo, texto descritivo, texto explicativo, texto argumentativo e texto instrucional. Essa sistematização de diferentes tipos de texto mostra-se útil em sala de aula; não obstante, não se pode deixar de interrogar essa categorização, já que “l’unité texte est trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement observables et codifiables, du moins à ce niveau de complexité” (Adam, 1999, p. 82). É nesse sentido que Adam (1992) propõe o conceito de sequência textual, que se entende como “um fragmento de texto dotado de alguma autonomia no âmbito do texto em que se insere, e constituído por segmentos prototípicos correspondentes a diferentes fases que são inerentes a essa sequência” (Silva, 2012, p. 125). Costumam distinguir-se cinco tipologias de sequências textuais (Adam, 1992; Silva, 2012): argumentativa, descritiva, narrativa, explicativa e dialogal. Convém salientar, pois, que a maior parte dos textos apresenta heterogeneidade sequencial, isto é, contém diferentes tipos de sequências textuais (Silva, 2012, p. 181).

O conceito de género textual é antigo, embora tenha mudado muito ao longo da História. No presente Relatório, seguir-se-á, na esteira do Interacionismo Sociodiscursivo, a proposta de Bakhtin (2006), para quem os géneros são “tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (Bakhtin, 2006, p. 266), gerados por determinadas condições comunicativas. Assim, os géneros caracterizam-se funcionalmente por serem soluções complexas e culturalmente estabelecidas para problemas de comunicação frequentes (Casalmiglia & Tusón, 2001, p. 261).

Em contexto escolar, trabalhar a produção escrita com base em géneros textuais é importante para que o texto alcance uma maior eficácia comunicativa. Efetivamente, os professores que orientam a escrita com base no género olham para lá do conteúdo do texto, dos processos de escrita e das formas textuais para ver a escrita como a tentativa de comunicar com os leitores (Hyland, 2009, p. 18). Esta ideia é igualmente, corroborada por Barbeiro e Luísa Pereira:

A aprendizagem da escrita deve enquadrar o contacto com a diversidade de géneros textuais relevantes, de modo a que os alunos possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo e para que possam aceder à realização de funções por meio dos produtos escritos. (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8).

As sequências textuais anteriormente referidas estarão, logicamente, presentes em diferentes géneros textuais. Pereira mostra a necessidade de ter em consideração as suas características em todas as fases da escrita:

Com efeito, em vários modelos processuais de escrita se considera ser determinante que o escrevente tenha no seu 'horizonte de expectativas' um determinado tipo/género textual, quer na fase de 'planificação' do discurso – para saber escolher o tipo de texto dominante para a situação (contar, argumentar, explicar, descrever...), quer na fase da 'redacção' propriamente dita – para saber redigir em conformidade com as características morfológicas do tipo textual escolhido e para ser capaz de integrar 'sequências textuais' coerentes com os diferentes tipos textuais – quer ainda nos momentos de 'revisão'. (Pereira, 2001, p. 40)

Apesar da especificidade de cada sequência e género textual, não se pode incorrer no equívoco de desconsiderar a complexidade discursiva. É possível, a título de exemplo, que se encontrem, em jornais diferentes, artigos de opinião que não cumpram rigorosamente a estrutura e as marcas linguísticas que são ensinadas aos alunos na aula de Português. Uma vez mais, Pereira sublinha esta questão:

A actividade conceptual de categorização, por sua vez, só será um elemento de formação para os alunos, se essa actividade não for rotinizada e simplificada a ponto de converter à força todos os textos em (estereó)Tipos, sem se abrir à complexidade discursiva. (Pereira, 2001, pp. 45-46)

Assim, pese embora o facto de ser essencial que os professores de línguas tenham um conhecimento consolidado das características de diferentes modelos de texto, "conhecer 'arquétipos' de textos não pode ter como resultado um professor mais 'arquetípico', antes um professor mais criativo e, logo, mais aberto e capaz de analisar a complexidade da estruturação de cada novo texto ou discurso." (Pereira, 2001, p. 46). Muitas vezes, a compreensão dos conceitos previamente expostos surge associada ao domínio da Gramática²⁴, ainda que a sua aplicabilidade surja na expressão escrita. Note-se, uma vez mais, o interesse de trabalhar os diferentes domínios do ensino e aprendizagem da língua materna e das línguas estrangeiras de uma forma integrada e holística. Neste caso, os domínios da

²⁴ No presente trabalho, o termo domínio é utilizado, em consonância com o Programa e Metas Curriculares (2014) da disciplina de Português, para designar cada uma das áreas trabalhadas na disciplina.

Escrita e da Gramática tornam-se inseparáveis, uma vez que a qualidade da primeira depende, em muito, dos conhecimentos da segunda. Na verdade, o ensino explícito da gramática tem-se revelado muito eficiente ao nível do desenvolvimento da compreensão e da produção de estruturas linguísticas complexas. Veja-se que, a propósito da relação entre o conhecimento explícito da língua e a escrita, “o processo de explicitação de conhecimento linguístico pode ter o objectivo, também ele instrumental, de estimular a compreensão e produção de estruturas de aquisição mais tardia” (Costa, 2010, p. 43).

3.2.2. Os mecanismos de coesão textual

Como se referiu anteriormente, durante o processo de escrita é necessário controlar as várias propriedades que conferem textualidade à produção escrita. Para tal, são empregues mecanismos linguístico-discursivos diversos que estruturam temática e discursivamente o texto. Coloca-se, aqui, a tónica naquilo a que Bronckart (2000), dentro dos elementos que compõem a “arquitetura textual”, chamou mecanismos de textualização, que são “responsables de la cohérence thématique (connexion, cohésion nominale et verbale)” (Bronckart, 2000, p. 236).

Como se sabe, existem vários mecanismos que permitem a coesão de um texto, seja numa dimensão lexical (pela utilização de sinónimos, antónimos, hipónimos e hiperónimos, por exemplo) seja a nível referencial ou, ainda, a nível interoracional e interfrásico, através do uso de conectores.

Os conectores²⁵ são, com efeito, um dos mecanismos mais relevantes para a coesão de um texto. Como se refere na *Gramática do Português*, “a construção de um discurso ou texto coeso e coerente envolve o estabelecimento de nexos semânticos ou conexões entre os enunciados que o compõem. (...)” (Lopes e Carrilho, 2020, p. 2680). O seu papel no texto não pode ser menosprezado, uma vez que são eles que “guiam o processo interpretativo, sinalizando conexões que permitem interligar de forma coerente os diferentes enunciados que compõem um texto e que dão instruções sobre a sua estrutura interna.” (Lopes e

²⁵ É pertinente salientar a diversidade de terminologia usada no âmbito da coesão interfrásica. No presente trabalho, optou-se pelo termo ‘conectores’, por ser aquele que aparece nos documentos curriculares vigentes nas disciplinas de Português e Espanhol, mas ressalva-se que outros autores utilizam as designações ‘marcadores discursivos’, ‘articuladores do discurso’ ou ‘organizadores textuais’ (cf. Lopes & Carapinha, 2013, p. 89).

Carrilho, 2020, p. 2681), facilitando, pois, a compreensão textual por parte dos leitores. Como indica Morais (2011, p. 113), a compreensão de um texto está dependente das orientações dadas pelo locutor, nas quais os conectores têm um papel muito importante: “dada a sua função de sinalização das relações que interligam os segmentos discursivos, a sua presença na superfície textual deve aumentar a acessibilidade da representação mental entendida pelo locutor.” (Morais, 2011, p. 113).

Apesar de, nos documentos curriculares vigentes, surgir como conteúdo gramatical a trabalhar em ambas as disciplinas, a coesão interfrásica continua a ser uma área crítica na escrita dos alunos portugueses (cf. Lopes, 2017, p. 12). Por conseguinte, esse deve ser um dos conteúdos trabalhados de modo explícito nas aulas de línguas²⁶, como defende Lopes:

(...) considero que uma reflexão sobre as conexões semântico-funcionais marcadas pelos conectores, a partir de exemplos paradigmáticos, é uma etapa crucial para um futuro uso adequado desses operadores, por parte dos alunos. Por outro lado, é importante realçar que o trabalho ao nível do conhecimento explícito da língua (...) se articula transversalmente, de forma muito fecunda, com todas as outras competências a desenvolver na aula de língua materna. Com efeito, a compreensão do oral e a expressão oral, a escrita e a leitura implicam de forma muito óbvia a capacidade de produzir e interpretar textos de índole diversa, pertencentes a distintos géneros discursivos e estruturados de acordo com certos modelos organizacionais. (Lopes, 2017, p. 12)

Durante o processo do ensino explícito da coesão textual, justifica-se que os alunos reconheçam o valor semântico dos conectores, de modo a poderem usá-los adequadamente nas produções escritas, tendo em conta as relações discursivas presentes nos seus textos. Além disso, é conveniente fazer uma distinção entre os conectores interoracionais, isto é, os “nexos de sentido que articulam orações no âmbito da frase complexa” e os conectores interfrásicos, que correspondem aos “nexos de sentido que interligam frases (simples ou complexas) que funcionam como enunciados sintaticamente autónomos no interior do texto” (Lopes & Carapinha, 2013, p. 71).

Lopes e Carapinha (2013) distinguem diferentes grupos de conectores de acordo com o seu valor semântico e a sua função no texto. No conjunto dos conectores interoracionais,

²⁶ A este propósito, considerem-se, também, as palavras de Maria da Felicidade Morais: “No contexto escolar, essa experiência deve ser amplamente enriquecida mediante a exposição a estímulos apropriados e o recurso a formas adequadas de explicitação desses saberes. Sendo os MD sinais que dão maior visibilidade a uma dimensão essencial da textualidade, cremos que é imprescindível que as práticas pedagógicas sobre a leitura e a escrita explorem o papel destas pistas de processamento. Nesse sentido, parece-nos aconselhável uma abordagem setorial dos MD e de outros recursos para a sinalização das relações discursivas – sem esquecer, no entanto, a relação com outras formas ao serviço da construção da coerência.” (Morais, 2011, p. 459).

encontram-se as construções de coordenação e de subordinação adverbial. No primeiro grupo, distinguem-se os conectores copulativos, adversativos, disjuntivos, conclusivos e explicativos. Ao grupo de conectores de subordinação adverbial pertencem os conectores causais, finais, temporais, condicionais e concessivos.

Em relação aos conectores interfrásicos (ou textuais), é possível agrupá-los em seis categorias, que aqui se apresentam seguidas de alguns exemplos: os reformuladores²⁷ (*isto é, ou melhor, quer dizer*), os especificativos (*por exemplo, a saber, em particular*), os reforçativos (*além disso, sobretudo, de facto*), os estruturadores (*em primeiro lugar, depois, por fim*), os consequenciais (*daí que, conseqüentemente, de modo que*) e os contrastivos (*pelo contrário, ao invés, já agora*) (cf. Lopes & Carapinha, 2013, pp. 96-97). Pese embora a importância de todos eles na coesão de um texto, destaca-se o papel dos estruturadores na organização temática e discursiva das produções escritas em contexto escolar²⁸.

Em suma, o uso de conectores promove a coesão do texto e orienta o interlocutor na sua leitura, sendo um elemento muito relevante ao nível da dimensão textual/discursiva.

Neste capítulo, foi feito o enquadramento teórico do tema de investigação. Concluiu-se que o fenómeno da escrita é complexo e que o ensino-aprendizagem da escrita nas aulas de línguas exige colocar a tónica na dimensão textual/discursiva das produções dos alunos. Compreendeu-se, por isso, a importância do ensino explícito no desenvolvimento da consciência discursiva dos alunos. No capítulo seguinte, tendo em conta os contributos teóricos dos autores referidos, explicar-se-á como foi desenvolvido o estudo de caso e, a partir dos resultados obtidos, apresentar-se-ão as suas conclusões.

²⁷ Dentro deste grupo, situam-se os reformuladores de paráfrase, de retificação e de síntese.

²⁸ A este propósito, é pertinente referir que, na disciplina de Português no Ensino Secundário, se trabalham quer os conectores interoracionais (no âmbito da frase complexa – coordenação e subordinação), quer os conectores interfrásicos (aquando do estudo da coesão textual). Quanto à disciplina de Espanhol (Iniciação), no 11.º ano trabalham-se essencialmente conectores interoracionais com valor copulativo (*y*), adversativo (*pero*), causal (*porque*) e final (*para*); relativamente aos conectores interfrásicos, os mais comuns são os especificativos (*por ejemplo*), os reforçativos (*de hecho*) e os estruturadores (*primero, después*). Para uma visão mais detalhada, ver 4.2.

Capítulo 4 | Metodologia e didatização

4.1. Metodologia de investigação: estudo de caso

Partindo das leituras teóricas que se acabou de apresentar, foi feito um estudo de caso em educação, que é uma “estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações” (Morgado, 2012, pp. 56-57).

Procurou-se, portanto, analisar o caso particular das turmas com as quais se trabalhou no estágio pedagógico: a turma Português de 12.º ano, constituída por 25 alunos, e a turma de Espanhol, de nível iniciação (A2.2 no QECRL), com 18 alunos.

O estudo que aqui se apresenta passou por três fases, de acordo com a proposta metodológica de Nisbet e Watt (*apud* Morgado, 2012, pp. 68-69), a saber:

- (i) Fase exploratória, na qual se definiram os objetivos da investigação e se fez a leitura crítica da bibliografia existente sobre o tema, apresentada no capítulo 3.
- (ii) Fase de recolha de dados, na qual se recolheram, através de diferentes instrumentos de recolha de dados, as informações necessárias para realizar o estudo.
- (iii) Fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados, na qual se analisaram e interpretaram os dados recolhidos e, depois, se apresentaram as conclusões.

4.1.1. Perguntas e objetivos de investigação

Partindo da observação de que, em contexto escolar, as produções escritas dos alunos revelam que a dimensão textual/discursiva fica num plano secundário, foi formulada a seguinte pergunta geral de investigação: De que modo o ensino explícito da dimensão textual/discursiva desenvolve a consciência discursiva dos alunos nas produções escritas?

Para orientar a pesquisa, procurar-se-á responder às seguintes questões específicas:

1. Como se poderá promover uma aprendizagem bem-sucedida sobre a dimensão textual/discursiva na produção escrita?
2. Em que medida as fases da produção escrita reforçam a perceção dos alunos sobre a dimensão textual/discursiva?

3. Que estratégias de ensino revelam eficácia no desenvolvimento da aprendizagem de mecanismos linguístico-discursivos?

A fundamentação deste estudo assenta nos seguintes pressupostos:

- (i) Os alunos reconhecem a importância de uma produção escrita adequada, correta e coerente, pelo que a realização de atividades orientadas para a dimensão textual/discursiva poderá melhorar a competência da estruturação do discurso.
- (ii) O ensino que orienta a aprendizagem dos alunos, centrando a atenção em aspetos específicos da estruturação do discurso, tem-se revelado eficaz²⁹.

Com base neste raciocínio, surgiram as seguintes hipóteses:

1. O ensino explícito da estruturação do discurso na produção escrita poderá ser uma abordagem significativa para o desenvolvimento da consciência discursiva dos alunos³⁰.
2. Sequências de atividades que visam a 'recuperação da memória' potenciam a estratégia de autorregulação da aprendizagem sobre os mecanismos linguístico-discursivos na produção escrita.

Tendo isto em consideração, o presente trabalho tem como objetivo principal fazer um diagnóstico que permita demonstrar que o ensino explícito dos processos de elaboração de textos escritos e dos mecanismos linguístico-discursivos desenvolve a consciência do aluno no que toca à dimensão textual/discursiva das suas produções escritas. A partir daqui, definiram-se objetivos específicos em função da especificidade de cada uma das disciplinas.

No caso da disciplina de Português, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- (i) Descrever e compreender o efeito do ensino explícito da escrita no desempenho dos alunos na produção escrita.
- (ii) Descrever e compreender a capacidade de produção de diferentes géneros textuais.
- (iii) Descrever e compreender a capacidade de elaboração de sequências textuais.
- (iv) Descrever e compreender os níveis de desempenho no âmbito da estruturação do discurso.

²⁹ Neste sentido, veja-se a hipótese que Richard Schmidt (1990, 2010) tem vindo a defender, denominada como *noticing hypothesis*, que propõe que, na aprendizagem das línguas estrangeiras, o *input* não se transforma em *intake* se não for registado conscientemente pelo aprendente (Schmidt, 2010, p. 2).

³⁰ Invoca-se uma vez mais o contributo de Richard Schmidt (2010): "Aptitude for explicit learning plays a role in overcoming age-related weaknesses in implicit learning" (Schmidt, 2010, p. 15).

Para a disciplina de Espanhol, por sua vez, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos, com base no nível de aprendizagem dos alunos:

- i) Aferir a aplicação dos processos de elaboração de textos: fases da escrita, com destaque para as fases de revisão e/ou reflexão.
- ii) Compreender a capacidade de escrever de acordo com as características dos textos de tipo narrativo e descritivo.
- iii) Refletir sobre as características e a estrutura de textos de tipo narrativo e descritivo, com destaque para os seguintes géneros: carta e mensagem breve nas redes sociais.
- iv) Desenvolver e refletir sobre a coesão de um texto, atendendo à progressão temática e ao uso de conectores.

Considerando estes objetivos, foram definidos dois tipos de instrumentos de recolha de dados: as produções escritas dos alunos e um questionário relativo à perceção dos alunos sobre o processo de escrita, aplicado antes e após as didatizações.

Quanto ao tratamento de dados, as primeiras produções escritas foram redigidas pelos alunos em papel e, depois, digitalizadas para posterior análise. Note-se que as transcrições correspondem exatamente ao que fora escrito pelos alunos em papel, tendo sido mantida a grafia, a pontuação empregue e a estruturação em parágrafos que constavam no texto original. A última produção textual de cada uma das disciplinas foi submetida durante a aula através de um formulário em *Google Forms* e, posteriormente, copiada pela estagiária para um documento *Word*, mantendo as características originais.

A fim de assegurar o anonimato dos alunos, as produções transcritas foram codificadas. A cada aluno foi atribuído um número aleatório, utilizado para identificar as três produções. Na codificação, usa-se também a sigla TP para Turma de Português e TE para a turma de Espanhol e especifica-se a produção textual em questão, através da letra T, de Texto e do número da produção textual³¹. Assim, por exemplo, o código TP_A3_T1 refere-se ao texto 1 do aluno da turma de Português a que se atribuiu o número 3.

³¹ O número de cada produção textual é indicado nas tabelas das páginas seguintes, relativas às fases de investigação.

4.1.2. Procedimento metodológico

Dentro das fases de recolha de dados e de análise, interpretação e divulgação dos resultados, enumera-se, de seguida, cada uma das etapas do procedimento metodológico em Português (Tabela 1) e em Espanhol (Tabela 2).

Tabela 1
Procedimento metodológico em Português

ETAPAS	DESCRIÇÃO
1.	Recolha dos textos de avaliação diagnóstica (T0) Os textos, recolhidos a 13 de novembro de 2020, consistiam numa apreciação crítica da ode “Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio” de Ricardo Reis, estudada nessa aula.
2.	Tratamento de dados: codificação dos participantes
3.	Recolha das respostas ao questionário relativo às perceções dos alunos sobre o processo de escrita (Anexo H) Os questionários foram passados à turma, em papel, e incidiam essencialmente no processo de escrita e na atenção à dimensão textual/discursiva das produções escritas.
4.	Análise quantitativa e qualitativa das respostas ao questionário
5.	Definição das categorias de análise, tendo em conta as produções escritas da avaliação diagnóstica
6.	Recolha das produções escritas resultantes da primeira didatização (T1) Esta produção, de 11 de dezembro de 2020, consistiu num texto de opinião na qual os alunos se manifestavam em relação à seguinte frase de Emílio Rui Vilar: “Vivemos numa época em que o tempo acelerou e o espaço encolheu.”
7.	Tratamento de dados: codificação das produções escritas
8.	Análise de conteúdo das produções escritas
9.	Recolha das produções escritas resultantes da segunda didatização (T2) No dia 23 de abril, os alunos redigiram uma apreciação crítica da obra <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago, que tinham acabado de estudar.
10.	Tratamento de dados: codificação das produções escritas
11.	Análise de conteúdo das produções escritas
12.	Nova recolha de respostas ao questionário relativo às perceções sobre o processo de escrita. A resposta ao questionário foi feita através da aplicação digital <i>Google Forms</i> .
13.	Análise quantitativa e qualitativa das respostas ao questionário

Tabela 2
 Procedimento metodológico em Espanhol

ETAPAS	DESCRIÇÃO
1.	Recolha dos textos de avaliação diagnóstica (T0) A atividade, feita a 4 de novembro de 2020, consistia em imaginar que os alunos tinham ido a uma adivinha que lhes tinha revelado o que aconteceria na semana seguinte; depois, tinham de escrever uma mensagem a um amigo e a um professor a avisá-los sobre o que iria acontecer.
2.	Tratamento de dados: codificação dos participantes
3.	Recolha das respostas ao questionário relativo às perceções dos alunos sobre o processo de escrita em Espanhol (Anexo I) Os questionários foram passados à turma, em papel, e incidiam essencialmente no processo de escrita e na atenção à dimensão textual/discursiva das produções escritas.
4.	Análise quantitativa e qualitativa das respostas ao questionário
5.	Definição das categorias de análise, tendo em conta as produções escritas da avaliação diagnóstica
6.	Recolha das produções escritas resultantes da primeira didatização (T1) A produção, feita no dia 2 de dezembro de 2020, consistiu num texto de tipo descritivo, no qual os alunos deveriam fazer um retrato físico e/ou psicológico de um dos seus amigos e descrever a sua relação de amizade.
7.	Tratamento de dados: codificação das produções escritas
8.	Análise de conteúdo das produções escritas
9.	Recolha de produções escritas resultantes da segunda didatização (T2) Foi recolhida, a 21 de abril, uma carta a um amigo, na qual os alunos deveriam contar como estavam a ser as suas férias em Madrid e o que já tinham visitado naquela cidade.
10.	Tratamento de dados: codificação das produções escritas
11.	Análise de conteúdo das produções escritas
12.	Recolha das produções escritas resultantes da quarta didatização (T3) Neste texto, entregue no dia 25 de maio de 2021, os alunos escreveram uma mensagem curta nas redes sociais dirigida a um familiar, na qual falavam sobre as suas férias.
13.	Tratamento de dados: codificação das produções escritas
14.	Análise de conteúdo das produções escritas
15.	Nova recolha de respostas ao questionário relativo às perceções sobre o processo de escrita. A resposta ao questionário foi feita através da aplicação digital <i>Google Forms</i> .
16.	Análise quantitativa e qualitativa das respostas ao questionário

4.2.1. Didatização em Português

Na disciplina de Português, fizeram-se duas didatizações, que ocorreram em aulas de dois tempos letivos de 50 minutos consecutivos. Na sua planificação, foi necessário, logicamente, ter em conta os conteúdos e objetivos de aprendizagem definidos nos documentos curriculares vigentes para a disciplina. Na tabela seguinte, destacam-se os conteúdos e metas previstos no domínio da Escrita e os que, dentro do domínio da Gramática, permitem também o desenvolvimento da competência escrita. Para tal, analisaram-se o Programa e Metas Curriculares, de 2014, e as Aprendizagens Essenciais, de 2018.

Tabela 3

Comparação dos conteúdos relativos à Escrita nos documentos curriculares de Português

Domínio	Programa (2014)	Metas Curriculares (2014)	Aprendizagens Essenciais (2018)
Escrita	<p>Gêneros: Exposição sobre um tema Apreciação crítica Texto de opinião</p> <p>Marcas de gênero comuns: 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.</p> <p>Marcas de gênero específicas: - exposição sobre um tema: caráter demonstrativo, elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias), concisão e objetividade, valor expressivo das formas linguísticas (deícticos, conectores...); - apreciação crítica: descrição sucinta do objeto, acompanhada de comentário crítico; - texto de opinião: explicitação de um ponto de vista, clareza e pertinência da perspectiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos; discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).</p>	<p>10. Planificar a escrita de textos.</p> <p>11. Escrever textos de diferentes géneros e finalidades.</p> <p>12. Redigir textos com coerência e correção linguística. 1. Respeitar o tema. 2. Mobilizar informação ampla e diversificada. 3. Redigir um texto estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual. 4. Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação. 5. Observar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas; cumprimento das normas de citação; uso de notas de rodapé; elaboração da bibliografia. 6. Utilizar com acerto as tecnologias de informação na produção, na revisão e na edição de texto.</p> <p>13. Rever os textos escritos.</p>	<p>Escrever textos de opinião, apreciações críticas, exposições sobre um tema.</p> <p>Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante.</p> <p>Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados.</p> <p>Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final.</p> <p>Respeitar princípios do trabalho intelectual como referência bibliográfica de acordo com normas específicas.</p>
Gramática	<p>1. Retoma (em revisão) dos conteúdos estudados no 10.º e no 11.º ano.</p> <p>2. Linguística textual - Texto e textualidade: a) organização de seqüências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialógica).</p>	<p>Meta 17. Construir um conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português. 1. Consolidar os conhecimentos gramaticais adquiridos nos anos anteriores.</p> <p>Meta 18. Reconhecer a forma como se constrói a textualidade. 1. Demonstrar, em textos, a existência de coerência textual. 2. Distinguir mecanismos de construção da coesão textual. 3. Identificar marcas das seqüências textuais.</p>	<p>Demonstrar, em textos, os mecanismos anafóricos que garantem as cadeias referenciais.</p> <p>Avaliar um texto com base nas propriedades que o configuram (processos de coerência e coesão).</p>

Destaca-se que o Programa e as Metas Curriculares preveem que, no domínio da Escrita, sejam trabalhados aspetos comuns a qualquer texto escrito (tais como o encadeamento lógico das ideias ou a coesão textual), bem como marcas de gênero específicas do texto de opinião, da apreciação crítica e da exposição. Além disso, no domínio da Gramática, pretende-se que os alunos reconheçam “a forma como se constrói a textualidade” (Buescu et al., 2015, p. 52). Assim, foi sobre estes géneros (e sobre as suas seqüências textuais prototípicas) que a investigação incidiu.

Para as duas didatizações, foram definidos os seguintes objetivos de aprendizagem:

- (i) Refletir criticamente sobre os textos.
- (ii) Respeitar as marcas de género e as sequências textuais típicas dos textos a produzir.
- (iii) Monitorizar o desempenho na produção escrita.
- (iv) Empregar adequadamente os conectores na produção escrita.

A primeira didatização teve lugar a 11 de dezembro de 2020, apresentando-se, em anexo, o respetivo plano de aula (Anexo J). Nesses dois tempos letivos, foram trabalhados, de forma integrada, os domínios da Leitura, da Gramática e da Escrita, recorrendo-se ao ensino explícito. Começou-se pela leitura e análise de um artigo de opinião intitulado *Porque a entrega do Nobel da Literatura a Bob Dylan não é séria*. Além de perguntas de interpretação sobre o artigo, foi feita uma análise textual que teve em conta as marcas específicas desse género textual. Depois, houve um momento de ensino explícito de um novo conteúdo gramatical, a saber, a tipologia de sequências textuais. A professora estagiária começou por fazer uma exposição sobre o conceito de sequência textual, caracterizando depois as sequências textuais de tipo narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal. Foram mostrados, também, exemplos de cada tipo de sequência em textos literários e não literários. Para consolidar o novo conhecimento, os alunos resolveram exercícios de identificação de sequências textuais presentes em fragmentos de textos de diferentes tipos.

No segundo tempo letivo, a professora trabalhou com os alunos, de forma explícita, o domínio da Escrita, retomando os conhecimentos da primeira parte. As atividades de leitura e análise do artigo de opinião foram, na verdade, essenciais para que os alunos tivessem um modelo de texto que lhes fosse útil para a produção escrita de um texto de opinião. Com efeito, “las investigaciones demuestran que la comprensión lectora es la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita y que es la actividad didáctica que parece ser más efectiva para la adquisición del código” (Cassany, 1997, p. 52), não se podendo descurar a importância das atividades de leitura para o desenvolvimento da escrita. A professora começou por dialogar com os alunos sobre as diferentes fases do processo de escrita, explicando a importância de passar pela planificação, textualização e revisão dos textos. Depois, a professora lembrou a intenção comunicativa e as marcas do género texto de opinião e reforçou que, nele, estão presentes sobretudo sequências textuais argumentativas. Orientando todo o processo de escrita, a professora deu cinco minutos aos

alunos para que planificassem o texto de opinião a produzir³². Na fase de textualização, professora foi observando o ritmo dos alunos, apercebendo-se da grande heterogeneidade da turma. Por último, a professora deu aos alunos algum tempo para que revissem os seus textos, entregando-lhes uma grelha de revisão que orientou a tarefa. Este tipo de exercício, nem sempre feito nas aulas de Português, foi muito útil para monitorizar a produção dos alunos, devendo tornar-se num hábito para as posteriores tarefas de produção escrita. No final da aula, a professora recolheu as produções em papel e, em casa, corrigiu-as utilizando um código de correção próprio (Anexo K), entregue previamente aos alunos³³.

A segunda didatização, cuja planificação se encontra em anexo (Anexo L), foi realizada a 23 de abril de 2021. Os objetivos principais desses dois tempos letivos eram: (i) trabalhar o género textual apreciação crítica, nos domínios da Leitura e da Escrita e (ii) refletir sobre o valor semântico e a importância do uso de conectores em textos escritos. De modo a que os alunos preparassem previamente a sua participação na aula, a professora enviou-lhes, dois dias antes da aula, um plano de trabalho. Nessa aula, a turma analisou, em primeiro lugar, um artigo de apreciação crítica sobre o filme *Blindness*, a adaptação cinematográfica da obra *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago. A par da interpretação do texto, foram trabalhadas, durante essa análise, as marcas de género, a natureza argumentativa do texto, as sequências textuais presentes, e os conectores utilizados. Quer isto dizer que o diálogo entre a professora e a turma sobre recursos linguístico-discursivos permitiu uma visão global mais acurada sobre o próprio texto. De seguida, passou-se para o domínio da Gramática. A professora fez uma breve exposição oral sobre a coesão interfrásica e os diferentes tipos de conectores, recorrendo a uma apresentação em *PowerPoint* e, em turma, discutiu-se o valor semântico de alguns conectores, através de exemplos. De seguida, os alunos realizaram alguns exercícios sobre este conteúdo. No segundo tempo letivo, retomou-se este conteúdo gramatical e trabalhou-se a escrita. A fim de consolidarem o conhecimento sobre a coesão interfrásica, os alunos realizaram uma atividade que consistia em completar o texto de opinião *Não é uma mentira a primavera*, de José Tolentino Mendonça, com os conectores que

³² Através da observação direta, a professora estagiária assinalou que alguns dos alunos fizeram esquemas, outros colocaram as suas ideias em tópicos; um dos alunos optou por não fazer uma planificação por escrito.

³³ Note-se que, nesse código, os símbolos utilizados orientavam o aluno para o tipo de erro (lexical, gramatical, ortográfico...), mas a professora não costumava dar a resposta, levando o aluno a refletir sobre o que poderia estar mal. Numa das aulas seguintes, a professora entregou os textos corrigidos e mostrou-se disponível para responder às dúvidas existentes. A professora sugeriu ainda a reescrita dos textos, como forma de os melhorar.

lhes tinham sido retirados e colocados numa caixa, para que os alunos os seleccionassem adequadamente. Deste modo, a partir de um texto real, os alunos puderam refletir sobre o valor semântico dos conectores e a sua importância na coesão do texto.

Com base no que tinham aprendido ao longo da aula, os alunos produziram, depois, uma apreciação crítica escrita da obra *Memorial do Convento*, de José Saramago, que tinham acabado de estudar nessa semana. Uma vez mais, a professora orientou a atividade, começando por fazer uma revisão das fases da escrita e das marcas de género do artigo de apreciação crítica e sublinhando a importância do uso de conectores, de modo a garantir a coesão do texto. A professora foi dando indicações sobre o tempo estimado para cada fase da escrita. Lembra-se que os alunos escreveram os seus textos através da aplicação *Google Forms*. No documento criado, constava também uma grelha de revisão específica para o texto produzido. Assim, no final da textualização, os alunos puderam reler os seus textos e, partindo dos tópicos que lhes haviam sido fornecidos, melhorar alguns aspetos.

4.2.2. Didatização em Espanhol

Em Espanhol, foram realizadas quatro didatizações de 50 minutos, que tiveram em conta os documentos curriculares orientadores da disciplina, a saber, o Programa e as Aprendizagens Essenciais e que se basearam, também, implicitamente no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Nos documentos curriculares vigentes na disciplina de Espanhol (Iniciação), destacam-se, dentro das competências de expressão e interação escritas, objetivos como “redigir cartas e outro tipo de mensagens sobre temas conhecidos, adequando-as à situação e utilizando as normas básicas da comunicação escrita” (Fernández, 2002, p. 3), “usar conscientemente os conhecimentos adquiridos sobre o novo sistema linguístico, como instrumento de controlo e autocorreção das suas produções” e “mobilizar as estratégias de comunicação e aprendizagem disponíveis, para superar as dificuldades de compreensão e expressão” (*Ibid.*, 4)³⁴, como se observa na tabela seguinte.

³⁴ Os alunos devem, assim, produzir géneros textuais do quotidiano (tais como *e-mails* ou mensagens), que abrangem, essencialmente, a descrição do meio envolvente e do dia a dia e o relato de experiências pessoais no presente ou no passado.

Tabela 4

Comparação dos conteúdos relativos à Escrita nos documentos curriculares de Espanhol

Programa (2002)	Aprendizagens Essenciais (2018)
<p>Objetivos de aprendizagem - expressão escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redigir cartas e outro tipo de mensagens sobre temas conhecidos, adequando-as à situação e utilizando as normas básicas da comunicação escrita. <p>Objetivos de aprendizagem - desenvolvimento da autonomia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar conscientemente os conhecimentos adquiridos sobre o novo sistema linguístico, como instrumento de controlo e autocorreção das suas produções e como recurso para compreender melhor as produções alheias. <p>Conteúdos gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos morfosintáticos: “Marcadores” e conectores • Conteúdos discursivos: <ul style="list-style-type: none"> - Coerência e unidade temática - Adequação ao contexto e à situação - Conectores discursivos – orais e escritos – próprios deste nível - Tematização com os pronomes <p>Expressão escrita - estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir claramente o que se pretende transmitir e a sua intencionalidade. • Adequar o discurso ao interlocutor e à situação de comunicação, ainda que dispondo de fracos recursos linguísticos. • Organizar as ideias. • Corrigir e ensaiar diferentes estratégias de superação. • Avaliar os progressos na expressão escrita. <p>Expressão escrita - atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o erro como parte integrante do processo de aprendizagem. • Ultrapassar as limitações, tirando o máximo partido possível dos elementos linguísticos e socioculturais disponíveis. • Reconhecer a utilidade da transferência de conceitos e procedimentos próprios da comunicação escrita, entre a língua materna e a língua-alvo. 	<p>Interação escrita [Nível A2.2]</p> <p>Escrever cartas, mails, notas e mensagens diversas, em papel ou em aplicações digitais (chats, foros, redes sociais, entre outros), nos quais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pede e dá informações sobre o meio envolvente, situações do quotidiano, experiências e interesses pessoais, acontecimentos reais ou imaginários, preferências e opiniões; - exprime opiniões, gostos, preferências, conselhos, desejos e hipóteses sobre assuntos do quotidiano e temas da atualidade; - aconselha e orienta em tarefas e situações diversas; - utiliza vocabulário e expressões idiomáticas muito frequentes e estruturas fráscas elementares; - articula as ideias com recursos elementares de coordenação e subordinação para gerar uma sequência lógica de informações; - respeita as convenções textuais e sociolinguísticas das mensagens, adequando-as ao destinatário. <p>Produção escrita [Nível A2.2]</p> <p>Escrever textos simples diversos nos quais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descreve o meio envolvente e situações do quotidiano; - conta experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados; - exprime opiniões, gostos, preferências, conselhos, desejos e hipóteses sobre assuntos do quotidiano e temas da atualidade; - utiliza vocabulário e expressões idiomáticas muito frequentes e estruturas fráscas elementares; - articula as ideias com recursos elementares de coordenação e subordinação para gerar uma sequência lógica de informações; - respeita as convenções textuais dos géneros trabalhados previamente nas aulas.

Para as aulas em que ocorreram as didatizações, foram definidos os seguintes objetivos de aprendizagem:

- (i) Refletir criticamente sobre os textos escritos.
- (ii) Respeitar as marcas de género e do tipo de texto a produzir.
- (iii) Monitorizar o desempenho na produção escrita.
- (iv) Empregar adequadamente os conectores na produção escrita.

A primeira didatização ocorreu no dia 2 de dezembro de 2020 e os materiais didáticos utilizados apresentam-se em anexo (Anexo M). No âmbito da unidade *Relaciones personales*, os alunos começaram por realizar um questionário no *Kahoot* de forma a recordar algum vocabulário sobre o tema das relações pessoais de amor e amizade e aos sentimentos. Depois, para expandirem o seu léxico, foi explorado um quadro do manual que continha algumas expressões relativas ao tema das relações pessoais. Para praticar o novo vocabulário e melhorar a competência comunicativa oral, foi realizada uma atividade de expressão oral, na qual os alunos manifestavam os seus sentimentos em relação a cada uma das situações apresentadas. O vocabulário trabalhado até esse momento viria a ser relevante na atividade de expressão escrita que se seguiu. Em primeiro lugar, num diálogo entre a

professora e a turma, fez-se uma reflexão sobre a importância de se aprender a escrever bem e os fatores a ter em conta na escrita. Depois, a professora explicou brevemente a importância de estruturar bem os textos e de se ter em atenção a sua dimensão textual/discursiva. Também foram abordadas as três fases de escrita a seguir. A atividade de escrita teve em conta os conteúdos e objetivos da planificação anual da disciplina na ESJF. Enquanto os alunos escreviam um texto descritivo sobre o/a seu/sua melhor amigo/a, a professora orientava-os nas diferentes fases da escrita e nos tópicos a colocar. No final da aula, a professora pediu aos alunos que revissem os seus textos tendo em conta os tópicos de revisão da ficha de trabalho. A professora corrigiu os textos em casa, assinalando os erros ou faltas de acordo com o código de correção (Anexo N)³⁵. Na aula de dia 4 de dezembro, a professora entregou as correções aos alunos e, na primeira parte da aula, eles procederam à sua reescrita.

A segunda didatização aconteceu a 24 de março de 2021, numa aula *online* dedicada ao tema *La salud* (Anexo O). Começou-se pela criação de uma nuvem de palavras relacionada com a saúde e as partes do corpo feita na aplicação *Mentimeter*, para revisão do vocabulário trabalhado nas aulas anteriores. Depois, os alunos leram e analisaram uma mensagem breve nas redes sociais. A professora explicou a estrutura e as marcas deste género e chamou a atenção para a utilização de conectores diversificados que garantiam a coesão daquele texto. Foram, de seguida, trabalhados os conectores *y*, *pero*, *porque* e *entonces*, explicitando-se o seu valor semântico e recorrendo-se a exemplos. De modo a consolidar o novo conhecimento, os alunos realizaram, posteriormente, uma atividade de interação escrita na qual escreveram uma mensagem curta nas redes sociais utilizando obrigatoriamente um dos conectores estudados³⁶. A professora reforçou a importância de se cumprirem as marcas de género e indicou que os alunos deveriam ter sempre em conta o destinatário da mensagem, de modo a adequar o registo de língua à pessoa a quem escreviam. No final da aula, foram apresentadas algumas das produções e a professora deu *feedback* aos alunos.

³⁵ Note-se que este código, distribuído no início do ano letivo, foi utilizado em todos os textos produzidos na aula de Espanhol e corrigidos pela professora estagiária.

³⁶ Nesta aula, fez-se, portanto, a articulação de um conteúdo previsto na gramática com a destreza de interação escrita, uma vez que "la habilidad de la producción escrita puede trabajarse en clase, relacionada con otras destrezas comunicativas, orales y escritas, y con el resto de componentes lingüístico-culturales (gramáticas, léxico, costumbres, etc.)." (Cassany, 2009, p. 63)

A terceira didatização teve lugar a 21 de abril, novamente em sala de aula (Anexo P). O tema da aula era *La ciudad* e, nesta aula, os estudantes tiveram oportunidade de conhecer um pouco melhor a capital espanhola. A turma começou por realizar um exercício de compreensão auditiva de um texto oral que apresentava algumas informações sobre Madrid. Depois, os alunos leram um texto informativo sobre a cidade e completaram os espaços em branco com algumas palavras dadas. Estas atividades foram importantes para que os alunos adquirissem alguns conhecimentos sobre a cidade e aprendessem vocabulário sobre esta área temática, que viriam a utilizar, posteriormente, na atividade de interação escrita. Com base no que sabiam sobre Madrid, os estudantes escreveram uma carta a um amigo ou familiar, contando como estava a ser a sua estadia na capital espanhola. Uma vez mais, teve-se em consideração as fases da escrita, as marcas de género e a adequação do registo linguístico, de acordo com o contexto comunicativo³⁷.

A última didatização, a 25 de maio, foi dedicada ao tema *Vacaciones* (Anexo Q). A professora começou por distribuir uma ficha de trabalho, na qual os alunos tinham uma citação sobre as férias, que comentaram oralmente. De seguida, a fez-se uma revisão dos conectores estudados previamente e foram trabalhados novos conectores, a saber: *por eso, además, después, por ejemplo, de hecho, cuando, o sea e en síntesis*. Através de um diálogo entre a professora e a turma, especificou-se o valor semântico de cada um e apresentaram-se exemplos. Os alunos preencheram um texto informativo com os conectores em falta. Depois, passou-se a uma atividade de interação oral, na qual, em pares, os alunos tinham de discutir um plano de viagem para um fim de semana em Sevilha. Para tal, os alunos tinham uma lista de recomendações turísticas nas quais se podiam basear. Alguns dos pares apresentaram o diálogo à turma e a professora deu-lhes *feedback*. Na última parte da aula, os alunos produziram uma mensagem curta nas redes sociais destinada a um familiar sobre as suas férias. Uma vez mais, a professora chamou a atenção para as diferentes fases da escrita, relembrou as marcas deste género e explicou que era necessário ter em conta a adequação do texto ao interlocutor. O facto de os alunos terem escrito este texto através do *Google Forms* permitiu simular, de modo mais realista, a escrita de uma mensagem nas redes sociais.

³⁷ Esta atividade de interação escrita foi muito relevante para consolidar os conhecimentos trabalhados na aula. No entanto, uma vez que as produções escritas resultaram de uma aula lecionada em contexto de ensino remoto de emergência – sendo que a professora estagiária não conseguiu acompanhar de perto o desempenho dos alunos – optou-se por não incluir esta produção corpus analisado em 4.3.2..

4.3. Análise de dados e discussão dos resultados

4.3.1. Análise de dados e discussão dos resultados em Português

De seguida, apresenta-se o estudo misto dos resultados, que incluiu uma análise quantitativa e qualitativa simples das produções. A análise quantitativa atribuiu a cada produção escrita um dos níveis descritos nos critérios de correção elaborados para cada atividade³⁸. A análise qualitativa das produções concentrou-se na dimensão textual/discursiva, tendo em conta, essencialmente, as marcas de género de cada texto, a sua coesão, coerência e adequação. Relativamente aos questionários recolhidos, as respostas foram tratadas estatisticamente e os resultados são, aqui, apresentados em percentagem, numa tabela que compara as respostas dadas antes e após as aplicações didáticas em cada uma das perguntas.

Seguir-se-á a análise de dados da turma de Português, começando por uma abordagem quantitativa global das produções escritas e passando, depois, a um comentário qualitativo de cada um dos textos.

A análise quantitativa englobará um comentário aos níveis de correção linguística das produções dos alunos, bem como uma avaliação da estruturação temática e discursiva dos textos. Neste domínio, serão analisados três parâmetros, relativos ao género e formato textual (parâmetro A), ao tema e pertinência da informação (parâmetro B) e à organização e coesão textuais (parâmetro C).

Na tabela 5, indicam-se os níveis de correção linguística³⁹ atingidos pelos alunos.

Tabela 5
Avaliação quantitativa da correção linguística das produções escritas em Português

Níveis de correção linguística				
	1	2	3	4
Texto 0	4,2%	0%	25%	70,8%
Texto 1	4,8%	4,8%	23,8%	66,6%
Texto 2	0%	10%	40%	50%

³⁸ Para uma descrição detalhada dos critérios de correção de cada produção textual, ver Anexo R.

³⁹ Ressalva-se que, para este projeto de investigação foi feita uma adaptação dos critérios de correção da correção linguística do Exame Nacional. As produções escritas foram, aqui, enquadradas nos níveis de 1 a 4.

No que concerne à correção linguística, que não foi objeto de ensino explícito durante as didatizações, destaca-se que a maior parte dos alunos se enquadra nos níveis 3 e 4. Apesar de ter havido uma diminuição do número de alunos a cujos textos foi atribuído o nível 4 (passando de 70,8% no texto 0 a 50% no texto 2), é de salientar o aumento de 15% no número de textos classificados com o nível 3. Assinala-se, também, a ausência de textos classificados no nível 1 no Texto 2.

Tabela 6
Avaliação da estruturação temática e discursiva das produções em Português

Textos	Parâmetro A Género/formato textual				Parâmetro B Tema e pertinência da informação				Parâmetro C Organização e coesão textuais			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Texto 0	12,5%	50%	29,2%	8,3%	0%	37,5%	45,8%	16,7%	0%	29,2%	62,5%	8,3%
Texto 1	9,5%	23,8%	61,9%	4,8%	0%	38,1%	52,4%	9,5%	0%	19%	52,4%	28,6%
Texto 2	0%	25%	45%	30%	0%	15%	45%	40%	0%	10%	35%	55%

Pese embora a análise quantitativa das três produções textuais permita observar uma evolução positiva nos três parâmetros, a progressão dos alunos é particularmente notória no parâmetro C, sendo que, na última produção escrita, mais de metade dos alunos conseguiu alcançar o nível 4. No caso do parâmetro A, o número de alunos cujos textos se incluíam no nível 3 ou 4 também aumentou significativamente, tendo deixado de existir alunos no nível 1, na última produção escrita. Relativamente ao tema e pertinência da informação, houve também uma evolução positiva, ainda que se note uma diminuição de alunos a alcançarem o nível 4 entre o Texto 0 e o Texto 1. Importa referir que, neste parâmetro, nunca houve alunos com textos classificados no nível 1; o mesmo sucedeu com o parâmetro C.

Passando a uma análise qualitativa das produções textuais, começa-se por identificar os pontos fortes e as áreas críticas da expressão escrita dos alunos daquela turma, através dos **textos da avaliação diagnóstica** (Anexo S), submetidos por 24 alunos. No geral, os alunos estruturaram os seus textos em diferentes parágrafos, procurando delimitar adequadamente a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Os estudantes utilizaram conectores com valores semânticos diversos com alguma frequência. Para reforçar a sua apreciação em relação à ode de Ricardo Reis, vários alunos transcreveram versos do poema

que exemplificavam determinados aspetos referidos. Na maior parte dos casos foi utilizada uma linguagem clara e objetiva para descrever o objeto analisado e uma linguagem subjetiva para o avaliar.

Quanto às áreas críticas, que mereceram a atenção da professora na planificação das didatizações e durante o ensino explícito da escrita em sala de aula, destaca-se que algumas das marcas do género textual apreciação crítica não foram devidamente cumpridas. Faltaram, em muitos casos, sequências argumentativas que reforçassem a valoração dos alunos em relação ao poema tratado. Realça-se, também, o grande número de erros de acentuação e de falhas no uso da pontuação, especialmente de vírgulas (nalguns dos casos, notou-se falta de vírgulas e, noutros, o seu uso indevido). É também de assinalar a reiteração lexical. Por último, foi notória a falta de revisão dos textos após a textualização, o que teria sido importante para remediar alguns lapsos ou evitar a repetição de palavras, por exemplo.

Passando à análise dos **Textos 1** (Anexo T), entregues por 21 alunos, começa-se por se referir os pontos fortes que, em geral, as produções da turma apresentavam. Os alunos respeitaram a estrutura do texto de opinião, tripartindo-o em introdução, desenvolvimento e conclusão e apresentando, no desenvolvimento, argumentos e exemplos. De uma forma geral, os estudantes prestaram mais atenção às marcas de género próprias do texto de opinião, apresentando argumentos e exemplos, e respeitaram o tema proposto. Os alunos explicitaram o seu ponto de vista e procuraram usar um discurso valorativo.

No entanto, destacaram-se algumas áreas críticas. É evidente a falta de coesão frásica e gramatical. Também se observa o escasso uso de conectores textuais. Apesar de procurarem utilizar uma linguagem valorativa, nem sempre os alunos recorreram à primeira pessoa do singular. Destaca-se ainda que, por vezes, os argumentos e exemplos apresentados não eram claros ou não eram pertinentes para o tema do texto, dotando-o de pouca eficácia argumentativa. Quanto à correção linguística, destacam-se alguns erros ortográficos, sobretudo a nível da acentuação das palavras.

De seguida, toma-se como exemplo uma das produções escritas do Texto 1, sendo feita uma análise mais detalhada.

TP_A5_T1

As novas tecnologias vieram revolucionar o mundo em que vivemos tanto de uma boa maneira como de uma má maneira. Os telemóveis, televisões e os aparelhos tecnológicos em geral tornaram a troca de informação e o contacto com as pessoas que não se encontram perto, algo mais instantâneo e prático.

Na minha opinião, as pessoas que melhor e com mais facilidade utilizam a internet e as novas tecnologias são as pessoas mais informadas e práticas no geral. Mas esta novidade tecnológica não trás apenas aspetos bons. Tornamo-nos mais sedentários e com a vida mais facilitada fazendo com que nos esforcemos menos a fazer o que quer que seja, ficando assim presos, num espaço “encolhido”, agarrados a um aparelho tecnológico.

Por exemplo, ao encomendar comida, mostramos uma atitude sedentária, pagando a um desconhecido para se deslocar ao restaurante e nos trazer o que queremos, permitindo-nos permanecer no conforto da nossa casa.

No meu ponto de vista, as tecnologias são algo fantástico que revolucionou brutalmente o mundo em que vivemos tendo aspetos positivos mas também, como referi anteriormente, bastantes aspetos negativos. Sendo assim a frase: “Vivemos numa época em que o tempo acelerou e o espaço encolheu” está bastante enquadrada com a sociedade atual e com o século XXI.

Neste texto, verificamos a existência de sequências textuais predominantemente argumentativas, com a presença de argumentos e exemplos adequados ao tema em questão. A informação apresentada é, efetivamente, pertinente e enquadra-se no tema tratado. No geral, o texto apresenta organização discursiva, sendo que o aluno o estruturou em quatro parágrafos, correspondendo o primeiro à introdução e o último à conclusão. No entanto, separou um dos exemplos, que se encontra no terceiro parágrafo, do argumento que sustentava, no segundo parágrafo. Apesar da existência de alguns erros ortográficos, no geral, o texto revela um cuidado linguístico por parte do aluno. O texto evidencia um uso adequado de mecanismos de coesão textual, salientando-se o recurso a conectores como ‘por exemplo’, ‘mas’, ‘sendo assim’. É também interessante observar marcas do texto de opinião, tais como o uso da primeira pessoa do singular, na expressão “na minha opinião”.

Partindo para a análise dos **Textos 2** (Anexo U), entregues por 20 alunos, sublinha-se uma evolução notável no cumprimento das marcas de género e, acima de tudo, na organização e coesão textual. A maior parte dos alunos fez uma descrição sucinta da obra *Memorial do Convento*, indicando o seu autor e apresentando uma breve sinopse ou as linhas temáticas e, utilizando um discurso valorativo, fez uma apreciação pessoal da obra. Os alunos procuram estruturar os textos em diferentes partes, tendo a maioria utilizado uma estrutura

tripartida, delimitando o texto em introdução, desenvolvimento e conclusão. O ensino explícito da coesão interfrásica refletiu-se na frequência e na diversidade de uso de conectores nas produções escritas pelos alunos, que, assim, garantiram a coesão dos seus textos/discursos.

Existem, no entanto, algumas áreas que mereceriam um trabalho reforçado, nomeadamente questões ortográficas e a progressão temática. Alguns dos alunos não selecionaram a informação mais adequada ou relevante ou não souberam acrescentar informação gradualmente ao texto.

Seguidamente, apresenta-se a análise de uma dessas produções textuais, tendo em conta, acima de tudo, a dimensão textual/discursiva.

TP_A13_T2

A obra *Memorial do Convento*, de José Saramago, retrata a história da construção do convento de Mafra através de diversas personagens e um estilo de escrita diferente que permite a intervenção do autor em diversos momentos.

A obra contém diversas linhas de ação, contando a história da construção do convento e da realidade dos trabalhadores, mas também conta a história de Baltasar e Blimunda que se conhecem e permanecem juntos durante bastantes anos. Está presente também a história de um padre que tinha o sonho de voar e que, por isso, decide construir uma máquina. As linhas de ação estão, por vezes, interligadas entre si, como por exemplo, a ajuda de Baltasar e Blimunda para construir a máquina do padre.

A obra tem um tema interessante e retrata muito bem a forma como viviam as pessoas na época. A forma característica como está escrita permite a introdução dos pensamentos das personagens e do narrador, que critica várias vezes certos aspetos, como por exemplo o comportamento do rei e do clero. As críticas presentes conferem algo único à obra visto que deixa de ser uma obra narrativa e expositiva.

Em conclusão, a obra é interessante e única devido à forma como está escrita e às críticas que estão presente.

Esta produção escrita corresponde, no geral, ao pretendido. O aluno trata adequadamente o tema proposto e apresenta informação pertinente, intercalando a descrição de *Memorial do Convento* com algumas apreciações críticas da obra. No entanto, o texto poderia revelar uma maior eficácia argumentativa. Note-se que não são utilizadas muitas sequências textuais argumentativas.

Quanto à organização textual, observa-se que o aluno estrutura o texto em quatro parágrafos. No primeiro, faz uma introdução ao tema do texto e aponta já alguns

comentários críticos. No segundo parágrafo, faz-se a descrição desta obra de José Saramago, através da referência às suas quatro linhas de ação. No terceiro parágrafo, o aluno aborda aspetos estilísticos e apresenta, por vezes, um discurso valorativo (“as críticas presentes conferem algo único à obra”). O último parágrafo apresenta uma conclusão.

Relativamente à coesão textual, são utilizados alguns conectores interoracionais (‘e’, ‘mas também’, ‘visto que’) e interfrásicos (‘em conclusão’); no entanto, o aluno poderia ter optado por uma maior diversificação, evitando, por exemplo, a repetição da expressão ‘como por exemplo’, utilizada em dois parágrafos consecutivos. A reiteração lexical é um dos aspetos a que o aluno deverá prestar mais atenção futuramente. Veja-se que os três primeiros parágrafos começam da mesma forma, com a expressão ‘a obra’, tornando o texto um pouco monótono.

Passando agora para a análise da percepção dos alunos sobre o processo de escrita, destaca-se que as respostas dadas no **questionário** também revelam um notório desenvolvimento da sua consciência sobre a dimensão discursiva das produções escritas⁴⁰ após as didatizações.

O questionário foi aplicado antes e depois das didatizações, tendo as seguintes perguntas:

1. Planifico os meus textos (por exemplo, através de tópicos, esquemas...).
2. Pesquiso informação em fontes diversas antes de escrever.
3. Delimito de forma clara o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão.
4. Tenho em consideração as marcas específicas do género textual que vou escrever (texto de opinião, exposição...).
5. Penso na diversidade de conectores com que devo articular o discurso.
6. Preocupo-me com a variedade de vocabulário que uso.
7. Evito repetir palavras.
8. Presto atenção à pontuação entregue.
9. Preocupo-me com a coesão e a coerência do meu texto.
10. Tenho em consideração o limite de palavras estipulado.
11. Após a textualização, revejo cuidadosamente o texto e faço as correções e os melhoramentos que acho pertinentes.
12. Quando recebo textos meus corrigidos pelos professores, verifico o que deve ser melhorado.

⁴⁰ Para uma visão detalhada das respostas a cada questão, ver os gráficos do Anexo V.

Tabela 7

Comparação dos resultados dos questionários de Português

Questões	Respostas									
	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
1	4,5%	4,2%	36,4%	12,5%	27,3%	37,5%	27,3%	37,5%	4,5%	8,3%
2	4,6%	0%	13,6%	8,3%	40,9%	33,4%	22,7%	33,3%	18,2%	25%
3	0%	0%	0%	0%	13,7%	4,2%	31,8%	33,3%	54,5%	62,5%
4	0%	0%	0%	0%	9,1%	4,2%	40,9%	29,2%	50%	66,6%
5	0%	0%	0%	8,3%	36,4%	20,8%	27,2%	41,6%	36,4%	29,2%
6	0%	0%	0%	0%	40,9%	29,2%	31,8%	45,8%	27,3%	25%
7	0%	0%	0%	0%	36,4%	16,6%	36,4%	54,2%	27,2%	29,2%
8	0%	0%	4,5%	0%	45,5%	45,9%	31,8%	33,3%	18,2%	20,8%
9	0%	0%	0%	4,2%	22,7%	8,3%	54,6%	41,6%	22,7%	45,8%
10	0%	0%	13,6%	4,2%	22,7%	25%	18,2%	16,6%	45,5%	54,2%
11	0%	0%	18,8%	4,2%	22,7%	25%	31,8%	50%	27,3%	20,8%
12	4,5	0%	4,5%	12,5%	13,6%	25%	40,9%	8,3%	36,5%	54,2%

Após as duas didatizações, os alunos revelaram terem passado a planificar os seus textos com maior frequência. Os valores dos níveis *nunca* e *raramente* desceram e os dos níveis *às vezes*, *muitas vezes* e *sempre* subiram. Antes das didatizações, havia alunos que admitiam que nunca pesquisavam informação em fontes diversas antes de escreverem os seus textos. O patamar *nunca* passou a ter 0% de respostas e os valores dos níveis *muitas vezes* e *sempre* aumentaram.

O ensino explícito da escrita proporcionou uma maior consciência da estruturação dos textos. Após as didatizações, 33,3% dos alunos responderam que delimitavam *muitas vezes* os seus textos com introdução, desenvolvimento e conclusão, face aos 23% que deram essa resposta anteriormente. Também 54,5% referiam ter *sempre* esse cuidado antes das didatizações, sendo que esse valor aumentou para 62,5% depois das didatizações.

Antes das didatizações, os alunos já revelavam ter em consideração as marcas específicas do género textual que vou escrever. Nenhum deles tinha dado como resposta os níveis *nunca* ou *raramente* no primeiro questionário. Ainda assim, é notória a consciência dos

alunos evidenciada em relação ao género textual. As respostas ao nível *às vezes* desceram de 9,10% para 4,20%. Também as respostas do patamar *muitas vezes* baixaram de 41% para 29%. Se, primeiramente, metade dos alunos já afirmava ter em consideração as marcas de género durante o processo de escrita, esse valor subiu expressivamente para 67% por alunos.

Quanto à diversidade de conectores utilizados para articular o discurso, passou a haver respostas de nível *raramente*, o que não existia no primeiro questionário. As respostas ao nível *às vezes* diminuíram e as respostas ao nível *muitas vezes* subiram de 27% para 41,6%, o que mostra uma evolução positiva. No entanto, 36% dos alunos tinham respondido *sempre* no primeiro questionário e apenas 29,2% dos alunos o fizeram no segundo questionário.

Relativamente à preocupação com a variedade de vocabulário que os alunos utilizavam, o número de respostas nos níveis *às vezes* e *sempre* baixaram, mas nota-se um aumento de respostas no nível *muitas vezes*, que passou de 31,8% para 45,8%. Destaca-se, também, uma evolução muito positiva no que toca à tentativa de não repetir palavras frequentemente no texto. As respostas no nível *muitas vezes* passaram de 36,4% para 52,2% e, no nível *sempre*, registou-se uma subida de 27,2% para 29,2%. Quanto à atenção prestada à pontuação empregue, é visível um aumento dos níveis *às vezes*, *muitas vezes* e, de forma ainda mais expressiva, *sempre*, que passou de 18,2% para 20,8%.

A preocupação com a coesão e coerência dos textos foi uma das áreas onde os alunos mais desenvolveram a sua consciência. Veja-se que as respostas ao nível *sempre* mais do que duplicaram, passando de 22,7% para 45,8%. Embora as respostas ao nível *raramente* tenham aumentado, as respostas aos níveis *às vezes* e *muitas vezes* baixaram significativamente.

A atenção ao limite de palavras estipulado também sofreu alterações. Entre o primeiro e o segundo questionário, as respostas no nível *raramente* baixaram significativamente, passando de 13,6% a 4,2%. Destaca-se ainda as respostas no nível *sempre*, que passaram de 45,5% para 54,2%.

No que concerne à revisão dos textos após a textualização, destaca-se a grande descida de respostas no nível *raramente*. Embora as respostas às opções *às vezes* e *muitas vezes* tenham subido, a opção *sempre* desceu. Na última pergunta, é notório o aumento de alunos que passaram a verificar o que deve ser melhorado, quando recebem textos corrigidos pelos professores. Assinala-se, ainda, que a opção *nunca*, referida por 4,5% dos

alunos antes das didatizações, não foi assinalada por nenhum aluno após o ensino explícito da escrita. As respostas no nível *sempre* aumentaram de 36,5% para 54,2%.

4.3.2. Análise de dados e discussão dos resultados em Espanhol

Seguidamente, faz-se a análise e discussão dos resultados das produções escritas e dos questionários relativos aos alunos da turma de Espanhol.

A análise das produções textuais tem em conta, por um lado, as competências linguística e sociolinguística. Quer isto dizer que se observou a ortografia, a pontuação empregue, a adequação lexical, mas também a adequação do texto ao interlocutor. Por outro, teve-se em conta a competência discursiva, que englobou o desenvolvimento temático e a coerência e coesão textuais, e a competência funcional, que tem em conta o tipo e género textual. Ressalva-se que os critérios de avaliação das produções escritas (Anexo W) se basearam nos critérios do Exame Nacional de Espanhol (Iniciação), no qual se discriminam estas mesmas competências.

Começando por uma análise quantitativa, atente-se nos níveis competência linguística e sociolinguística das produções recolhidas, apresentados na tabela 8.

Tabela 8

Avaliação quantitativa da correção linguística e sociolinguística nas produções de Espanhol

Níveis de competências linguística e sociolinguística			
	1	2	3
Texto 0	23,1%	53,8%	23,1%
Texto 1	0%	73,3%	26,7%
Texto 2	0%	66,7%	33,3%
Texto 3	0%	47,1%	52,9%

Verifica-se que as produções textuais dos alunos melhoraram significativamente ao nível destas competências. Após as didatizações, deixou de haver alunos classificados com o nível 1. É de assinalar, também, o aumento de textos avaliados com o nível três que passou de 23,1%, antes das didatizações, para 52,9% no Texto 3. Note-se que, na disciplina de Espanhol, o parâmetro da competência linguística e sociolinguística inclui não apenas aspetos ortográficos e gramaticais como também a adequação dos textos ao interlocutor, um dos aspetos da dimensão discursiva trabalhados explicitamente na aula.

Passa-se, agora, à avaliação das competências discursiva e funcional dos alunos.

Tabela 9

Avaliação quantitativa da competência discursiva e da competência funcional em Espanhol

Textos/ parâmetros	Competência discursiva						Competência funcional		
	Desenvolvimento temático			Coerência e coesão			1	2	3
	1	2	3	1	2	3			
Texto 0	0%	53,8%	46,2%	0%	38,5%	61,5%	0%	46,2%	53,8%
Texto 1	0%	40%	60%	0%	20%	80%	0%	0%	100%
Texto 2	11,1%	33,3%	55,6%	0%	22,2%	77,8%	0%	66,7%	33,3%
Texto 3	0%	11,8%	88,2%	0%	23,5%	76,5%	0%	11,8%	88,2%

Quanto a estas competências, salienta-se também uma evolução positiva. A avaliação de textos com o nível 1 registou-se apenas no parâmetro do desenvolvimento temático, no Texto 2. Ao nível do desenvolvimento temático, houve um aumento muito significativo de textos avaliados com o nível 3 (de 46,2% nos textos de avaliação diagnóstica para 88,2% no Texto 3). Em relação à coesão e coerência, os dados mostraram alguma variação ainda que tenha descido o número de textos avaliados com o nível 2 e tenha subido o número de textos no nível 3. Relativamente à competência funcional, é de destacar, igualmente, o aumento de produções avaliadas no nível 3. Veja-se que, na avaliação diagnóstica, 53,8% dos textos estavam no nível 3, número que subiu para 88,2% após as didatizações. Sublinha-se todas as produções recolhidas em dezembro (Texto 1) se enquadraram no nível 3.

Passa-se, de seguida, a uma análise qualitativa concisa das produções escritas recolhidas. A análise dos **textos de avaliação diagnóstica** (Anexo X) permitiu identificar os pontos fortes e as áreas críticas da turma na produção escrita. No geral, as produções dos alunos revelaram bastante criatividade, tendo respeitado o tema proposto. Destaca-se que os alunos procuraram utilizar vocabulário diversificado, muitas vezes novo para eles. Para tal, perguntaram palavras novas à professora durante a aula ou consultaram dicionários em linha. Apesar disso, foi visível a grande quantidade de erros ortográficos, especialmente ao nível da acentuação, tendo-se verificado também algumas falhas no uso da pontuação. Os alunos cometeram, também, alguns erros no uso das formas e dos tempos verbais e revelaram dificuldade em fazer a distinção entre as formas de tratamento *vosotros* (informal)

e *ustedes* (formal). Devido a isso, muitos dos textos não mostraram adequação ao interlocutor. Verificou-se, também, que, nesta produção os alunos se concentraram essencialmente no léxico, o que é habitual em níveis iniciais da aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo a preocupação com a dimensão textual/discursiva ficado num plano secundário. Com efeito, a estrutura dos textos recolhidos não foi sempre adequada ao género textual em questão.

Partindo para a análise dos **Textos 1** (Anexo Z), os textos descritivos em que os alunos apresentavam e descreviam um amigo, observou-se uma evolução quanto ao cumprimento das características do tipo de texto e quanto à organização discursiva. A maior parte dos alunos começou por uma breve apresentação do amigo (indicando o seu nome e, nalguns casos, a idade). Depois, a maioria dos estudantes fez uma descrição física e psicológica do amigo e descreveu a sua relação com ele. Destaca-se que, para cada nova ideia, os alunos fizeram, em grande parte, parágrafos. Nesta produção, continua, ainda assim, a haver muitos erros gramaticais e são, também, evidentes, as interferências da língua portuguesa (através do uso de vocábulos como “ainda” ou “turma”, que não existem em espanhol). Subsistem os erros ortográficos e de pontuação. A análise das produções permite reconhecer um uso frequente de conectores internacionais, destacando-se os conectores *y* e *pero*.

Depois destas observações de carácter genérico, justifica-se analisar sucintamente uma das produções textuais, a título de exemplo.

TE_A10_T1

Me amigo se llamo Guilherme. Él e más pequeno que yo, tiene pelo curto e liso e es delgado. Nosotros nos conocemos en él nuestro instituto antiguo e éramos da misma turma.

Nosotros jugavamos fútbol, hablamos de muchas cosas e otras cosas con nuestra pandilla. Él é un bueno amigo e ainda hablamos e hacemos cosas juntos.

O aluno estruturou a sua produção em dois parágrafos. No primeiro, apresentou o seu amigo, dizendo o seu nome, e fez uma breve descrição física. Também referiu onde é que os dois se tinham conhecido. No segundo parágrafo, indicou atividades que faziam e fazem, mas o texto não revela muita coesão temporal. O aluno usa um verbo no pretérito imperfeito e, de seguida, passa a usar o presente do indicativo sem qualquer marcador temporal. Apesar da interferência da língua portuguesa no conector *y*, que aparece sempre

como 'e', destaca-se que o aluno utilizou frequentemente nexos de adição. A interferência do português é, também, visível em palavras como 'ainda' (que deveria ser *todavía*) e 'antigo' (que, em espanhol, seria *antiguo*). Deste modo, o aluno revela atenção à dimensão textual/discursiva, ainda que seja necessário trabalhar melhor a competência linguística, evitando as transferências da língua portuguesa para o espanhol.

Passando à análise dos **Textos 2** (Anexo AA), continuou a revelar um desenvolvimento da consciência discursiva dos alunos, na medida em que todas as produções apresentaram satisfatoriamente a estrutura do género trabalhado (a carta) e mostraram a adequação do texto ao interlocutor. Além disso, a maior parte dos alunos estruturou a carta em diferentes parágrafos e utilizou um registo linguístico adequado. Observa-se, no entanto, que a maior parte das cartas não são muito longas, tendo de se salvaguardar que os alunos não dispuseram de muito tempo para a produção escrita. Veja-se que, em todas as produções, há indicação do local e da data no início da carta seguindo-se uma saudação ao destinatário. Só uma das cartas não contém uma fórmula de despedida, mas em todas consta uma assinatura. Quanto à coesão textual, observa-se um menor uso de conectores.

É pertinente analisar, agora, um dos textos produzidos pelos alunos.

TE_A12_T2

Madrid, 17-08-2004

Hola, Manel

Querido Manuel: me gusta mucho viver en Madrid aqui hay muchas cosas para visitar e hacer por la noche.

Podias vir a visitar me uno destos dias para conocer mi nueva ciudad.

Besos, 

Neste caso, observamos que o aluno procura respeitar as marcas formais do género *carta*, colocando o local e a data à direita e saudando o destinatário. No entanto, verificam-se duas saudações em linhas diferentes (*Hola, Manel* e *Querido Manuel*), quando bastaria uma. O aluno despede-se com a fórmula *besos* e com a assinatura, ainda que esses dois elementos devessem estar em linhas diferentes. A nível temático, o aluno fugiu um pouco ao tema, uma vez que quase não descreve a cidade. Há, também, alguns erros ortográficos e interferências da língua materna ('viver' em vez de *vivir* e 'vir' em vez de *venir*, por exemplo).

A análise dos **Textos 3** (Anexo BB) também evidencia uma maior consciência dos alunos em relação à dimensão textual/discursiva das suas produções escritas. A estruturação das mensagens breves, simulando que se tratava de uma mensagem enviada através de aplicação de mensagens nas redes sociais, mostrou-se adequada. Todos os estudantes começaram a mensagem com uma saudação ao destinatário da mensagem, perguntando-lhe, muitas vezes, como estava. Depois, os alunos contaram como estavam a ser as suas férias e o que tinham feito até ao momento, utilizando sequências textuais narrativas. No final, a maior parte dos alunos utilizou uma fórmula de despedida e assinou a mensagem. Nesta produção, verifica-se o uso de conectores que não tinham surgido nos textos dos alunos até então (*además, entonces e por ejemplo*). Note-se que produção foi realizada numa aula em que houve ensino explícito de conectores.

Uma vez mais, far-se-á a análise de uma das produções.

TE_A9_T3

Hola, abuela.

Estou disfrutando mucho de mis vacaciones. He visitado muchos parques y museos, y he sacado muchas fotos para mostrarte cuando llegar a casa.

Te voy enviando mensajes para que lo sepas todo.

Besos,



Esta produção evidencia um grande cuidado com a dimensão textual/discursiva. Respeitando as marcas de uma mensagem nas redes sociais, o aluno começa por uma saudação informal à destinatária, sua avó. No parágrafo seguinte, indica como estão a ser as férias, usando expressões perifrásticas com o gerúndio e o pretérito perfeito. O aluno utiliza um registo de língua informal para dirigir-se à avó, como podemos ver através do pronome *te* e de uma forma verbal na segunda pessoa do singular (*sepas*). A fórmula de despedida e a assinatura encontram-se em linhas diferentes. Também aqui há interferências do português (**cuando llegar* em vez de *cuando llegue*), justificando-se trabalhar explicitamente esta construção (*cuando + presente de subjuntivo*) com a turma.

De seguida, faz-se a análise e discussão das respostas dos alunos ao **questionário**⁴¹, cujas perguntas se apresentam de seguida.

⁴¹ Para uma visão detalhada das respostas a cada pergunta, ver gráficos do Anexo BB.

ANTES DE ESCREVER O TEXTO

1. Faço um esquema sobre o que eu quero escrever.
2. Procuo informação sobre o que quero escrever.
3. Penso nas partes que terá o texto.
4. Penso a quem se dirige o texto.

DURANTE A REDAÇÃO DO TEXTO

5. O mais importante é: a gramática; o vocabulário; a estrutura; o tipo de texto; a ordem das ideias.
6. Tenho em conta os elementos gramaticais.
7. Tenho em conta o léxico.
8. Escrevo de acordo com as características do tipo e género de texto (carta, e-mail, mensagem em redes sociais, etc.).
9. Escrevo utilizando diferentes conectores.
10. Escrevo de acordo com a relevância das ideias que quero expressar.

DEPOIS DE ESCREVER O TEXTO

11. Revejo-o cuidadosamente e faço as correções que me parecem necessárias.

QUANDO RECEBO OS MEUS TEXTOS

12. Quando recebo os meus textos corrigidos: leio os comentários dos professores; anoto os erros cometidos num caderno; reescrevo o texto; guardo o texto corrigido; reflito sobre os erros e pergunto ao professor o que não entendo.

A tabela 10 apresenta a comparação dos resultados antes e após as didatizações.

Tabela 10

Comparação dos resultados dos questionários de Espanhol

Questões ³⁹	Respostas							
	Nunca		Raramente		Muitas vezes		Sempre	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
1	12,4%	11,1%	56,3%	27,8%	25%	50%	6,3%	11,1%
2	0%	0%	17,8%	5,6%	50%	44,4%	31,2%	50%
3	0%	0%	6,3%	5,6%	31,3%	55,6%	62,4%	38,8%
4	0%	0%	37,4%	5,6%	31,3%	11,1%	31,3%	83,3%
6	0%	0%	6,3%	0%	62,4%	61,1%	31,3%	38,9%
7	0%	0%	6,2%	5,6%	50%	61,1%	43,8%	33,3%
8	0%	0%	12,5%	5,6%	31,3%	33,3%	56,3%	61,1%
9	0%	0%	0%	11,1%	73,3%	55,6%	26,8%	33,3%
10	0%	0%	18,8%	0%	62,5%	72,2%	18,8%	27,8%
11	0%	0%	0%	5,6%	43,8%	55,6%	56,3%	38,8%

Durante a redação do texto, o mais importante é:										
5	A gramática		O vocabulário		O tipo de texto		A estrutura		A ordem das ideias	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
	12,5%	22,2%	37,5%	22,2%	0%	0%	25%	27,8%	25%	27,8%

Quando recebo os meus textos corrigidos:										
12	Leio os comentários dos professores		Anoto os erros cometidos num caderno		Reescrevo o texto		Guardo o texto corrigido		Reflico sobre os erros e pergunto ao professor o que não entendo	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
	50%	22,2%	0%	11,1%	0%	5,6%	12,5%	11,1%	37,5%	50%

A análise das respostas aos questionários também permite observar uma evolução positiva na consciência dos alunos sobre o processo de escrita e a dimensão textual/discursiva nas atividades de escrita em Espanhol.

Quanto à fase de planificação, número de alunos que passou a fazer um esquema aumentou muito, destacando-se que 25% dos alunos tinham respondido que o faziam *muitas vezes* antes das didatizações e que 50% dos alunos o passaram a fazer depois das didatizações. Também os alunos que responderam que o faziam *sempre* passou de 6,3% para 11,1%. No que concerne à pesquisa prévia de informação sobre o que escrever, observa-se uma diminuição de respostas nos patamares *raramente* e *muitas vezes*, sendo que o nível *sempre* passou de 31,2% para 50%. Em relação ao planeamento da estrutura do texto (e divisão em partes), os dados revelam que os alunos que o faziam *muitas vezes* aumentou; no entanto, as respostas ao nível *sempre* passaram de 62,4% para 38,8%. No caso de ter em conta o interlocutor do texto, o número de alunos que fazia *raramente* ou *muitas vezes* diminuiu, sublinhando-se um aumento muito expressivo dos alunos que o passaram a fazer *sempre*, que aumentou de 31,3% para 83,3%.

Passando aos aspetos relativos à textualização, destaca-se que, numa fase inicial, 37,5% dos alunos revelou que, para eles, o mais importante era o vocabulário empregue nas produções, número que desceu para 22,2% a favor da gramática (que passou de 12,5% para 22,2%) e da estrutura e da ordem de ideias, que aumentaram ambas de 25% para 27,8%. Assinala-se que nenhum dos alunos considerou, em nenhuma das fases, que o tipo de texto era o mais importante no ato de escrita. O número de alunos que tinha em conta os elementos gramaticais também subiu, deixando de haver respostas no nível *raramente*, descendo o número de alunos que respondeu *muitas vezes* e havendo um aumento no

número de respostas *sempre*. Relativamente ao léxico, o número de alunos que passou a tê-lo em conta *muitas vezes* aumentou de 50% para 61,1%, mas o número de alunos que admitia fazê-lo *sempre* baixou de 43,8% para 33,3%.

No que toca ao tipo e género textual, importa referir que o número de alunos que *raramente* tinham em atenção as suas características diminuiu de 12,5% para 5,6%, tendo aumentado o número de respostas no patamar *muitas vezes* (de 31,3% para 33,3%). Assinala-se, igualmente, o aumento de respostas ao nível *sempre*, que passou de 56,3% para 61,1%.

Em relação à coesão textual, ressalva-se que o número de alunos que *raramente* utilizavam conectores passou de 0% para 11,1%, tendo diminuído o número de respostas ao patamar *muitas vezes*. Ainda assim, é de sublinhar o aumento de respostas ao nível *sempre*, que passou de 26,8% a 33,3%.

No que concerne à progressão temática, salienta-se que o número de alunos que passou a escrever *sempre* de acordo com a relevância das ideias que queria expressar subiu de 18,8% para 27,5%, tendo-se verificado um aumento também nas respostas ao nível *muitas vezes*. O número de alunos que *raramente* escrevia de acordo com a relevância das ideias passou de 18,8% para 0%.

Por último, passa-se à análise de duas questões relativas à fase de revisão textual. É de assinalar o aumento do número de alunos que responderam que reviam o texto cuidadosamente *muitas vezes*, tendo passado de 43,8% a 55,6%. Apesar disso, o número de respostas do patamar *sempre* diminuiu de 56,3% para 38,8%. Quanto à última questão, destaca-se uma diminuição do número de alunos que, ao receber os textos corrigidos pelo professor, se limitava a guardá-los ou a ler os comentários (o que passou de 50% para 22,2%). Sublinha-se que os alunos passaram a ter uma postura mais ativa na receção do texto. Se, inicialmente, ninguém anotava os erros cometidos num caderno ou reescrevia o texto, alguns dos alunos passaram a fazê-lo após as textualizações. Mais do que isso, destaca-se o aumento de alunos que refletiam sobre os erros e perguntavam ao professor o que não entendiam, tendo a percentagem passado de 37,5% a 50%.

4.4. Conclusão

No início deste estudo de caso, fez-se uma recolha de textos de avaliação diagnóstica, de modo a compreender o nível de desempenho dos alunos na expressão escrita, prestando-se especial atenção à dimensão textual/discursiva. A partir daí, fez-se uma análise das áreas críticas dos estudantes, a fim de que as didatizações reforçassem conteúdos e competências que não estavam ainda consolidados. Assim, optou-se por um ensino explícito da escrita, que incidiu, sobretudo, nos tipos de texto, géneros e sequências textuais e nos mecanismos de coesão textual, de modo a remediar as fragilidades observadas nas produções escritas dos alunos. Este procedimento mostrou-se eficaz tanto nas aulas de língua materna como nas de língua estrangeira. Com efeito, considera-se que a análise dos erros dos alunos (Corder, 1981) na aprendizagem de línguas estrangeiras tem não apenas uma justificação teórica – como instrumento de compreensão do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, a caracterização da competência da interlíngua (Gass & Selinker, 2008), como também um propósito pedagógico – uma vez que a compreensão da natureza do erro é relevante para que os professores possam orientar a aprendizagem dos alunos em função das suas necessidades:

It is of course true that the application of linguistic and psychological theory to the study of language learning added a new dimension to the discussion of errors; people now believed they had a principled means for accounting for these errors, namely that they were the result of interference in the learning of a second language from the habits of the first language.

(Corder, 1981, p. 5)

Os resultados deste estudo de caso revelaram, pois, que o ensino explícito da escrita centrado na dimensão textual/discursiva leva ao desenvolvimento da consciência discursiva dos alunos, quer em língua materna, quer em língua estrangeira. Consequentemente, os estudantes são capazes de produzir textos adequados à intenção comunicativa, mais coesos e com uma melhor organização discursiva.

A análise quantitativa e qualitativa simples das produções escritas e os resultados dos questionários evidenciam uma maior preocupação dos estudantes, tanto de Português como de Espanhol, com o respeito pelo formato e pelas marcas do género textual que redigem, bem como com a adequação do texto/discurso ao interlocutor e um maior uso de conectores interoracionais e, sobretudo, interfrásicos. Além disso, as atividades realizadas promoveram

a monitorização de todo o processo de escrita por parte dos alunos, aumentando a sua autonomização.

O ensino explícito envolvendo todas as fases do processo de escrita revelou-se, assim, uma estratégia eficaz para uma aprendizagem bem-sucedida da dimensão textual/discursiva dos textos escritos. Na fase de planificação, os alunos mostraram uma maior atenção ao contexto comunicativo, em particular em relação ao interlocutor, e pensaram na estruturação temática e discursiva das ideias. Durante a textualização, os estudantes procuraram utilizar sequências textuais adequadas ao tipo e ao género textual que estavam a redigir e reforçaram o uso de mecanismos de coesão textual. Verificou-se, ainda, que os alunos tomaram consciência da importância da revisão do texto como forma de aferir se os objetivos estipulados inicialmente (em função do contexto comunicativo e, conseqüentemente, do tipo e género textual em causa) tinham sido cumpridos e se o texto apresentava uma organização temática e discursiva adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente Relatório de Estágio apresentou-se a contextualização e descrição da prática pedagógica e desenvolveu-se o tema de investigação. O estágio supervisionado e, em particular, o estudo de caso realizado levaram ao reconhecimento da importância do ensino explícito da língua para o desenvolvimento consciente da competência linguístico-discursiva dos alunos, nomeadamente ao nível da escrita. Tornou-se, portanto, evidente que os professores têm uma importante missão na formação de falantes e escreventes proficientes, capazes de utilizar adequadamente a língua em comunidade com diferentes finalidades. Lembrem-se, a propósito, as palavras de Inês Duarte, não apenas no âmbito do Português, como também no que diz respeito às línguas estrangeiras:

(...) cabe-nos uma tarefa que nenhuma mudança curricular ou texto normativo pode, por si só, assegurar: formar professores de português que estimulem o desenvolvimento linguístico dos seus alunos, que os conduzam na aprendizagem da leitura e da escrita desde as etapas iniciais até aos níveis de desempenho que caracterizam os leitores fluentes e os escritores experientes, contribuir para que formem o seu próprio gosto de leitores. Professores que gostem de ensinar a língua porque têm o vício de aprender mais sobre ela e sobre as melhores formas de ela ser aprendida e experimentada. (Duarte, 2008, p. 170)

Não há dúvida de que esse gosto por aprender e por ensinar foi intensificado durante o estágio, que fez parte da formação inicial de professores. Não é possível, no entanto, deixar de atentar no adjetivo aí presente: este é, efetivamente, o produto de uma experiência *inicial* no ensino, havendo ainda muito por investigar e desenvolver. Desse modo, fica a convicção de que as dimensões reflexiva e investigativa fomentadas no estágio, e abordadas também no presente trabalho, devem continuar a ser uma constante na atividade docente, a fim de garantir o aperfeiçoamento contínuo do desempenho pedagógico do professor.

Para terminar, importa invocar a reflexão do poeta Antonio Machado apresentada em epígrafe, considerando o conceito de cultura, na sua aceção epistemológica, enquanto o conjunto de conhecimentos produzidos e veiculados pelo ser humano. Recorde-se sempre que também o professor só ganha e se eleva através da partilha generosa de saber(es) com os seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Éditions Nathan.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique Textuelle. Des genres de discours aux textes*. Éditions Nathan.
- Agenda UC (s/d). *V Ciclo de Seminários de Espanhol. "Enseñanza, Lengua y Cultura"*. <https://agenda.uc.pt/eventos/v-ciclo-de-seminarios-de-espanol-ensenanza-lengua-y-cultura/2021-03-08/> [Consulta: 21/05/2021]
- Amor, E., Segura, J., & Lapa, M. (2004). *Littera – Escrita, Reescrita, Avaliação*. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora.
- Acosta, J. L. (coord.). Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais Espanhol - Formação geral- iniciação 11.º ano*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_espanhol_f_geral_ini_c.pdf [Consulta: 06/10/2020]
- Arendt, H. (2006). A crise na educação. In H. Arendt, *Entre o passado e o presente*. Relógio D'Água.
- Bakhtin, M. (2006). *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes.
- Barbeiro, L. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (2001). *Funcionamento da língua: Uma proposta integradora*. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/452/1/Funcionamento%20da%20l%C3%ADngua%20-%20Uma%20proposta%20integradora.pdf> [Consultado em: 05/06/2021]
- Barbeiro, L. & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual* (1ª ed). Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman.
- Beaugrande, R. (1980). *Text, Discourse and Process. Toward a Multidisciplinary Science of Texts*. Longman.
- Bernardes, J. A. C. & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Casalmiglia, H. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37758> [Consulta: 20/05/2021]

Buescu, H., Maia, L., Silva, M.G. & Rocha, R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português, Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documents/Documents_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf [Consulta: 08/10/2020]

Camps, A. (2003a). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 24(4), 14-23. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf [Consultado em: 12/03/2021]

Camps, A. (2003b). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas, *O Valor das Palavras*. ASA.

Carvalho, J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita da teoria às práticas pedagógicas*. Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita. Percursos de Investigação*. Departamento de Metodologias da Educação/Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/18254>

Carvalho, J., & Barbeiro, L. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira De Educação*, 18(54), 609-628. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782013000300006>

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua*. Graó.

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.

Cassany, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.

Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE: revista de didáctica del español como lengua extranjera* (9), 47-66. https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf [Consultado em: 27/02/2021]

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.

Costa, Ana Luísa (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. [Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2216> [Consultado em 07/03/2021]

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais Português 12.º ano*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf [Consulta: 06/10/2020]

Duarte, I. (2008). Linguística Educacional: uma aposta, a formação de uma comunidade, um horizonte de desafios. In F. Oliveira & I. M. Duarte (Eds.), *O Fascínio da Linguagem. Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca* (pp. 161-171). CLUP.

Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Minuit.

Ellis, R. (2007). Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 437-455). Blackwell Publishing. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.5648&rep=rep1&type=pdf>

Escola Secundária José Falcão (s/d). *História da Escola Secundária José Falcão*. <https://www.esjf.edu.pt/index.php/a-escola/historia-da-escola> [Consultado em: 05/06/2021]

Escola Secundária José Falcão (2014) *Projeto educativo 2014-2017*. https://www.esjf.edu.pt/images/site/documentos/estruturantes/projetoeducativoesjf_2014_17_versao_atualizada.pdf [Consultado em: 05/06/2021]

Escola Secundária José Falcão (s/d). *Plano anual de atividades 2020/2021*. <https://www.esjf.edu.pt/index.php/documentos/estruturantes/plano-anual-de-atividades> [Consultado em: 22/01/2021]

Escola Secundária José Falcão (2018). *Regulamento Interno 2018-2021*. https://www.esjf.edu.pt/images/site/documentos/estruturantes/Regulamento_Interno_2018_2021_de_z_2020.pdf [Consultado em: 05/06/2021]

Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol. Nível de Iniciação*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Linguas2_Estrangeiras_I_II_III/espanhol_inic_11.pdf [Consulta: 08/10/2020]

Flower L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), pp-pp. 365-387.

Fonseca, F. I. (1992a). A Urgência De Uma Pedagogia Da Escrita. *Máthesis*, (1), 223-251. <https://doi.org/10.34632/mathesis.1992.3691>

Fonseca, F. I. (1992b). *Linguística e Texto/Discurso*. ICALP.

Fonseca, F. I. (2000). Da Inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura. In Reis, C. et al. (Eds.), *Didáctica da língua e da literatura vol. I* (pp. 37-45). Almedina.

Gadamer, H. G. (2004). *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica* (6.ª ed). Vozes.

Gagné, Robert, Briggs, L. & Wager, W. (1988). *Principles of instructional design*. Holt, Rinehart and Winston.

Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition – An Introductory Course*. Routledge.

Hyland, K. (2009). *Second Language Writing* (7.ª ed.). Cambridge University Press.

Lopes, A. C. M. (2018). *Pragmática. Uma introdução*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Lopes, A. C. M. (2017). Texto, relações discursivas e ensino. In *Streifzüge durch die Romania. Festschrift für Gabriela Beck-Busse zum 60. Geburtstag*. Ibidem. <http://hdl.handle.net/10316/47882> [Consulta: 01/03/2021]

Lopes, A. C. M. & Carapinha, C. (2013). *Texto, coesão e coerência*. Almedina.

Lopes, A. C. M. & Carrilho, E. (2020). Discurso e Marcadores Discursivos. In Raposo, E. et al. (Eds.), *Gramática do Português* (pp. 2667-2697). Fundação Calouste Gulbenkian.

Machado, A. (1937). *Sobre la defensa y la difusión de la cultura. Hora de España*. <http://www.filosofia.org/hem/193/hde/hde08011.htm> [Consulta: 05/10/2020]

Martins, G. O. (ed.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf [Consulta: 28/04/2021]

Morais, M. (2011). *Marcadores da Estruturação Textual: Elementos para a descrição do papel dos Marcadores Discursivos no processamento cognitivo do texto*. Centro de Estudos em Letras. https://www.utad.pt/cel/wp-content/uploads/sites/7/2018/05/CEL_Lingu%C3%ADstica_6.pdf [Consulta: 29/01/2021]

Moreira, M. A. (2011). *Teorias de aprendizagem* (2.ª ed.). Editora Pedagógica e Universitária.

Morgado, J.C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores.

Pasquier, A. & Dolz, J. (1996). Um Decálogo para Ensinar a Escrever. *Cultura y Educación*, 2, 31-41. <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf> [Consulta: 07/04/2021]

Pereira, M. L. Á. (2001). *Para uma didáctica textual - tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Universidade de Aveiro.

Pereira, M. L. Á. (2002). *Das palavras aos actos. Ensaios sobre a escrita na escola*. Instituto de inovação educacional.

Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.

Schmidt, R. (2010). Attention, awareness and individual differences in language learning. In Chan, W. M, Chi, S., Cin, K. N., Istanto, J., Nagami, M., Sew, J. W., Suthiwan, T. & Walker, I (eds.). *Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4* (pp. 721-737). National University of Singapore, Centre for Language Studies. <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf>

Silva, V. M. A. e (1988). *Teoria da Literatura*. Almedina.

Silva, P. N. da (2012). *Tipologias Textuais: Como Classificar Textos e Sequências*. Almedina.

Steffensen, M. & Cheng, X. (1996). *Metadiscourse and Text Pragmatics: How Students Write After Learning about Metadiscourse*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400709.pdf> [Consulta: 23/01/2021]

Van Dijk, T. A. (1977). *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman.

Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Quelle & Meyer.

ANEXOS

Anexo A

Data e sumário das aulas lecionadas à turma de Português

Aulas	Data	Sumário
1	13 de novembro de 2020	Continuação do estudo da poesia de Ricardo Reis: - a consciência e a encenação da mortalidade; - interpretação do poema "Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio".
2	27 de novembro de 2020	Revisão das marcas específicas do género discursivo <i>debate</i> . Realização de um debate sobre as redes sociais.
3 e 4	11 de dezembro de 2020	Análise de um artigo de opinião de Miguel Fernandes Duarte. A organização das sequências textuais: resolução de exercícios. Produção escrita de um texto de opinião.
5	15 de dezembro de 2020	Continuação do estudo de <i>Mensagem</i> : - leitura e interpretação dos poemas "Padrão" e "Mar Português".
6	15 de janeiro de 2021	Continuação do estudo da obra <i>Memorial do Convento</i> : - análise do capítulo III; - resolução de uma questão sobre o estilo do autor.
7	2 de março de 2021	O género <i>diário</i> : - leitura e análise de duas entradas dos diários de Miguel Torga e de Vergílio Ferreira; - as marcas de género; - resolução de um questionário de consolidação de conhecimentos.
8	9 de março de 2021	Análise global do capítulo XIV da obra <i>Memorial do Convento</i> : - as linhas de ação; - a relação entre as personagens; - a dimensão simbólica.
9	16 de março de 2021	A reprodução do discurso no discurso: - citação, discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre; - verbos introdutórios de relato no discurso. Resolução de exercícios.
10 e 11	23 de abril de 2021	A apreciação crítica: - estrutura e marcas de género; - análise de um artigo sobre o filme <i>Blindness</i> . Texto e textualidade: - os mecanismos de coesão interfrásica. Produção escrita de uma apreciação crítica de <i>Memorial do Convento</i> .
12 e 13	7 de maio de 2021	O discurso político: - sistematização das marcas de género; - atividade de compreensão do oral. Análise dos poemas " <i>Dies Irae</i> ", " <i>Nihil Sibi</i> " e " <i>Orfeu Rebelde</i> ", de Miguel Torga: - representações do contemporâneo, figurações do poeta e arte poética; - linguagem, estilo e estrutura.

Anexo B

Data e sumário das aulas lecionadas à turma de Espanhol

Aulas	Data	Sumário
1	30 de outubro de 2020	El Día de los Muertos: - comentario de un fragmento de la película <i>Coco</i> ; - lectura e interpretación de un texto; - actividad de interacción oral. Ejercicio de pronunciación de las consonantes [θ] y [s].
2	4 de novembro de 2020	Repaso de las formas y usos del futuro imperfecto de indicativo. Actividades de interacción oral y escrita sobre el futuro y sobre el instituto.
3	10 de novembro de 2020	Tiempo de ocio: - actividades de vocabulario; - ficha de comprensión oral sobre el tiempo libre.
4	17 de novembro de 2020	Tiempo de ocio: - actividades de lectura del texto "Generación Teleserie"; - actividades de interacción oral.
5	2 de dezembro de 2020	Unidad 4 - Las relaciones personales: - expresar sentimientos; - actividad de expresión escrita.
6	4 de dezembro de 2020	Reescritura de los textos de la última clase. Gramática: el presente de subjuntivo. Expresar emociones y sentimientos (repaso).
7	16 de dezembro de 2020	La Navidad en España: lectura de un texto. Creación de un cuento navideño. Actividad de expresión oral.
8	6 de janeiro de 2021	Unidad 5: - repaso de vocabulario relativo a los viajes; - realización de actividades sobre viajes en avión.
9	19 de março de 2021	La salud: - audición y análisis de la canción "La bilirrubina"; - actividades de vocabulario; - el verbo "doler" en presente de indicativo; - actividades de interacción oral.
10	24 de março de 2021	Repaso del vocabulario relativo a la salud y a las partes del cuerpo. Lectura y análisis de un mensaje en redes sociales. Los conectores <i>y, pero, porque</i> y <i>entonces</i> . Interacción escrita: escribir un mensaje en redes sociales
11	14 de abril de 2021	La ciudad: - describir ciudades; - lectura de textos sobre ciudades inteligentes; - expresiones populares relacionadas con ciudades y regiones.
12	21 de abril de 2021	Descubrir Madrid: - ejercicio de comprensión oral; - lectura de un texto; - escribir una carta.

13	11 de maio de 2021	Vacaciones: - lectura de un texto sobre el Parque Nacional Canaima; - describir imágenes y lugares.
14	25 de maio de 2021	Repaso del vocabulario relativo a las vacaciones. Actividad de interacción oral: un fin de semana en Sevilla. Interacción escrita: escribir un mensaje en redes sociales.

Anexo C

Artigos sobre as aulas abertas na ESJF

Aula aberta sobre *Mensagem*

Nos passados dias 8 e 12 de janeiro, os alunos de Português do 12.º ano tiveram oportunidade de assistir a uma aula aberta sobre a obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, matéria do Programa da disciplina neste ano de escolaridade. A aula foi lecionada pela Professora Maria Regina Rocha e teve lugar na Biblioteca da Escola Secundária José Falcão.

Primeiramente, a Professora Regina começou por apresentar o contexto histórico da obra, salientando que *Mensagem* concorrera ao “Prémio Antero de Quental (Poesia)”, no ano de 1934. De seguida, os alunos puderam ter uma visão global da estrutura desta obra, constituída por 44 poemas que se agrupam em três partes, a saber: “Brasão”, “Mar Português” e “O Encoberto”.

Posteriormente, a docente selecionou alguns poemas de cada uma das partes, que foram comentados através de um diálogo entre a professora e os alunos. Salienta-se, com efeito, a participação ativa dos estudantes, que mostraram interesse nesta obra. Foram, também, destacados pela professora os versos mais significativos de cada poema. Após a interpretação desses poemas, a professora apresentou uma súpula da obra.

Na parte final da aula, de modo a consolidarem os conhecimentos adquiridos, os alunos foram convidados a responder a um pequeno questionário sobre a *Mensagem*. Os estudantes tiveram, ainda, oportunidade de apreciar uma pequena exposição de obras literárias e elementos decorativos dedicados a Fernando Pessoa, complementando, pois, o seu conhecimento sobre este autor.

Em conclusão, esta foi uma aula de Português diferente, fora do espaço habitual da sala de aula, que permitiu aos alunos obter uma visão global desta obra canónica na literatura portuguesa.

A professora estagiária,
Ana Margarida Simões

Aula aberta dedicada a Miguel Torga

Na primeira semana de maio, algumas turmas de Português do 12.º ano assistiram a uma aula aberta dedicada à vida e obra do escritor Miguel Torga. A aula foi, uma vez mais, lecionada pela Professora Maria Regina Rocha e teve lugar na Biblioteca da Escola Secundária José Falcão.

Neste tempo letivo, integrado na rubrica dedicada aos Poetas Contemporâneos, os alunos puderam descobrir um pouco mais da biografia do escritor Adolfo Correia da Rocha, mais conhecido pelo pseudónimo Miguel Torga, que nasceu em São Martinho de Anta (Trás-os-Montes), no ano de 1907, e viria a falecer em Coimbra, em 1995.

A Professora Maria Regina não deixou, aliás, de assinalar a passagem de Miguel Torga por esta cidade, recordando que o escritor foi, inclusivamente, estudante no Liceu José Falcão, a nossa atual escola. Também cidade estudantil Miguel Torga exerceu medicina, curso que havia realizado na Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra.

Quanto à vasta obra torguiana, a Professora Maria Regina Rocha salientou a importância da obra de ficção *A Criação do Mundo*, publicada em diversos volumes entre 1937 e 1981, da obra *Portugal*, publicada em 1950 e do *Diário*. Com efeito, esta aula aberta foi marcada pela leitura de passagens do *Diário* de Miguel Torga, editado em 16 volumes e publicado entre 1932 e 1993.

Em suma, nesta aula de 50 minutos, os estudantes do 12.º ano tiveram oportunidade de ficar com uma visão global da vida e da obra de Miguel Torga, um dos mais ilustres autores portugueses, cuja passagem por Coimbra foi muito relevante. A todos os que quiserem descobrir mais sobre a vida e a obra do autor, recomenda-se uma visita à Casa-Museu Miguel Torga, em Santo António dos Olivais.

A professora estagiária,
Ana Margarida Simões

Aula aberta sobre a poesia de Manuel Alegre

No início do mês de junho, os alunos de Português do 12.º ano tiveram oportunidade de assistir a uma aula aberta dedicada à vida e à obra poética de Manuel Alegre, lecionada pela Professora Regina Rocha. Uma vez mais, esta sessão teve lugar na Biblioteca Escolar.

A Professora Regina Rocha começou por apresentar uma imagem do poeta com um cravo vermelho, captando, desde logo, a atenção dos estudantes para a presença constante do valor da liberdade na sua obra. Foi, de seguida, exibido um pequeno vídeo com alguns dados biográficos sobre este autor, que nasceu em Águeda, a 12 de maio de 1936 e fez da escrita e da política a sua vida.

Ao longo da sessão, a Professora Regina abordou essencialmente aspetos da obra poética de Manuel Alegre, fazendo a articulação de vários poemas com os tópicos de análise definidos no Programa de Português, a saber: a arte poética, as figurações do poeta, a tradição literária e as representações do quotidiano. Além disso, a Professora Regina recordou que “a poesia de Manuel Alegre é música”, dando destaque à cadência e à rima dos seus poemas. Para o exemplificar, os alunos ouviram excertos de versões musicadas de alguns poemas, tais como “Trova do vento que passa”; cantada por Adriano Correia de Oliveira, “Letra para um hino”, interpretada por Francisco Fanhais, ou “E alegre se fez triste”, na voz de Carlos Mendes.

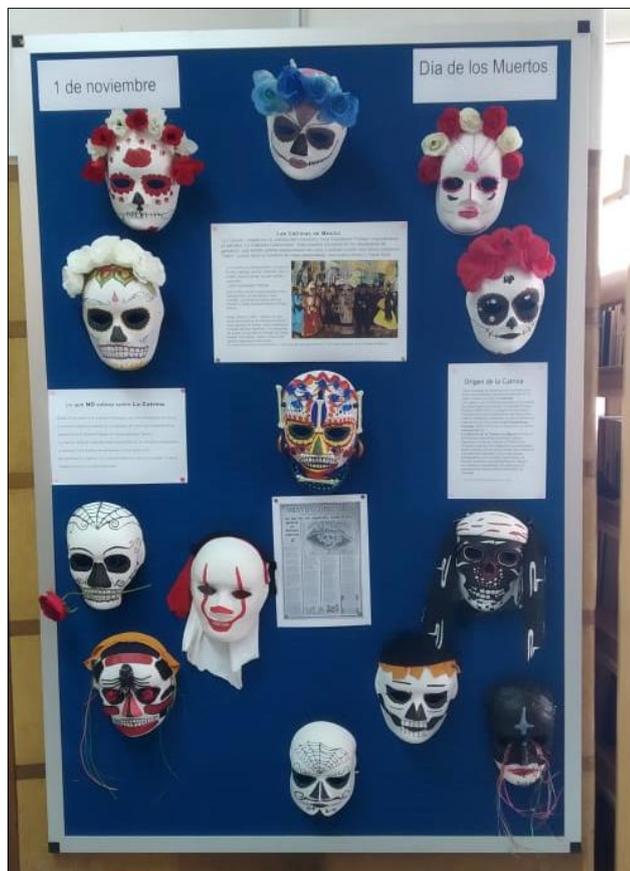
Além disso, a Professora Regina Rocha não deixou de referir alguns dados que revelam a importância deste autor no panorama literário e cultural português. A título de exemplo, salienta-se que Manuel Alegre foi agraciado com o Prémio de Consagração da Carreira pela Sociedade Portuguesa de Autores (SPA) em 2016 e que, na Universidade de Pádua, em Itália, existe uma cátedra dedicada à sua obra.

Depois de 50 minutos tão ricos sobre a vida e a obra de Manuel Alegre, não há dúvida de que os alunos olharão, agora, de outro modo para a fotografia do poeta que está exposta na Biblioteca Escolar. Que este seja um momento de partida para a descoberta da vasta obra poética do autor!

A professora estagiária,
Ana Margarida Simões

Anexo D

Fotografias da exposição alusiva ao *Día de los Muertos*⁴²



⁴² Fotografias da autoria da professora estagiária.

Anexo E

Fotografias da exposição alusiva à quadra natalícia⁴³



⁴³ Fotografias da autoria da professora estagiária e do professor bibliotecário da ESJF.

Anexo F

Participação em sessões de formação e aulas abertas na FLUC

Data	Tema das sessões	Orador(es)
12 de outubro de 2020	Aplicações digitais no ensino: "Avaliação com <i>Go Formative</i> e <i>Google Forms</i> "	Professores Carlos Rodrigues e Jaime Fernandes
23 de outubro de 2020	Justificação e viabilidade da leitura de obras integrais no contexto da Educação Literária	Doutor Rui Mateus
9 de novembro de 2020	Ensino a distância: práticas e reflexões	Mesa-redonda com intervenções dos núcleos de estágio de Português e comentários da Doutora Sílvia Nolan
16 de novembro de 2021	Ensinar a ler literatura na escola	Doutor Rildo Cosson
11 de dezembro de 2021	Literatura Digital (1.ª parte)	Doutora Ana Maria Machado
18 de dezembro de 2021	Literatura Digital (2.ª parte)	Doutora Ana Maria Machado
18 de janeiro de 2021	Arquivo digital do <i>Livro do Desassossego</i>	Doutora Cecília Magalhães
18 de fevereiro de 2021	Escrita Académica	Doutora Joana Vieira Santos
25 de março de 2021	Reflexão metalinguística e expressão escrita: escolhas e integração do conhecimento sobre a língua	Doutor Luís Barbeiro

Anexo G

Cartaz do V Ciclo de Seminários de Español⁴⁴

V CICLO DE SEMINARIOS DE ESPAÑOL
ENSEÑANZA, LENGUA Y CULTURA

Local:
FACULDADE DE
LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA
•
ONLINE

Inscrições:
eventosspanholfluc@gmail.com

(Inscrições abertas até ao dia anterior à realização do seminário)

Acesso:
Através do link facultado no dia anterior à realização do seminário.

Organização:
María Luisa Aznar Juan • FLUC
Elena Gamazo Carretero • FLUC

22/02/2021 • 10h:00 • ONLINE
La importancia de enseñar pragmática en el aula
Carmen González Gómez
(Universidad de Salamanca)

08/03/2021 • 10h:00 • ONLINE
La sabiduría popular y el eslogan publicitario: una visión integradora dentro de la competencia sociolingüística
Elena Gamazo Carretero
(Universidade de Coimbra)

22/03/2021 • 10h:00 • ONLINE
La comunicación efectiva más allá del entorno del aula. Técnicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral
María Luisa Aznar Juan
(Universidade de Coimbra)

12/04/2021 • 10h:00 • ONLINE
Imágenes después de todo: cómo implementar Blended Learning a través de TedEd y Mediathread para mejorar la competencia discursiva
Marta Ferrer Gómez
(Columbia University in the city of New York)

1 2  9 0 FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

 NÚCLEO DE ESTUDOS EM ENSINO
FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

⁴⁴ Disponível em: <https://agenda.uc.pt/eventos/v-ciclo-de-seminarios-de-espanol-ensenanza-lengua-y-cultura/2021-03-08/> [Consulta: 21/05/2021]

Anexo H

Questionário sobre o processo de escrita em Português

Questionário sobre o processo de escrita

O presente questionário destina-se a uma investigação sobre a Escrita na aula de Português, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. As respostas são anónimas e só pode ser selecionada uma opção em cada pergunta. Agradecemos a vossa participação! A estagiária, Ana Margarida Simões

* Required

1. Planifico os meus textos (por exemplo, através de tópicos, esquemas...). *

Mark only one oval.

- Sempre
- Muitas vezes
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

2. Pesquiso informação em fontes diversas antes de escrever. *

Mark only one oval.

- Sempre
- Muitas vezes
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

3. Delimito de forma clara o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão. *

Mark only one oval.

- Sempre
- Muitas vezes
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

4. Tenho em consideração as marcas específicas do género textual que vou escrever (texto de opinião, exposição...). *

Mark only one oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Às vezes
 Raramente
 Nunca

5. Penso na diversidade de conectores com que devo articular o discurso. *

Mark only one oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Às vezes
 Raramente
 Nunca

6. Preocupo-me com a variedade de vocabulário que uso. *

Mark only one oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Às vezes
 Raramente
 Nunca

7. Evito repetir palavras. *

Mark only one oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Às vezes
 Raramente
 Nunca

8. Presto atenção à pontuação entregue. *

Mark only one oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Às vezes
 Raramente
 Nunca

9. Preocupo-me com a coesão e a coerência do meu texto. *

Mark only one oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Às vezes
 Raramente
 Nunca

10. Tenho em consideração o limite de palavras estipulado. *

Mark only one oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Às vezes
 Raramente
 Nunca

11. Após a textualização, revejo cuidadosamente o texto e faço as correções e os melhoramentos que acho pertinentes. *

Mark only one oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Às vezes
 Raramente
 Nunca

12. Quando recebo textos meus corrigidos pelos professores, verifico o que deve ser melhorado. *

Mark only one oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Às vezes
 Raramente
 Nunca

Anexo I

Questionário sobre o processo de escrita em Espanhol

Questionário sobre a expressão escrita na aula de Espanhol

Este questionário destina-se a uma investigação sobre a expressão escrita na aula de Espanhol e está circunscrito ao âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. As respostas são anónimas e não são de caráter obrigatório. Só pode ser selecionada uma única opção. Agradecemos a vossa participação! A estagiária: Ana Margarida Simões

ANTES DE ESCREVER O TEXTO

1. Faço um esquema sobre o que eu quero escrever.

Mark only one oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Raramente
 Nunca

2. Procuo informação sobre o que quero escrever.

Mark only one oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Raramente
 Nunca

3. Penso nas partes que terá o texto.

Mark only one oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Raramente
 Nunca

4. Penso a quem se dirige o o texto.

Mark only one oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Raramente
 Nunca

DURANTE A REDAÇÃO DO TEXTO

5. O mais importante é:

Mark only one oval.

- a gramática.
- o vocabulário.
- a estrutura.
- o tipo de texto.
- a ordem das ideias.

6. Tenho em conta os elementos gramaticais.

Mark only one oval.

- Sempre
- Muitas vezes
- Raramente
- Nunca

7. Tenho em conta o léxico.

Mark only one oval.

- Sempre
- Muitas vezes
- Raramente
- Nunca

8. Escrevo de acordo com as características do tipo de texto (carta, e-mail, mensagem em redes sociais, etc.).

Mark only one oval.

- Sempre
- Muitas vezes
- Raramente
- Nunca

9. Escrevo utilizando diferentes conectores.*Mark only one oval.*

- Sempre
- Muitas vezes
- Raramente
- Nunca

10. Escrevo de acordo com a relevância das ideias que quero expressar.*Mark only one oval.*

- Sempre
- Muitas vezes
- Raramente
- Nunca

DEPOIS DE ESCREVER O TEXTO**11. Revejo-o cuidadosamente e faço as correções que me parecem necessárias.***Mark only one oval.*

- Sempre
- Muitas vezes
- Raramente
- Nunca

QUANDO RECEBO OS MEUS TEXTOS CORRIGIDOS**12. Quando recebo os meus textos corrigidos***Mark only one oval.*

- leio os comentários dos professores.
- anoto os erros cometidos num caderno.
- reescrevo o texto.
- guardo o texto corrigido.
- reflito sobre os erros e pergunto ao professor o que não entendo.

Anexo J

Materiais da primeira didatização em Português

FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Plano de aula

11 de dezembro de 2020

Escola: Escola Secundária José Falcão**Ano letivo:** 2020/2021**Disciplina:** Português**Turma:** 12.º**Hora:** 11h25-12h15 e 12h20-13h10**Tempo letivo:** 50 + 50 minutos**Professora estagiária:** Ana Margarida Simões**Professora orientadora:** Maria Regina Rocha**Sumário:** Análise de um artigo de Miguel Fernandes Duarte.

A organização das sequências textuais: resolução de exercícios.

Produção escrita de um texto de opinião.

Fundamentação científico-didática da aula:

Nas duas aulas de 11 de dezembro, serão trabalhados, essencialmente, os domínios da Leitura, da Gramática e da Escrita, de uma forma integrada.

No primeiro tempo letivo, será trabalhado um artigo de opinião de Miguel Fernandes Duarte. Os alunos deverão ser capazes de ler e interpretar esse texto, bem como de reconhecer nele as marcas de género. Este trabalho será desenvolvido através de um diálogo constante entre a professora e os alunos, bem como através da realização, por escrito, das questões presentes na ficha de trabalho criada pela professora estagiária (cf. Anexo II). Depois, passando para o domínio da Gramática, será abordado um conteúdo de Linguística Textual, a saber, a organização de sequências textuais. A professora utilizará, primeiramente, uma técnica expositiva para explicar aos alunos este novo conteúdo. Depois, de forma a consolidarem o novo conhecimento, os alunos resolverão os exercícios que se apresentam na ficha de trabalho em relação a este tópico.]

No segundo tempo letivo, tendo em conta o que os alunos apreenderam durante a análise do artigo de opinião, passar-se-á ao domínio da escrita. Relembremos as palavras de Daniel Cassany, que afirma que "las investigaciones demuestran que la comprensión lectora es la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita y que es la actividad didáctica que parece ser más efectiva para la adquisición del código." (Cassany, 1997, p. 52) Partindo da atividade de leitura, a professora trabalhará, de forma explícita, o domínio da Escrita, lembrando os passos a cumprir em cada fase da produção textual (planificação, textualização e revisão) e dando destaque às marcas de género e às sequências textuais, de modo a que os alunos desenvolvam, assim, a sua competência metatextual. Uma vez mais, pretende-se que os alunos tenham um papel ativo nas aulas e que desenvolvam, de uma forma integrada e holística, as suas competências comunicativas.

Avaliação: - Observação direta, tendo em conta a qualidade da participação dos alunos (quando voluntária ou solicitada) na aula.

- Apreciação dos textos produzidos pelos alunos. **Avaliação formativa.**

PRIMEIRO TEMPO (11h25-12h15)					
Momentos da aula	Domínios/Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias/atividades	Materiais e recursos	Tempo
1.Preparação	Esclarecer os objetivos e apresentar a estrutura da aula		-> Registo escrito do sumário. -> Indicação dos objetivos da aula.	Quadro branco, marcadores e apagador	5 minutos
2.Desempenho	<p>LEITURA</p> <p>7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</p> <p>1. Identificar tema e subtemas, justificando.</p> <p>2. Explicitar a estrutura interna do texto, justificando.</p> <p>5. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando.</p> <p>7. Explicitar, em textos apresentados em diversos suportes, marcas dos seguintes géneros: (...) artigo de opinião.</p> <p>8. Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</p> <p>1. Selecionar criteriosamente informação relevante.</p> <p>9. Ler para apreciar criticamente textos variados.</p> <p>1. Exprimir pontos de vista suscitados por leituras diversas, fundamentando.</p> <p>GRAMÁTICA</p> <p>18. Reconhecer a forma como se constrói a textualidade.</p> <p>3. Identificar marcas das sequências textuais.</p>	<p>Artigo de opinião:</p> <p>- explicitação de um ponto de vista, clareza e pertinência da perspetiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos; discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).</p> <p>Texto e textualidade: - organização de sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal).</p>	<p>-> Análise do artigo de opinião de Miguel Fernandes Duarte:</p> <p>- Análise dos elementos paratextuais, através de diálogo entre a professora e os alunos.</p> <p>- Leitura do texto, em voz alta, pelos alunos.</p> <p>- Identificação dos argumentos e dos exemplos apresentados pelo autor.</p> <p>- Explicitação da estrutura interna do texto.</p> <p>- Explicitação do sentido global do artigo, através de diálogo entre a professora e os alunos.</p> <p>- Levantamento das marcas de género deste artigo de opinião e discussão em turma.</p> <p>- Apreciação crítica dos alunos em relação ao artigo lido, expressada oralmente.</p> <p>-> Leitura da página 316 do manual, para consolidação do conhecimento relativo às marcas de género do artigo de opinião.</p> <p>-> Identificação de sequências textuais argumentativas no texto trabalhado.</p> <p>-> Exposição da professora sobre a tipologia das sequências textuais e leitura da síntese da página 414 do manual.</p> <p>-> Exercícios de consolidação sobre sequências textuais (ficha de trabalho).</p>	<p>Quadro branco, marcadores e apagador</p> <p>Ficha de trabalho, criada pela professora estagiária</p> <p>Manual <i>Outras Expressões 12</i>, da Porto Editora (pp. 316 e 414)</p>	<p>30 minutos:</p> <p>15 minutos</p>

SEGUNDO TEMPO (12h20-13h10)					
Momentos da aula	Domínios/Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias/atividades	Materiais e recursos	Tempo
2.Desempenho	<p>ESCRITA</p> <p>10. Planificar a escrita de textos.</p> <p>1. Consolidar e aperfeiçoar procedimentos de elaboração de planos de texto.</p> <p>11.1. Escrever textos variados, respeitando as marcas do género: (...) texto de opinião.</p> <p>12. Redigir textos com coerência e correção linguística.</p> <p>1. Respeitar o tema.</p> <p>2. Mobilizar informação ampla e diversificada.</p> <p>3. Redigir um texto estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual:</p> <p>a) texto constituído por três partes;</p> <p>b) marcação correta de parágrafos;</p> <p>c) articulação das diferentes partes por meio de retomas apropriadas;</p> <p>d) utilização adequada de conectores diversificados.</p> <p>4. Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.</p> <p>13.1 Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.</p>	<p>Texto de opinião:</p> <p>- Tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos tratados, aspetos paratextuais, correção linguística.</p> <p>- explicitação de um ponto de vista, clareza e pertinência da perspetiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos; discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).</p>	<p>-> Preenchimento de um questionário sobre o processo de escrita por parte dos alunos.</p> <p>-> Diálogo entre a professora e os alunos sobre as quatro fases de produção de um texto escrito (planificação, textualização, revisão e retextualização) e sobre o cuidado com as marcas de género e as sequências textuais durante o processo de escrita, com recurso a esquemas no quadro.</p> <p>-> Atividade de produção de um texto de opinião, com acompanhamento constante por parte da professora:</p> <p>- Planificação do texto.</p> <p>- Textualização.</p> <p>- Revisão dos textos: preenchimento de uma grelha de verificação.</p>	<p>Quadro branco, marcadores e apagador</p> <p>Manual <i>Outras Expressões 12</i>, da Porto Editora</p>	<p>40 minutos:</p> <p>4 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>26 minutos</p>
3.Transferência	Ativar o conhecimento prévio, relativo às marcas de género do artigo/texto de opinião e da tipologia de sequências textuais.	<p>- Marcas de género do texto de opinião.</p> <p>- A tipologia de sequências textuais.</p>	Realização de um questionário de consolidação dos conteúdos trabalhados, através da aplicação digital Kahoot, e discussão das respostas.	Telemóveis dos alunos, com acesso à rede de internet da escola	10 minutos

Ficha de trabalho da aula de 11 de dezembro de 2020⁴⁵

 JOSÉ FALCÃO ESCOLA SOLENEIRA	Nome: _____ Número: _____ Turma: _____ Data: _____	PORTUGUÊS 12.º ano
LEITURA		
1) Lê atentamente o artigo de opinião sobre a entrega do Nobel da Literatura a Bob Dylan.		
Porque a entrega do Nobel da Literatura a Bob Dylan não é séria		
<p>Bob Dylan escreve canções. Fá-las principalmente baseando-se nas letras e na lírica das mesmas. A poesia que está por detrás da música é tanta como a presente em textos que não estão na base de uma canção, e nesse sentido são ambos textos literários. Também editou um livro de ficção e uma parte da sua autobiografia mas, apesar de tudo, apreciamos Dylan ao ouvi-lo. Por mais edições das suas letras em formato de livro que existam, o músico americano acaba por continuar a ser isso, um músico.</p>		
<p>Falava-se que o Comité Nobel não atribuía prémios a não-ficção e fê-lo o ano passado, com Svetlana Alexievich. Este ano decide ir ainda mais longe, comunicando ao mundo que a música também é literatura. Para quando o Nobel para o Quentin Tarantino, David Lynch, Enki Bilal ou Ursula LeGuin?</p>		
<p>Pode argumentar-se que tudo o que é escrito é literatura. Mas há textos que são mais do que isso, que são música, que são cinema. Isso não faz deles menos bons, menos literários, mas transporta-os para fora desse contexto e enquadra-os mais noutras áreas artísticas. E se Dylan é um poeta por ser letrista, num prémio onde praticamente não há poetas premiados, é difícil não arranjar um mais merecedor de ganhar um Nobel... Parece-me relevante perguntar-vos se acham que, caso existisse um Nobel para a Música, o Nobel da Literatura teria sido atribuído a Dylan.</p>		
<p>É interessante que o comité queira dar atenção à literatura presente na música, mas depois de cumprido este desígnio, ao entregar o prémio a Dylan, será que mais alguma vez irá presentear um músico com este prémio? São imensos os músicos com excelente qualidade lírica, alguns provavelmente até melhores nessa área que Dylan (cof cof Cohen). Não merecerão esses agora receber também o prémio, em posteriores edições? Só o futuro dirá se tal acontecerá.</p>		
<p>Mas, acima de tudo, para mim, o ponto chave é principalmente este: Dylan tem, certamente, mérito literário, mas tem-no mais na música e, no campo literário, há quem tenha bem mais que ele. Não é preciso ir à música para encontrar alguém merecedor deste prémio, há uns quantos que o merecem tendo passado a vida inteira a escrever somente livros. Além disso, alguma coisa está mal quando, após a atribuição de um prémio Nobel da Literatura, todo o teu <i>feed</i> de Facebook está cheio de músicas.</p>		
<p>Um prémio que se quer sério, como o Nobel, devia servir para distinguir os melhores (independentemente de quotas de raça, nacionalidade, ou género literário), não para enviar <i>statements</i> ao mundo, e, este ano, o comité, mais que para o mérito de Dylan, parece ter querido apontar atenções para a presença literária na música.</p>		
<p>DUARTE, Miguel Fernandes. "Porque a entrega do Nobel da Literatura a Bob Dylan não é séria", in <i>Comunidade Cultura e Arte</i>, 13/10/2016 [Consultado em 30/11/2020]</p>		
Professora estagiária: Ana Margarida Simões		

⁴⁵ Criação própria.

1.1. Indica o ponto de vista do autor.

1.2. Refere dois dos argumentos que o autor apresenta para fundamentar o seu ponto de vista.

1.3. Menciona um dos exemplos que sustentam a opinião do autor.

1.4. Explicita a estrutura interna deste artigo de opinião.

2) Seleciona a opção correta.

2.1. O texto é marcado por um tom predominantemente

- | | |
|-------------------|----------------|
| a) descritivo. | c) sarcástico. |
| b) argumentativo. | d) coloquial. |

2.2. A expressão "Além disso" (penúltimo parágrafo) contribui para a coesão

- | | |
|-------------|------------------|
| a) lexical. | c) referencial. |
| b) frásica. | d) interfrásica. |

2.3. Na frase "Não merecerão esses agora receber também o prémio, em posteriores edições?", o autor utiliza

- | | |
|-------------------------------|--------------------|
| a) uma hipérbole. | c) uma comparação. |
| b) uma interrogação retórica. | d) uma metáfora. |

GRAMÁTICA

3) Classifica as seguintes sequências textuais.

3.1. «Deriva do vocábulo latino "narro" que significa "dar a conhecer", "tomar conhecido", o qual provém do adjectivo "gnarus", que significa "sabedor", "que conhece". Por sua vez, "gnarus" está relacionado com o verbo "gnosco", lexema derivado da raiz sânscrita "gnâ" que significa "conhecer". O narrador é a instância da narrativa que transmite um conhecimento, narrando-o. Qualquer pessoa que conta uma história é um narrador.»

Jorge Alves: s.v. "Narrador" – E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. De Carlos Ceia. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/narrador/> [Consultado em 01/12/2020]

Sequência textual: _____

3.2. «Um dos erros frequentes é associar a esperança à satisfação de desejos imediatos, não raro tremendamente banais e infantis. Ora, só podemos falar de esperança quando estão em causa coisas grandes, superiores às nossas possibilidades; quando há uma confirmada incerteza sobre os resultados; e, por fim, quando face ao objeto da esperança percebemos uma impotência e uma falta de controlo da nossa parte. Além disso, a esperança não é uma experiência existencialmente neutra. Ter esperança não nos isenta de experimentar o medo, de sofrer violentamente com o abalo de terra de certos confrontos nossos com a fragilidade, de atravessar o ordálio das dúvidas.»

Mendonça, José Tolentino (13/10/2020). "O interruptor", *Imissio*. Disponível em: <https://expresso.pt/opiniaao/2020-03-28-Nao-e-uma-mentira-a-primavera> [Consultado a 20 de maio de 2020]

Sequência textual: _____

3.3. "Cheguei ao Rossio quando batia uma hora no relógio do Carmo. Ainda fumei um cigarro, indeciso, por debaixo das árvores. Depois voltei os passos para a casa da Adélia, vagaroso, e com medo. Na sua janela vi uma luz enlanguescida e dormente. Agarrei a grossa albarda da porta – mas hesitei [...]."

Eça de Queirós, *A Relíquia*

Sequência textual: _____

3.4. «No salão nobre, raramente usado, todo em brocados de veludo cor de musgo d'outono, havia uma bela tela de Constable, o retrato da sogra de Afonso, a condessa de Runa, de tricorne de plumas e vestido escarlata da caçadora inglesa, sobre um fundo de paisagem enevoada. Uma sala mais pequena, ao lado, onde se fazia música, tinha um ar de século XVIII com os seus móveis enramalhados de ouro, as suas sedas de ramagens brilhantes: duas tapeçarias de Gobelins, desmaiadas, em tons cinzentos, cobriam as paredes de pastores e de arvoredos.»

Eça de Queirós, *Os Maias*

Sequência textual: _____

3.5. «- Meu pai, - disse, esforçando-se por ser claro e decidido - venho pedir-lhe licença para casar com uma senhora que se chama Maria Monforte.

(...)

- Não me tinhas falado disso... Creio que é a filha dum assassino, dum negreiro, a quem chamam também a negreira...

- Meu pai!

(...)

- Que tens a dizer-me mais? Fazes-me corar de vergonha.

(...)

- Pois pode estar certo, meu pai, que hei de casar! Saiu, atirando furiosamente com a porta. No corredor gritou pelo escudeiro, muito alto para que o pai ouvisse, e deu-lhe ordem para levar as suas malas ao hotel da Europa.»

Eça de Queirós, *Os Maias*

Sequência textual: _____

- 4) Identifica, no seguinte fragmento, uma sequência descritiva, uma sequência narrativa e uma sequência dialogal.

«Era de manhã bem cedo, as ruas limpas e desertas. Eu ia a caminho da estação. Ao comparar o relógio da torre com o meu, apercebi-me de que afinal era bastante mais tarde do que eu julgara, pelo que tinha de me apressar. O choque da descoberta fez com que eu começasse a duvidar do caminho, ainda não conhecia a cidade suficientemente bem. Felizmente, lá estava um polícia ali perto. Corri para ele e, ofegante, perguntei-lhe o caminho. Ele sorriu e retorquiu:

- Estás a perguntar-me o caminho a mim?

- Sim – disse eu – Eu sozinho não o encontro...

- Desiste! Desiste! – Disse ele, e virou-me as costas num movimento brusco e repentino, como quem pretende ficar sozinho com o seu riso.»

Franz Kafka, *Contos*

4

Professora estagiária: Ana Margarida Simões

Grelha de revisão do texto de opinião

Grelha de revisão do texto de opinião

Nome: _____

Número: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Questões relevantes	Autoavaliação (Sim / Não)
Refleti sobre o tema proposto.	
Elaborei tópicos de orientação.	
Escrevi um texto com explicitação do tema e de um ponto de vista	
Respeitei o tema	
Apresentei, pelo menos, dois argumentos	
Apresentei, pelo menos, um exemplo para cada argumento	
Utilizei um discurso valorativo	
Utilizei vocabulário diversificado e adequado ao tema	
Introduzi conectores para articular o discurso	
Estruturei o texto e delimito-o com introdução, desenvolvimento e conclusão	
Respeitei o limite de palavras estipulado	

Professora estagiária: Ana Margarida Simões

Anexo K

Código de correção de para a disciplina de Português⁴⁶**Código de correção de textos escritos****Ortografia**

<u>TEXTO</u>	Erro ortográfico
X	Falha / erro de pontuação

Léxico e adequação discursiva

	Repetição excessiva
<u>TEXTO</u>	Uso inadequado do registo de língua

Estrutura e coesão

{ TEXTO }	Problema de coerência
(...)	Resposta mal começada
??	Falta de clareza do conteúdo
V	Falta de uma palavra
→ TEXTO	Falta espaço de início de parágrafo
//	Começar um novo parágrafo
#	Desfazer o parágrafo
	Não se compreende a caligrafia

A professora estagiária: Ana Margarida Simões

⁴⁶ Criação própria.

Anexo L

Materiais da segunda didatização Português



Plano de aula

23 de abril de 2021

Escola: Escola Secundária José Falcão

Ano letivo: 2020/2021

Disciplina: Português

Turma: 12.º

Hora: 11h25-12h15 e 12h20-13h10 (50 + 50 minutos)

Sala: Sala

Professora estagiária: Ana Margarida Simões

Professora orientadora da ESJF: Maria Regina Rocha

Professora orientadora da FLUC: Anabela Fernandes

Sumário da aula:

A apreciação crítica:

- estrutura e marcas de género;
- análise de um artigo sobre o filme *Blindness*.

Texto e textualidade:

- os mecanismos de coesão interfrásica.

Produção escrita de uma apreciação crítica de *Memorial do Convento*.

Fundamentação científico-didática da aula:

Os dois tempos letivos do dia 23 de abril integram-se na sequência didática dedicada a José Saramago. Serão trabalhados os domínios da leitura, da gramática e da escrita; além disso, a atividade de produção escrita alcançará ainda, implicitamente, objetivos do domínio da educação literária. Apesar desta diversidade de domínios, pretende-se que as duas aulas tenham uma lógica de unidade. Tendo em conta o bloco temático em causa, procurou-se que as atividades preparadas tivessem em comum o universo saramaguiano, envolvendo não apenas a obra estudada pelos alunos (*Memorial do Convento*), como também outra obra do autor (*Ensaio sobre a Cegueira*) e a respetiva adaptação cinematográfica (*Blindness*). A definição dos conteúdos e objetivos da aula teve, naturalmente, em conta o Programa e Metas Curriculares e as Aprendizagens Essenciais (cf. tabelas das pp. 2 e 3). Além disso, pretende-se que os alunos desenvolvam, também, alguns dos valores mencionados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a saber: *Excelência e exigência, Curiosidade, reflexão e inovação e a Liberdade*. Destacam-se, ainda, as seguintes áreas de competência: *Linguagem e textos, Pensamento crítico e pensamento criativo, Desenvolvimento pessoal e autonomia e Sensibilidade estética e artística* (Martins, 2017, pp. 11 e 12).

É pertinente referir que se seguirá um processo curricular de orientação cognitivista, dado que se dará destaque aos conteúdos a ensinar e aos respetivos objetivos de aprendizagem, discriminados nas páginas seguintes. Quanto à estrutura dos dois tempos letivos, adotar-se-á a proposta de Gagné, Briggs e Wager (1988). Assim, o momento inicial da aula corresponderá à fase de preparação, que visa solicitar a atenção e a motivar os alunos; segue-se a fase de desempenho, na qual os alunos trabalharão o novo conhecimento através de diferentes atividades; a última parte da aula (transferência) terá como objetivo a consolidação do conhecimento adquirido (Gagné *et al.*, 1988, p. 182). A professora estagiária promoverá, evidentemente, o papel ativo dos estudantes na aula, incitando-os a participar de modo dinâmico nas atividades. Uma vez que, segundo a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimédia, os alunos aprendem melhor através do uso de dois sentidos (canais duplos), far-se-á a projeção de materiais em suporte digital. Além disso, estes materiais serão, depois, facultados aos alunos, constituindo um material de estudo. Devido ao reforço das medidas sanitárias de prevenção à transmissão da Covid-19, optou-se, aliás, por não haver troca de materiais didáticos entre a turma e a professora. Assim, as atividades da aula promovem o recurso às tecnologias digitais para projeção de textos (que, tradicionalmente, seriam trabalhados através de uma ficha em papel) e também as produções escritas dos alunos serão entregues via *Google Forms*.

A opção pelo estudo da apreciação crítica, primeiro enquanto objeto de análise no domínio da leitura e, depois, como género escrito a ser produzido pelos alunos, deve-se à importância do texto argumentativo dentro e fora da aula de Português. Além disso, destaca-se a pertinência do contacto com um texto real que possa servir de modelo aquando da tarefa de escrita. Daniel Cassany afirma, precisamente, que “las investigaciones demuestran que la comprensión lectora es la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita y que es la actividad didáctica que parece ser más efectiva para la adquisición del código.” (Cassany, 1997, p. 52). Partindo da atividade de leitura, a professora trabalhará, depois, os mecanismos de coesão interfrásica, uma vez que se trata de uma área crítica na competência comunicativa dos alunos: “Todos nós, professores, recolhemos, ao longo da nossa actividade docente, evidência empírica de que a conexão textual interfrásica é uma zona crítica que compromete muitas vezes o sucesso escolar dos nossos alunos” (Lopes, 2017, p. 12). Por último, a professora dedicará-se ao ensino explícito da escrita, orientando os alunos em cada fase da produção textual (planificação, textualização e revisão) e reforçando a importância da coesão interfrásica dos seus textos.

Para concluir, importa referir que será enviado atempadamente um plano de trabalho aos alunos, no qual constam algumas tarefas de leitura e reflexão que devem realizar autonomamente em casa, de modo a que o acompanhamento da aula e o seu desempenho sejam positivos e significativos.

Avaliação dos alunos: Avaliação diagnóstica de conhecimentos relativos ao género textual apreciação crítica.

Avaliação formativa da participação dos alunos na aula e, posteriormente, das suas produções escritas (cf. Anexo V).

PRIMEIRO TEMPO (11h25-12h15)				
Conteúdos	Artigo de apreciação crítica (de filme): aspetos paratextuais; tema; informação significativa; encadeamento lógico dos tópicos tratados; descrição sucinta do objeto, acompanhada de comentário crítico; linguagem valorativa. A coesão textual interfrásica: a utilização de conectores.			
Momentos da aula	Domínios e objetivos da aula	Estratégias/atividades	Tempo	Materiais e recursos
1. Preparação	Esclarecer os conteúdos e os objetivos da aula e apresentar a sua estrutura. Diagnosticar os conhecimentos dos alunos e captar a sua atenção para os temas da aula.	1. Indicação dos conteúdos e da estrutura da aula. 2. Registo escrito do sumário. 3. Diálogo entre a professora e os alunos para diagnóstico dos conhecimentos relativos ao género textual apreciação crítica e para aproximação ao texto a analisar.	8 minutos	Caderno diário e material de escrita
2. Desempenho	LEITURA AE Ler (...) textos de diferentes graus de complexidade argumentativa do género apreciação crítica. AE Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. MC 7.2. Explicitar a estrutura interna do texto, justificando. AE Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. MC 7.7. Explicitar, em textos apresentados em diversos suportes, marcas dos seguintes géneros: (...) apreciação crítica. GRAMÁTICA AE Avaliar um texto com base nas propriedades que o configuram (processos de coesão). MC 18 Reconhecer a forma como se constrói a textualidade. 18.2. Distinguir mecanismos de construção da coesão textual.	4. Análise de um artigo de apreciação crítica sobre o filme <i>Blindness</i> , através do questionamento da professora aos alunos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualização da publicação original do texto, na página Portal Cinema, e identificação dos elementos paratextuais. ▪ Leitura do texto, em voz alta, pelos alunos. ▪ Identificação do tema do texto. ▪ Explicitação da estrutura interna do texto. ▪ Especificação do sentido global do artigo. ▪ Explicitação das marcas de género desta apreciação crítica. 	24 minutos	Computador com ligação à internet Projetor Telemóvel dos alunos, com ligação à internet Plano de trabalho com o texto a analisar, enviado previamente aos alunos (cf. Anexo I)
		5. Sistematização das características deste género textual: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura pelos alunos, em voz alta, do quadro da página 312 do manual. 	4 minutos	Manual <i>Outras Expressões 12</i> , da Porto Editora (pp. 312-313)
		6. Diálogo entre a professora e os alunos sobre os mecanismos de coesão interfrásica: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação dos conectores presentes no texto analisado e explicitação da sua função. ▪ Observação de outros exemplos da utilização (adequada e indevida) de conectores interfrásicos numa apresentação em <i>PowerPoint</i>. 	14 minutos	Apresentação em <i>PowerPoint</i> sobre a coesão textual interfrásica (cf. Anexo II)

SEGUNDO TEMPO (12h20-13h10)				
Conteúdos	A coesão textual interfrásica: a utilização de conectores. Escrita: Apreciação crítica de livro (descrição sucinta do objeto, acompanhada de comentário crítico); tema; informação significativa; encadeamento lógico dos tópicos tratados; aspetos paratextuais e correção linguística.			
Momentos da aula	Domínios e objetivos da aula	Estratégias/atividades	Tempo	Materiais e recursos
2. Desempenho (continuação)	GRAMÁTICA MC 18 Reconhecer a forma como se constrói a textualidade. ESCRITA MC 10. Planificar a escrita de textos. 11.1. Escrever textos variados, respeitando as marcas do género: (...) texto de opinião. 12. Redigir textos com coerência e correção linguística. 13.1 Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final. EDUCAÇÃO LITERÁRIA AE Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. MC 15.2 Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo.	1. Preenchimento de um texto de opinião de José Tolentino Mendonça com os conectores em falta e explicitação do seu valor. 2. Discussão sobre a importância da coesão interfrásica num texto. 3. Atividade orientada de produção escrita de uma apreciação crítica da obra <i>Memorial do Convento</i> : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo entre a professora e os alunos e construção de um esquema, no quadro, com o processo de escrita. ▪ Breve discussão sobre a obra literária, com referência a alguns dados gerais (autor, ano de publicação...) e aos valores culturais, éticos e estéticos manifestados. ▪ Planificação individual dos textos. ▪ Textualização das apreciações críticas. ▪ Revisão individual dos textos, com recurso a tópicos de revisão especificados no formulário do <i>Google Forms</i>. 	10 minutos 35 minutos	Ficha sobre a coesão textual interfrásica (cf. Anexo IV) Quadro branco, marcadores e apagador Manual <i>Outras Expressões 12</i> , da Porto Editora (pp. 312-313) Obra <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago Computador Projetor Formulário criado no <i>Google Forms</i>
3. Transferência	Sistematizar os conhecimentos trabalhados durante a aula.	4. Súmula da aula, através de um diálogo entre a professora e os alunos.	5 minutos	

Descrição do 1.º tempo letivo

1. Preparação (8 minutos)

Os alunos entram na sala de aula e a professora estagiária saúda-os. Eles sentam-se nos seus lugares e preparam os seus materiais de trabalho. Depois, a professora apresenta a estrutura das duas aulas de 50 minutos, clarificando os seus conteúdos e os objetivos de aprendizagem. Segue-se a indicação oral do sumário, que os alunos registam no caderno diário. A professora pergunta, depois, aos alunos se leram o plano de trabalho e a apreciação crítica que será objeto de análise. Num diálogo entre a professora e a turma, são aferidos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o género textual apreciação crítica e é feita uma pequena discussão sobre o que aconteceria se, de repente, todos fôssemos cegos, de modo a aproximar os alunos ao tema do texto a analisar e a garantir a sua motivação na aula.

2. Desempenho (42 minutos)

Em primeiro lugar, a professora projeta a publicação original artigo a analisar no Portal Cinema, pedindo aos alunos que identifiquem os elementos paratextuais presentes (título, realizador do filme e atores, imagens e classificação do crítico). Depois, a professora passa à projeção de um documento com o texto, a que os alunos têm também acesso no telemóvel, abrindo o plano de trabalho enviado. É pedido a alguns dos alunos que leiam o texto em voz alta. A professora pode ir corrigindo alguns aspetos de leitura. De seguida, através de um constante questionamento da professora aos alunos, é feita a identificação do tema do texto, é explicitada a sua estrutura interna e é especificado o sentido global do texto. A professora pretende, pois, que os alunos interpretem adequadamente esta apreciação crítica. Mais tarde, são explicitadas as marcas de género desta apreciação crítica.

De modo a sistematizar as marcas do género textual em estudo, a professora pede a alguns dos alunos que leiam, em voz alta, o quadro da página 312 do manual. A professora vai fazendo pequenas observações a cada um dos tópicos lidos, relacionando-os com o texto analisado. A professora procurará aferir se os alunos têm alguma dúvida, que, em caso afirmativo, é imediatamente esclarecida.

Posteriormente, passa-se para o domínio da gramática. Regressando à apreciação crítica lida, a professora pede aos alunos que identifiquem os conectores presentes no texto. Depois, em diálogo com os alunos, explicita-se o seu valor semântico e a sua função no texto. A professora projeta, seguidamente, uma apresentação em *PowerPoint*. É feita uma breve exposição sobre os conceitos de coesão textual e coesão interfrásica e são apresentados, também, alguns exemplos da utilização (adequada e inadequada) de conectores, que os alunos devem observar e sobre os quais devem refletir. Para terminar a professora apresenta uma tabela com alguns dos conectores mais frequentes, que os alunos poderão utilizar nas suas produções escritas.

INTERVALO (5 minutos)

Descrição do 2.º tempo letivo

2. Desempenho - continuação (45 minutos)

O segundo tempo letivo retoma o conteúdo gramatical trabalhado anteriormente. Os alunos devem completar um texto de opinião de Tolentino Mendonça, enviado para os seus endereços de *e-mail* e projetado na sala de aula, com os conectores em falta. A professora dá-lhes cinco minutos para esta tarefa e, depois, pede a alguns dos alunos que vão lendo o texto e indicando, justificando, qual o conector que selecionaram. A professora dá *feedback* imediato às respostas dos alunos, explicando o valor/a função de cada conector em determinado segmento textual. Depois da correção do exercício, discute-se brevemente a importância dos conectores na coesão de um texto.

De seguida, passa-se ao domínio da escrita, cuja atividade de produção textual implicará, também, a reflexão sobre aspetos relativos à educação literária, mais propriamente à obra estudada, *Memorial do Convento*. Nesta atividade, a professora optará pelo ensino explícito da escrita, orientando os alunos ao longo de todo o processo. A professora começa por dar indicações para a atividade, referindo que os textos serão enviados através de um formulário em *Google Forms*. Num diálogo entre a professora e os alunos, são relembradas as diferentes fases do processo de escrita; simultaneamente, a professora faz um esquema no quadro, para que os alunos sigam adequadamente as diferentes etapas durante a atividade de escrita. Antes de se passar à planificação do texto, faz-se uma breve discussão sobre a obra literária estudada, sendo referidos alguns dados importantes (tais como o autor e ano de publicação) e sendo feita uma reflexão sobre os valores culturais, éticos e estéticos manifestados no texto. Os alunos disporão, depois, de cerca de cinco minutos para planificarem os seus textos. De seguida, os alunos terão aproximadamente vinte minutos para a fase de textualização das apreciações críticas. A última fase desta atividade consistirá na revisão dos textos, tendo em conta os tópicos de revisão especificados no formulário.

3. Transferência (5 minutos)

Para terminar a aula, a professora coloca aos alunos algumas questões sobre os conteúdos trabalhados. Este procedimento permitirá compreender se existem aspetos que não ficaram claros; em caso afirmativo, eles serão esclarecidos pela professora. É, também, apresentada oralmente uma súmula da aula, pela professora, de modo a que os alunos sistematizem os conhecimentos trabalhados. No final, a professora despede-se dos alunos, desejando-lhes um bom fim de semana.

Referências bibliográficas:

- ❖ BUESCU, Helena, Luís Maia, Maria Graciete Silva e Regina Rocha (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português, Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documents/Documents_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf [Consulta: 15/04/2021]
- ❖ CASSANY, Daniel (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- ❖ Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais Português 12.º ano*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf [Consulta: 15/04/2021]
- ❖ GAGNÉ, Robert, L. Briggs e W. Wager (1988). *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- ❖ LOPES, A. C. M. (2017, junho). Texto, relações discursivas e ensino. *Streifzüge durch die Romania. Festschrift für Gabriela Beck-Busse zum 60. Geburtstag*. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/47882> [Consulta: 01/03/2021]
- ❖ MARTINS, G. O. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf [Consulta: 15/04/2021]
- ❖ SILVA, Pedro, Elsa CARDOSO e Sofia RENTE (2017). *Outras Expressões 12*. Porto: Porto Editora

Plano de trabalho enviado aos alunos

PLANO DE TRABALHO

23 DE ABRIL DE 2021

Disciplina: Português

Turma: 12.º

Professora estagiária: Ana Margarida Simões

Professora da turma: Maria Regina Rocha



APRENDIZAGENS

Na aula do dia 23 de abril, serão trabalhados os seguintes domínios e conteúdos:

LEITURA: o género **apreciação crítica** (intenção comunicativa, marcas de género, estrutura e recursos linguísticos).

GRAMÁTICA: os mecanismos de coesão interfrásica.

ESCRITA: o processo de escrita de uma apreciação crítica, tendo em conta as características deste género textual.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: valores éticos e estéticos manifestados na obra *Memorial do Convento*, de José Saramago.

"A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida; é a própria vida."

John Dewey

TAREFAS PRÉVIAS

De modo a preparar esta aula, deves realizar, em casa, as tarefas abaixo referidas.

1. Ler atentamente a apreciação crítica do filme *Blindness*, escrita por Rui Madureira, que se encontra na página seguinte.
2. Recordar as marcas de género da apreciação crítica, lendo o quadro da página 312 do manual.
3. Identificar, na obra *Memorial do Convento*, alguns valores éticos (resultantes da visão crítica do narrador) e estéticos (através da utilização de recursos expressivos e de diferentes modalidades de reprodução do discurso) e pensar em dois tópicos a constar na apreciação crítica da obra, que será redigida durante a aula.



MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA A AULA

- Caderno diário e material de escrita
 - Manual *Outras Expressões 12*
 - Obra *Memorial do Convento*
- Telemóvel com ligação à internet

FORMA DE APOIO

Caso surja alguma questão durante a preparação da aula, não hesites em contactar a professora estagiária através do endereço de e-mail indicado abaixo.

anasimo98@gmail.com

No decorrer da aula, deves, também, colocar qualquer dúvida que tenhas à professora.

BOM ESTUDO!

Apreciação crítica do filme *Blindness***Crítica – “Blindness” (2008)**

Rui Madureira

Realizado por Fernando Mereilles

Com: Julianne Moore, Mark Ruffalo, Alice Braga, Gael García Bernal e Danny Glover

"Blindness" parte de um dos maiores receios do Homem – a cegueira – e analisa a forma como a sociedade reagiria a um fenómeno global dessa doença. (...) "Blindness" é uma adaptação do romance de José Saramago intitulado "Ensaio sobre a Cegueira" e o filme consegue, de facto, realizar um ensaio sobre as eventuais consequências de uma epidemia desta doença. (...)

O filme é uma reflexão acerca de uma epidemia de cegueira que se abate sobre um grupo de pessoas e que, a pouco e pouco, se começa a espalhar por uma cidade inteira. Desesperado e acima de tudo assustado, o governo decide encarcerar essas pessoas num bloco prisional como forma de prevenir a propagação da doença. Porém, os seus esforços são inúteis e rapidamente a cegueira toma conta de toda a cidade, espalhando o pânico nas ruas e deixando a população à mercê de uma situação para a qual não estavam preparados. "Blindness" é uma obra que pretende avaliar a fragilidade da sociedade em que vivemos, mostrando que, para cessar o seu funcionamento, basta apenas que o Homem perca um dos seus sentidos – a visão. É com a cegueira que a verdadeira natureza do Homem desperta, derrubando a sociedade que mascara os nossos instintos naturais. (...)

Esta obra está agora sob intensa polémica (especialmente nos Estados Unidos da América) por considerarem que retrata os cegos como monstros, sendo um insulto para as pessoas que sofrem desta doença. Quem interpretou o filme dessa maneira não pode estar mais longe da mensagem que Saramago e Meirelles tentam transmitir. A mensagem é subtil e "Blindness" reflete sobretudo duas questões. A primeira prende-se com a forma como os governos resolveriam uma eventual epidemia desta natureza: através da alienação dos "doentes" e sem fazer um verdadeiro esforço para resolver a situação. A segunda questão prende-se com o negrume da espécie humana, que perante uma situação destas rapidamente perde o controlo e se começa a atacar a ela própria. Temos então duas críticas – uma aos governos e outra à mediocridade do Homem. (...) Fernando Meirelles apresenta-nos uma realização brilhante e ousada, captando todas estas questões na perfeição. Julianne Moore está também (mais uma vez) espantosa e acaba por ser a única a manter os valores morais e humanos intactos.

"Blindness" é um filme extremamente interessante e muito bem filmado. Perturbador mas comovente, tem ainda tempo para criticar as relações humanas da atualidade na pele da personagem de Danny Glover – um velho que necessitou deste fenómeno da cegueira para sentir uma verdadeira relação de intimidade com alguém, ou seja, para que alguém o aceitasse verdadeiramente por aquilo que ele é. Pois aquilo que nos define é a nossa personalidade ou a nossa alma interior e não o corpo que usamos como máscara.

Classificação – 4,5 estrelas em 5

MADUREIRA, Rui. "Crítica – Blindness (2008)", in Portal Cinema (s/d). Disponível em: <https://www.portal-cinema.com/2008/11/critica-blindness.html> [Consultado em 14/04/2021] (Texto adaptado)

Apresentação em *PowerPoint* sobre a coesão interfrásica ⁴⁷



Slide 1: Coesão interfrásica

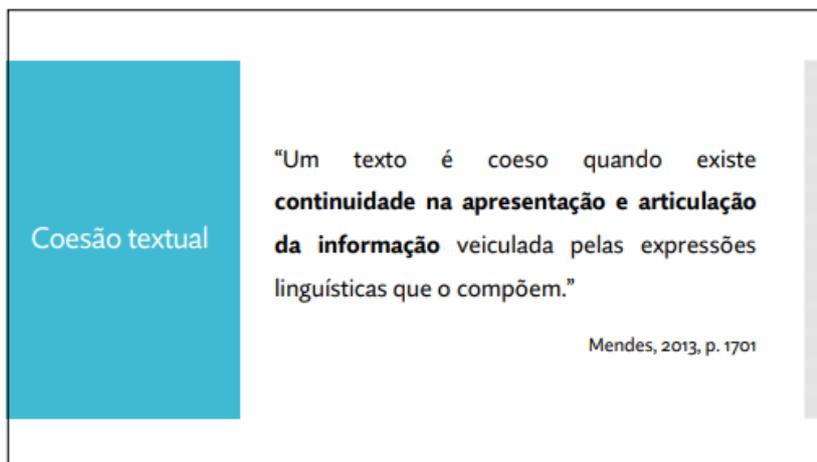
23 de abril de 2021

Professora estagiária:
Ana Margarida Simões

Professora da turma 12.º 1:
Maria Regina Rocha

Logo: JOSÉ MALCÃO

1

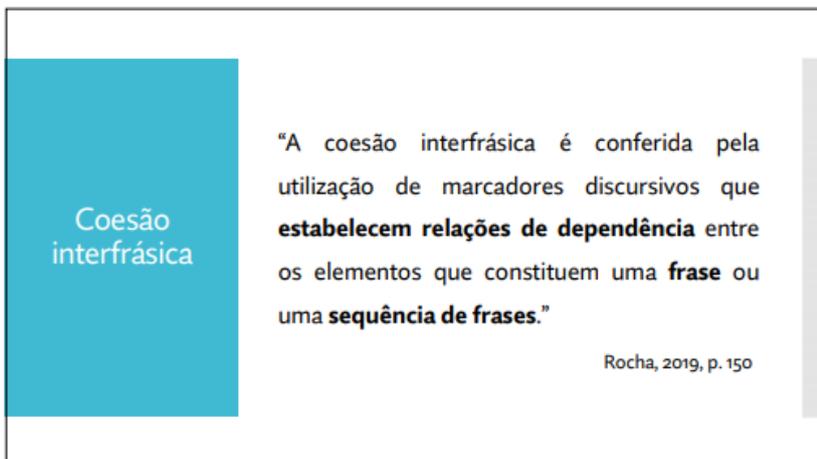


Slide 2: Coesão textual

“Um texto é coeso quando existe **continuidade na apresentação e articulação da informação** veiculada pelas expressões linguísticas que o compõem.”

Mendes, 2013, p. 1701

2



Slide 3: Coesão interfrásica

“A coesão interfrásica é conferida pela utilização de marcadores discursivos que **estabelecem relações de dependência** entre os elementos que constituem uma **frase** ou uma **sequência de frases**.”

Rocha, 2019, p. 150

3

⁴⁷ Criação própria.

Observa a utilização dos conectores

- ❖ O restaurante é excelente, **mas** o preço das refeições é muito elevado.
- ❖ "Penso, **logo** existo." Descartes
- ❖ Não fui à praia **porque** começou a chover.
- ❖ O Duarte estudou muito; **ainda assim**, teve má nota no teste.
- ❖ Nunca fui a Amsterdão. **Ou melhor**, já fiz escala em Amsterdão, mas não conheço a cidade.

4

Exercício

Indica, justificando, se a utilização do conector no seguinte texto é ou não adequada.

"A moringa é considerada a planta mais nutritiva do planeta. A árvore contém vitaminas e sais minerais numa quantidade nunca encontrada noutras plantas ou frutas. São 90 nutrientes e 46 tipos de antioxidantes. Mas o motivo para ser tão falada recentemente é outro: ajuda na perda de peso, queima gordura corporal e acelera o metabolismo.

Contudo, a utilização desta planta também tem sido associada a vários benefícios para a saúde, como a redução do colesterol, a melhoria da pressão arterial e dos níveis de glicose no sangue, e ainda no combate à anemia devido ao seu alto teor em ferro. (...)."

Fonte: <https://www.nit.pt/fit/alimentacao-saudavel/o-alimento-improvavel-que-deve-adicionar-as-refeicoes-para-emagrecer/attachment/347310>

5

Exercício

Organiza os três segmentos num texto, utilizando dois conectores:

1. Os meus pais foram ao cinema.
2. Eu fiquei em casa.
3. Os meus pais queriam distrair-se.

Proposta de solução:

Os meus pais foram ao cinema **porque** se queriam distrair, **mas** eu fiquei em casa.

6

Tabela com conectores

Valor	Alguns conectores
Adição	e, além disso, e ainda, não só... mas também...
Causa	porque, visto que, uma vez que
Certeza	certamente, com certeza, sem dúvida
Concessão	embora, apesar de, ainda assim
Conclusão	logo, portanto, assim
Confirmação	com efeito, efetivamente, de facto, na verdade
Exemplificação	por exemplo, nomeadamente, mais concretamente
Explicação	ou seja, isto é, por outras palavras
Oposição, contraste	mas, todavia, porém, contudo, pelo contrário
Reforço	afinal, sobretudo, mais (ainda)
Reformulação	ou seja, quer dizer, ou melhor
Sequencialização	em primeiro lugar, de seguida, finalmente, para terminar

Cf. manual de Português, páginas 150 e 151

7

Referências bibliográficas

- MENDES, Amália. "Organização textual e articulação de orações". In: RAPOSO, E. B. P. et al. (Coord.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. cap. 34, pp. 1691-1715
- ROCHA, Regina (2019) *Gramática Português. Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora

8

Ficha de trabalho sobre a coesão textual interfrásica⁴⁸



Nome: _____ Número: _____ Turma: _____

COESÃO TEXTUAL INTERFRÁSICA

1. Completa o texto de opinião com os conectores da caixa.

***Não é uma mentira a primavera*, de José Tolentino Mendonça**

embora	neste caso	a começar	porque	ora	por isso
aliás	mas também	sim	pois	e	por exemplo

Quantas coisas somos chamados a reaprender nestes dias! A vida também é isso: transformações, ciclos de luto, despojamento até à nudez, inflexões, demoras, viragens que recebemos como um choque e, não o esqueçamos, o horizonte dos nossos reflorescimentos. A vida também é esse apelo, que nos pode chegar através das formas mais dolorosas ou paradoxais, para que a escutemos melhor e a escutemos até ao fim, como provavelmente não o havíamos feito ainda. **Porque** a vida é o seu parto interminável, que também é o nosso (...); é, em certos momentos, a desilusão por ser só isto e, em outras ocasiões, a louca garantia (1. _____ o adjetivo 'louca', para esta proposição, foi São Paulo que o inventou) de que não pode ser só isto. (...)

Existe aquele provérbio, "Fazer boa cara a jogo mau", com uma conotação nem sempre positiva, é verdade, 2. _____ pode representar uma prática de escapismo em relação ao real, uma dificuldade em se confrontar, cara a cara, com os seus pontos críticos, refugiando-se numa estratégia de alheamento ou de rodeio dos problemas. **Mas**, 3. _____, sugiro para o provérbio um sentido noutra linha: fazer boa cara seria aqui esforçar-se serenamente para interpretar o que está a acontecer. Todo o apocalipse é uma revelação. Esse é, 4. _____, o sentido do termo grego *apokálypsis*, que devemos entender (e racionalizar) não como uma enigmática catástrofe ou um castigo mas literalmente como "o retirar de um véu". (...)

Penso que ficam a descoberto três coisas. A primeira é aquela expressa pelos cientistas, que nos recordam que o número das epidemias cresceu e crescerá, 5. _____ os nossos modelos de desenvolvimento não têm em conta o equilíbrio dos ecossistemas nem o respeito pela casa comum. (...) A segunda coisa é que os nossos estilos de vida, no contexto deste mundo globalizado, precisam de conversão. Construímos sociedades movidas pelo dogma do utilitarismo, que operam como mercados massificados e exibem um desinvestimento dramático no humano (...).

E, com isto, desaprendemos o essencial da vida. 6. _____, precisamos de uma nova sabedoria, de modelos mais integrativos, de visões capazes de dialogar com a inteireza da pessoa humana nas suas diversas dimensões. Nestas semanas, 7. _____, o heroico empenho de tantos profissionais (8. _____ pelos do campo da saúde, 9. _____ todos os que asseguram o funcionamento da sociedade nesta emergência), a solidariedade dos inúmeros voluntários e o sentido de responsabilidade que nos é conjuntamente pedido talvez seja o arranque de um tempo novo. 10. _____, como escreveu Camus, o bacilo da peste possa chegar e ir-se embora sem que o coração do homem se modifique. A terceira coisa é que não nos chega agir pelo medo de morrer ou pelo terror do que aí vem. Precisamos, 11. _____, de relançar a nossa aliança com a vida. (...) 12. _____, não caímos na armadilha de pensar que o azul do céu é uma ficção enganadora ou que a primavera não passa de uma mentira. Há uma verdade na beleza do mundo que

somos chamados a hospedar.

MENDONÇA, José Tolentino (28/03/2020). "Não é uma mentira a primavera", *Expresso*. Disponível em: <https://expresso.pt/opiniaio/2020-03-28-Nao-e-uma-mentira-a-primavera> [Consultado a 16 de abril de 2021].

⁴⁸ Criação própria.

Formulário de revisão e submissão das produções escritas

Produção escrita

Esta atividade tem como objetivo trabalhar, dentro do domínio da escrita, o género textual
APRECIÇÃO CRÍTICA.

* Required

1. Enunciado *

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, redige uma apreciação crítica da obra *Memorial do Convento*, de José Saramago.

2. Na fase de planificação do texto, elaborei um esquema ou tópicos de orientação.

Mark only one oval.

Sim

Não

3. Refleti sobre esta obra de Saramago antes de escrever a apreciação crítica.

Mark only one oval.

Sim

Não

4. O meu texto contém a descrição sucinta desta obra de Saramago.

Mark only one oval.

Sim

Não

5. O meu texto apresenta um comentário crítico à obra estudada.

Mark only one oval.

Sim

Não

6. Utilizei linguagem valorativa (marcada, por exemplo, pelo uso de adjetivos expressivos e de vocabulário da área da literatura).

Mark only one oval.

Sim

Não

7. Empreguei, no texto, sequências textuais argumentativas.

Mark only one oval.

Sim

Não

8. Estructurei o meu texto em diferentes parágrafos.

Mark only one oval.

Sim

Não

9. Introduzi conectores para articular o discurso.

Mark only one oval.

Sim

Não

10. Respeitei o limite de palavras estipulado.

Mark only one oval.

Sim

Não

Anexo M

Materiais da primeira didatização em Espanhol

ASIGNATURA: ESPAÑOL


 JOSÉ FALCÃO
 ESCOLA SECUNDÁRIA

Plan de clase

Fecha: 02 de diciembre de 2020

Elementos de identificación

Escuela: Escola Secundária José Falcão	Profesora: Ana Margarida Simões
Nivel: A2 (11 ^{er} curso - iniciación)	Número de alumnos: 17
Tiempo: 50 minutos	Horario: 11:25-12:15
Tema: Relaciones personales	Título de la clase: <i>Quien tiene un amigo tiene un tesoro.</i>
Sumario: Unidad 4 - Las relaciones personales: <ul style="list-style-type: none"> - Expresar sentimientos. - Actividad de expresión escrita. 	

Breve fundamentación de la clase

Esta clase surge en el ámbito del estudio de la de la unidad 4 - *Relaciones personales*. Por un lado, se pretende que los alumnos repasen y aprendan algún vocabulario relativo a relaciones de amistad y de amor y a la expresión de sentimientos. Por otro lado, se utilizará la enseñanza explícita de la escritura para ayudarles a escribir pequeños textos bien estructurados y con cohesión. De hecho, esta clase funcionará en articulación con la siguiente, en la cual se procederá a la reescritura de esos mismos textos, de modo a que los alumnos puedan tomar consciencia de sus errores más frecuentes y corregirlos. Para ello, la profesora utilizará su código de corrección de textos escritos, ya conocido por los alumnos. También destaca el uso de la aplicación digital Kahoot, como forma de motivarles a entrar en el tema y a participar activamente en las actividades de la clase.

Contenidos

- **Contenido léxico:** vocabulario relativo a las relaciones de amistad y de amor; los sentimientos.
- **Contenido ortográfico:** uso de los signos de puntuación; acentuación de las palabras.
- **Contenido comunicativo:** hablar sobre relaciones personales (de amistad y de amor); expresar sentimientos; describir a otras personas.

ASIGNATURA: ESPAÑOL

JOSÉ FALCÃO
ESCOLA SECUNDÁRIA

Objetivos

- ✓ Repasar y ampliar el vocabulario relativo a las relaciones de amor y amistad y a los sentimientos.
- ✓ Repasar el uso de los signos de puntuación.
- ✓ Repasar algunos casos de acentuación de palabras en español.
- ✓ Hablar sobre relaciones personales de amistad y de amor.
- ✓ Ser capaz de expresar sentimientos diversos.
- ✓ Describir a otras personas.
- ✓ Planificar y estructurar un texto escrito.
- ✓ Redactar un pequeño texto de acuerdo con las normas de la ortografía española y utilizando vocabulario diversificado.
- ✓ Demostrar autonomía en la realización de las actividades en la clase.

Destrezas

Expresión e interacción oral

Expresión e interacción escrita

Desarrollo de la clase

3 minutos	<p>Saludos La profesora saluda a los alumnos y les da la bienvenida. Ellos se sientan en sus lugares y preparan sus materiales de trabajo.</p>	
10 minutos	<p>Introducción La profesora les indica que están trabajando la unidad 4 (<i>Relaciones personales</i>) y escribe en la pizarra el título de la clase (<i>Quien tiene un amigo tiene un tesoro</i>). Después, los alumnos registran en sus cuadernos el sumario que la profesora escribe en la pizarra. La profesora les explica los objetivos para esa clase. Como forma de motivación para empezar la clase, se empieza haciendo un test a través de la aplicación Kahoot. Esta actividad también permitirá a la profesora en prácticas diagnosticar los conocimientos léxicos de los alumnos sobre el tema. Utilizando sus móviles, los alumnos deben contestar a ocho preguntas que contienen vocabulario relativo a los sentimientos y a las relaciones personales. La profesora escribe en la pizarra y aclara el significado de las palabras nuevas y los estudiantes las deben apuntar en sus cuadernos.</p>	<p>Tiempos específicos:</p>
35 minutos	<p>Desarrollo Después, para aprender nuevo vocabulario para expresar sentimientos, la profesora pide a algunos de los alumnos que lean en voz alta el cuadro del ejercicio 3 de la página 64 del manual y les explica el significado de las expresiones que todavía no conocen. Para practicar el vocabulario nuevo y mejorar la competencia comunicativa, se realiza la actividad de expresión oral sugerida en ese ejercicio. Los alumnos deben manifestar sus sentimientos con relación a cada una de las situaciones presentadas. La profesora les va dando retroalimentación constante sobre sus producciones orales.</p> <p>En la parte siguiente de la clase, se pasa a la destreza de expresión e interacción escrita. En un primer momento, la profesora pregunta al grupo por qué es importante aprender a escribir correctamente y qué factores hay que tener en cuenta a la hora de escribir. Después de escuchar a los alumnos, la profesora les explica que escribir es una actividad que nos permite comunicar</p>	<p>3 minutos (leer el cuadro)</p> <p>5 minutos (oralidad)</p> <p>4 minutos (hablar sobre la escritura)</p>

ASIGNATURA: ESPAÑOL

JOSÉ FALCÃO
ESCOLA SECUNDÁRIA

con los demás y que, si queremos ser comprendidos, debemos estructurar bien nuestros textos y tener en atención la ortografía y el uso adecuado de la puntuación.

Enseguida, se pasa a la actividad práctica. Esta actividad fue diseñada teniendo en cuenta los contenidos y los objetivos referidos en la planificación anual de Español de la escuela. Para empezar, la profesora explica oralmente cuál es la actividad y cuáles son las diferentes fases de la escritura que deben tener en cuenta (planificación, redacción y revisión). Mientras hacen esta tarea, la profesora va ayudando a los alumnos en sus procesos de escritura y les va aclarando algunas reglas de acentuación, bien como el adecuado uso de puntuación. La profesora también les va avisando de cuánto tiempo disponen para terminar y entregar sus textos.

23 minutos

(producción
escrita)

2 minutos **Cierre/despedita** Al final de la clase, la docente recoge los textos de los estudiantes. Después, les pregunta si tienen dudas sobre los contenidos estudiados y, en caso afirmativo, las aclara. Si hay tiempo, se hace oralmente un breve resumen de la clase. La profesora se despide de los alumnos y les desea un buen estudio y una buena semana.

Materiales y recursos

Pizarra, tiza y borrador

Manual *Endirecto.com 2*

Ordenador con conexión a internet

Proyector

Aplicación digital Kahoot

Cada alumno debe utilizar su móvil con conexión a internet

Evaluación

- Observación directa, teniendo en cuenta el interés y la participación de los alumnos en la clase, bien como el cumplimiento de las tareas y de las reglas.
- Evaluación de la expresión e interacción oral y escrita de los alumnos (fluidez, léxico, estructura sintáctica, organización de las ideas...).

Bibliografía

- Criterios de evaluación de la asignatura de Español en la Escola Secundária José Falcão.
- Ficha de trabajo creada por la profesora en prácticas (enviada por correo electrónico).
- Manual: *Endirecto.com 2*, de Areal Editores.
- Planificación de la asignatura de Español en la Escola Secundária José Falcão.

Ficha de trabalho para a atividade de produção escrita⁴⁹

	Nombre: _____ Número: _____ Grupo: _____ Fecha: _____	ESPAÑOL Iniciación 11.º curso
<p>Ficha de trabajo <i>Quien tiene un amigo tiene un tesoro</i></p>		
<p>Escribe un texto sobre uno de tus amigos. Tu texto debe tener un mínimo de 50 y un máximo de 100 palabras. Debes presentar a tu amigo/a, decir qué actividades hacéis juntos y cómo es vuestra relación de amistad. También puedes describirlo/a física y psicológicamente y decir qué más te gusta en esa persona. ¡Buen trabajo!</p>		
<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%;"></div>		
<p>Revisión del texto:</p>		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He planificado previamente la estructura y el contenido de mi texto.		
He intentado evitar errores ortográficos y presté atención a la acentuación.		
He puntuado adecuadamente mi texto.		
He sido capaz de utilizar vocabulario diversificado y evitar la repetición de palabras.		
He conjugado correctamente los verbos, teniendo en cuenta su tiempo verbal.		
He respetado el tema y he cumplido los objetivos de la actividad.		
He utilizado diferentes marcadores discursivos (<i>pero, además, porque, en conclusión...</i>).		
<p>Observaciones de la profesora: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
Profesora en prácticas: Ana Margarida Simões		

⁴⁹ Criação própria.

Anexo N

Código de correção para a disciplina de Espanhol⁵¹**Código de corrección de textos escritos**• **Ortografía**TEXTO Error ortográfico• **Tema/vocabulario** Repetición excesiva

{ TEXTO } Problema de coherencia

 Error en el uso del tiempo verbal

X Fallo de puntuación

(...) Respuesta mal empezada

[TEXTO] Segmento / frase desnecesarios

- - TEXTO - - Uso inadecuado de registro de lengua

V Falta una palabra

• **Estructura y cohesión textual** TEXTO Sangría

// Punto y aparte

 Deshacer punto y aparte No se comprende la letra

La profesora en prácticas: Ana M. Simões

⁵¹ Criação própria.

Anexo O

Materiais da segunda didatização em Espanhol



ASIGNATURA: ESPAÑOL



Plan de clase en línea

Fecha: 24 de marzo de 2021

Elementos de identificación

Escuela: Escola Secundária José Falcão (ESJF)

Curso: 2020/2021

Asignatura: Español

Grupo: ██████████

Número de alumnos: 18

Nivel: 11er curso (iniciación) – nivel A2.2

Horario: 11h30-12h10

Tiempo de clase: 40 minutos

Plataforma: Zoom (reunión habitual)

Tema de la clase: Salud

Título: *Mente sana en cuerpo sano.*

Profesora en prácticas: Ana M. Simões

Profesora orientadora en la FLUC: Doctora María Luisa Aznar

Fundamentación científica y didáctica de la clase

La clase del día 24 de marzo es la segunda clase integrada en la octava secuencia didáctica del curso, que va dedicada al tema de la salud. Esta clase será realizada en línea, ya que, de acuerdo con las decisiones expuestas en el comunicado del *Conselho de Ministros* del día 21 de enero, las actividades escolares se están desarrollando a distancia. De ese modo, se intentó hacer de estos 40 minutos de tiempo lectivo un momento de aprendizaje significativo para los alumnos. Teniendo en cuenta las características de la enseñanza remota de emergencia, se presentan actividades diversificadas en las que se solicita constantemente la participación de los alumnos.

Los contenidos y objetivos de aprendizaje que se presentan han sido definidos de acuerdo con el documento de *Aprendizagens Essenciais* y con la planificación anual y los criterios de evaluación de la asignatura en la ESJF. Importa señalar que la profesora en prácticas sigue una orientación curricular cognitivista, ya que se enfoca justamente en los contenidos y en los objetivos de aprendizaje que los alumnos deben haber alcanzado al final de la clase.

Importa señalar también que la clase está estructurada en cuatro momentos distintos: (i) los saludos, (ii) una introducción al tema de la clase, (iii) el desarrollo de la clase y (iv) el cierre y la despedida. Se trabajarán, esencialmente, las destrezas de comprensión escrita y de interacción escrita. Se introducirá, además, un nuevo contenido: los conectores que los alumnos del nivel A2 deben dominar, de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia* (2003, p. 33).

Toda la clase está subordinada al tema de la salud, por lo que el vocabulario que aparece en todas las actividades tiene que ver con él. Aunque las actividades propuestas sean significativamente diferentes entre sí, se intentará trabajar las diferentes destrezas de forma integrada y la clase tendrá una lógica de unidad.

Sumario de la clase

Repaso del vocabulario relativo a la salud y a las partes del cuerpo.
Lectura y análisis de un mensaje en redes sociales.
Los conectores *y, pero, porque y entonces*.
Interacción escrita: escribir un mensaje en redes sociales.

Contenidos

- **Contenido léxico:** vocabulario general sobre la salud y las partes del cuerpo.
- **Contenido gramatical:** los conectores *y, pero, porque y entonces*.
- **Contenido comunicativo:** contar anécdotas sobre lo cotidiano y la salud; escribir un mensaje en redes sociales.

Objetivos (de acuerdo con los criterios de evaluación de la asignatura y con el documento *Aprendizagens Essenciais*)

- ✓ Activar el conocimiento previo de vocabulario relativo a la salud y a las partes del cuerpo.
- ✓ Comprender mensajes escritos en redes sociales sobre el cotidiano y la salud.
- ✓ Reconocer la estructura de mensajes escritos en redes sociales.
- ✓ Inferir el significado de palabras desconocidas a través del contexto y del análisis de palabras.
- ✓ Distinguir las situaciones de uso de los conectores *y, pero, porque y entonces*.
- ✓ Utilizar adecuadamente los conectores previamente referidos.
- ✓ Saber escribir textos del género *mensajes en redes sociales*.
- ✓ Desarrollar la destreza de la interacción escrita.
- ✓ Demostrar autonomía en la realización de las actividades en la clase.

Destrezas (de acuerdo con el documento *Aprendizagens Essenciais*)

Comprensión escrita
Interacción escrita

Descrição de la clase

Tiempo estimado	Momentos de la clase
2 minutos	Saludos La profesora saluda a los alumnos que van entrando en la reunión en <i>Zoom</i> y les da la bienvenida.
6 minutos	Introducción Para empezar, la profesora presenta brevemente la estructura, los contenidos y los objetivos de la clase. Después, la profesora proyecta una presentación en <i>PowerPoint</i> , que servirá como soporte escrito durante toda la clase en línea. En esa presentación se encuentra el sumario de la clase, que los alumnos deben registrar en sus cuadernos. De modo a hacer un puente entre la clase anterior y esta, sirviendo también como actividad de prelectura, la clase empezará con la creación de una nube de palabras sobre la salud y las partes del cuerpo. La profesora les explica a los alumnos que deben escribir tres palabras/expresiones relacionadas con este tema en la aplicación <i>Mentimeter</i> , repasando el vocabulario estudiado en la última clase. La docente les da las instrucciones de la actividad y les indica que tienen un minuto para escribir las palabras. Después, se analiza la nube creada. A través de un breve diálogo entre la profesora y los alumnos, se comentan los resultados. Si hay palabras que no están bien escritas, la profesora las escribe correctamente en el <i>PowerPoint</i> .
30 minutos	Desarrollo Enseguida, la profesora les presenta a los alumnos un texto narrativo (un mensaje escrito en redes sociales). La profesora les indica que van a estudiar este género textual y les da un minuto para que lean el texto individualmente. Después, pide a algunos de los alumnos que lean una parte del texto en voz alta. La profesora va corrigiendo su pronunciación. Más tarde, se analiza el texto, teniendo en cuenta las preguntas constantes en la presentación. La profesora dialoga, posteriormente, con los alumnos, para explicarles la estructura habitual de este género textual.
9 minutos – comprensión de lectura	
9 minutos - conectores	Enseguida, la profesora les indica que van a estudiar los conectores <i>y</i> , <i>pero</i> , <i>porque</i> y <i>entonces</i> . La profesora hace una breve exposición sobre los usos de cada uno de ellos, utilizando algunas frases como ejemplo. La profesora hará un diálogo constante con los alumnos, de modo a garantizar que todos estén entendiendo los contenidos estudiados. Después, de modo a verificar y consolidar el conocimiento de los alumnos, se hace un pequeño cuestionario en la aplicación digital <i>Kahoot</i> . La profesora les va indicando las respuestas correctas y aclarando las dudas que existan.
12 minutos - interacción escrita	En el último momento de la clase, la profesora les propone a los alumnos una actividad de composición escrita. Para consolidar lo que ha sido aprendido durante la clase y para desarrollar la destreza de la interacción escrita, los alumnos deben escribir un mensaje breve a un amigo en una red social. La profesora orientará en todos los momentos el proceso de escritura, haciendo hincapié en la necesidad de pensar en el destinatario del mensaje, el tipo de texto, su estructura y cohesión. De hecho, de acuerdo con su mes de nacimiento, cada alumno tendrá una tarea distinta y deberá utilizar obligatoriamente uno de los conectores trabajados. Al final, la profesora pide a algunos de los alumnos que compartan sus textos. La profesora les da retroalimentación sobre el texto y corrige los errores.
2 minutos	Cierre y despedida Para terminar, la docente les pregunta a los alumnos si hay dudas y, en caso afirmativo, las aclara. Si hay tiempo, se hace un breve resumen de la clase. Por último, la profesora se despide del grupo, deseándoles a los alumnos una buena semana.

Materiales y recursos

Ordenador con conexión a internet

Presentación en *PowerPoint* (creación de la profesora en prácticas) (cf. Anexo 1)

Tabla de evaluación de los alumnos (cf. Anexo 2)

Aplicación digital *Mentimeter*

Cuestionario en la aplicación *Kahoot* (cf. Anexo 3)

Evaluación

- Observación directa, teniendo en cuenta la frecuencia y la calidad de la participación de los alumnos en la clase, bien como el cumplimiento de las tareas y de las reglas.
- Evaluación formativa de algunas producciones escritas de los alumnos (estructura sintáctica, léxico adecuado al tema, uso de conectores, etcétera).

Bibliografía

- ✓ Acosta, J. León (coord.). Dirección-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais Espanhol - Formação geral- iniciação 11.º ano*. Disponible en: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_espanhol_f_geral_inic.pdf [Fecha de consulta: 09/01/2021]
- ✓ Consejo De Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en red]. Madrid: MECD-Anaya. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Fecha de consulta: 25/02/2021]
- ✓ Criterios de evaluación de la asignatura de Español (iniciación/11er curso) en la Escola Secundária José Falcão.
- ✓ Planificación anual de la asignatura de Español en la Escola Secundária José Falcão

Apresentação em *PowerPoint* para a aula de dia 24 de março de 2021⁵²

Clase de español

24 de marzo de 2021

JOSE FALCAO

Grupo

Profesora en prácticas
Ana Margarida Simões

Profesora del grupo
Marta Esteves

Sumario

Repaso del vocabulario relativo a la salud y a las partes del cuerpo.
Lectura y análisis de un mensaje en redes sociales.
Los conectores *y, pero, porque* y *entonces*.
Interacción escrita: escribir mensajes en las redes sociales.

www.menti.com.- Después, inserid el código indicado por la profesora.
- Escribid tres palabras o expresiones relacionadas con **la salud y las partes del cuerpo** (contenidos estudiados en la última clase).

⁵² Criação própria.

Comprensión de lectura

Texto narrativo
Género: mensaje en las redes sociales

Hola, Patricia:
 ¿Qué tal?
 Te voy a contar una anécdota que me ha pasado esta mañana.
 Eran las 8:30. Estaba lista para salir, pero me había olvidado las llaves del coche. Entonces, he vuelto a la cocina.
 Cuando he llegado a mi coche, ha pasado una ambulancia muy rápido por la carretera. Su sonido era tan fuerte que me he desequilibrado y me he caído en el jardín.
 Más tarde, he decidido ir al hospital porque me dolía mucho el pie. He descubierto que me había roto un hueso, por tanto no puedo ir a trabajar durante una semana. ¡Qué mala suerte!
 Un beso,
 Sara

Estructura del texto

Hola, Patricia:
 ¿Qué tal?
 Te voy a contar una anécdota que me ha pasado esta mañana.
 Eran las 8:30. Estaba lista para salir, pero me había olvidado las llaves del coche. Entonces, he vuelto a la cocina.
 Cuando he llegado a mi coche, ha pasado una ambulancia muy rápido por la carretera. Su sonido era tan fuerte que me he desequilibrado y me he caído en el jardín.
 Más tarde, he decidido ir al hospital porque me dolía mucho el pie. He descubierto que me había roto un hueso, por tanto no puedo ir a trabajar durante una semana. ¡Qué mala suerte!
 Un beso,
 Sara

Preguntas de interpretación del texto

1. ¿Quién escribe el mensaje?
2. ¿A quién va dirigido?
3. ¿Cuál será la relación entre las dos personas? ¿Por qué?
4. ¿A qué hora estaba Sara lista para salir de casa?
5. ¿Ha podido salir justo en ese momento?
6. ¿Qué le ha pasado a Sara después?
7. ¿Por qué ha decidido ir al hospital?
8. ¿Qué consecuencia tiene su fractura?

Estructura del texto

Hola, Patricia: Saludo
 ¿Qué tal?
 Te voy a contar una anécdota que me ha pasado esta mañana.
 Eran las 8:30. Estaba lista para salir, pero me había olvidado las llaves del coche. **Entonces**, he vuelto a la cocina.
 Cuando he llegado a mi coche, ha pasado una ambulancia muy rápido por la carretera. Su sonido era tan fuerte que me he desequilibrado y me he caído en el jardín.
 Más tarde, he decidido ir al hospital **porque** me dolía mucho el pie. He descubierto que me había roto un hueso, por tanto no puedo ir a trabajar durante una semana. ¡Qué mala suerte!
 Un beso, Cuerpo del texto
 Sara Despedida
 (Firma)

Conectores

Y

PORQUE

PERO

ENTONCES

Conectores

Y

El conector **y** expresa una suma de ideas.

Juan fue a la farmacia **y** compró un jarabe.

Carla tiene tos **y** dolor de cabeza.

Conectores

PERO

El conector **pero** expresa una oposición.

Eva dice que ve mal, **pero** no lleva gafas.

Ellos trabajan en el hospital, **pero** no son médicos.

Conectores
PORQUE

El conector **porque** expresa una causa.

Belén fue al hospital **porque** estaba enferma.
Me duelen los pies **porque** ayer caminé mucho.

Conectores
ENTONCES

El conector **entonces** expresa una consecuencia.

Pablo está tomando un medicamento,
entonces no puede beber alcohol.
Úrsula y Marta están enfermas,
entonces mañana no irán al colegio.

Conectores
ACTIVIDAD DE VERIFICACIÓN DE CONOCIMIENTOS

- En vuestros móviles, abrid la página *Kahoot.it*.
- Introducid el código que la profesora os va a indicar.
- Seleccionad el conector adecuado en cada frase (*y, pero, porque, entonces*).

¡BUEN TRABAJO!

Interacción escrita

De acuerdo con vuestros meses de nacimiento tenéis que escribir un **mensaje** diferente **a un amigo** a través de una **red social**. Vuestros mensajes deben tener entre 25 y 50 palabras. En la tabla podéis ver qué tarea os ha tocado.

Mes de nacimiento	Tarea
Enero, mayo, septiembre	Cuéntale qué hiciste ayer, utilizando el conector <i>y</i> .
Febrero, junio, octubre	Cuéntale una anécdota que te pasó la semana pasada en la farmacia. Utiliza el conector <i>pero</i> .
Marzo, julio, noviembre	Dile por qué has tenido que ir al hospital esta mañana. Utiliza el conector <i>porque</i> .
Abril, agosto, diciembre	Dile que has tenido un accidente y explica qué consecuencias tendrá eso. Utiliza el conector <i>entonces</i> .

Anexo P

Materiais da terceira didatização em Espanhol



FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ASIGNATURA: ESPAÑOL



Plan de clase

Fecha: 21 de abril de 2021

Elementos de identificación

Escuela: Escola Secundária José Falcão (ESJF)	Curso: 2020/2021	Asignatura: Español
Grupo: [REDACTED]	Número de alumnos: 18	Nivel: 11er curso (iniciación) – nivel A2.2
Horario: 11h25-12h15	Tiempo de clase: 50 minutos	Aula: [REDACTED]
Tema de la clase: Ciudad	Título: ¡Buenos días, Madrid!	Profesora en prácticas: Ana M. Simões

Fundamentación científica y didáctica de la clase

Esta clase está integrada en la unidad 9 (*Ciudad*). Sus contenidos y objetivos de aprendizaje han sido definidos de acuerdo con el documento de *Aprendizagens Essenciais* y con la planificación anual y los criterios de evaluación de la asignatura.

De acuerdo con lo que se propone en la planificación anual, la profesora en prácticas ha elegido una ciudad española (Madrid), que los alumnos conocerán con más profundidad durante la clase. Importa, igualmente, referir que en esta clase se dará énfasis a la competencia intercultural, destacada en los documentos curriculares anteriormente mencionados: “A aprendizagem da língua integra também uma competência intercultural e estratégica que, juntamente com a competência comunicativa, se tornam essenciais para a construção de uma identidade como cidadão global e para a promoção dos valores enunciados no Perfil dos Alunos à Saida da Escolaridade Obrigatória” (Acosta, 2018, pp. 4-5). Mientras trabajan contenidos culturales de la realidad hispanohablante, los estudiantes tendrán oportunidad de desarrollar las destrezas de comprensión oral, comprensión escrita e interacción escrita, a través de actividades diversificadas. Se resalta que todas las destrezas serán trabajadas de manera integrada y que, de esa forma, la clase tendrá una lógica de unidad.

Esta clase está estructurada en cuatro momentos distintos: (i) los saludos, (ii) una introducción a la clase, (iii) el desarrollo de la clase, con distintas actividades, y (iv) el cierre y la despedida.

En lo que concierne a las estrategias pedagógicas, la clase sigue un enfoque curricular de orientación cognitivo, dado que enfatiza los contenidos y los objetivos que los alumnos deben alcanzar. Además, los alumnos son considerados como “actores” en el aula, teniendo un rol preponderante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sumario de la clase

Descubrir Madrid:

- ejercicio de comprensión oral;
- lectura de un texto;
- escribir una carta.

Contenidos

- o **Contenido léxico:** vocabulario general sobre la ciudad.
- o **Contenido comunicativo:** hablar sobre una ciudad; describir lugares que se han visitado.
- o **Contenido cultural:** datos y monumentos importantes de la ciudad de Madrid.

Objetivos (de acuerdo con los criterios de evaluación de la asignatura y con el documento *Aprendizagens Essenciais*)

- ✓ Diagnosticar el conocimiento previo de vocabulario relativo a aspectos relacionados con la ciudad de Madrid.
- ✓ Comprender textos orales sobre ciudades y puntos turísticos.
- ✓ Comprender textos escritos sobre ciudades españolas y puntos de interés turístico.
- ✓ Inferir el significado de palabras desconocidas a través del contexto y del análisis de palabras.
- ✓ Desarrollar la destreza de interacción escrita.
- ✓ Ser capaz de escribir una carta a un amigo.
- ✓ Hablar sobre ciudades y turismo, específicamente sobre Madrid.
- ✓ Demostrar autonomía en la realización de las actividades en la clase.

Destrezas (de acuerdo con el documento *Aprendizagens Essenciais*)

Comprensión oral / Comprensión escrita / Interacción escrita

ASIGNATURA: ESPAÑOL



Descripción de la clase

Tiempo estimado	Momentos de la clase
3 minutos	Saludos La profesora saluda a los alumnos que van entrando en el aula y les da la bienvenida. Ellos se sientan en sus lugares y preparan sus materiales de trabajo.
7 minutos	Introducción La profesora presenta el título de la clase (<i>¡Buenos días, Madrid!</i>) a los alumnos a través de la proyección de una presentación en PowerPoint. Como forma de motivar a los alumnos para la clase y de diagnosticar conocimientos previos, la profesora les pregunta cuál de ellos ha visitado ya la capital española y a quiénes les gustaría hacerlo. También les pregunta si conocen algún lugar famoso en la ciudad, entablando un pequeño diálogo con el grupo. Después, los alumnos deben registrar el sumario en sus cuadernos. Enseguida, la profesora les presenta brevemente la estructura y los contenidos de la clase.
38 minutos:	Desarrollo
8 minutos	1er momento La profesora distribuye al grupo una ficha de trabajo (cf. Anexo 1) e indica a los alumnos que la primera actividad que harán corresponde a un ejercicio de comprensión oral. Los alumnos escucharán dos veces una pista sobre la ciudad de Madrid (cf. Anexo 2) y deberán indicar si las afirmaciones del ejercicio 1.1 son verdaderas o falsas, así como contestar a las preguntas del ejercicio 1.2. Apenas termine la segunda audición, se corrige la actividad: la profesora pide a diferentes alumnos que digan lo que han contestado. La profesora les indica si sus respuestas están correctas o no, escribiendo la respuesta correcta en la pizarra, para que todos puedan confirmarla en cualquier momento.
10 minutos	2.º momento Enseguida, la profesora les indica que van a leer un texto sobre Madrid. En primer lugar, los alumnos deben leerlo en silencio y señalar las palabras que no entienden. También deberán completar los huecos con las expresiones del recuadro. Podrán hacerlo individualmente o en parejas. Cinco minutos después, la profesora pide a algunos alumnos que lean el texto, se corrige el ejercicio y se aclaran las dudas de vocabulario. Al mismo tiempo, la profesora va proyectando las diapositivas del PowerPoint con imágenes de los monumentos y espacios madrileños referidos en el texto (cf. Anexo 3). La profesora también hará algunas preguntas sobre el texto y, a través de un diálogo con el grupo, se interpretará de forma global lo que se ha leído.
20 minutos	3er momento La profesora propone, después, una actividad de interacción escrita. Teniendo en cuenta lo que aprendieron sobre Madrid, cada alumno deberá escribir una carta a un amigo o pariente. Todo el proceso de escritura va siendo orientado por la profesora, en todas las fases de escritura (planificación, redacción y revisión). Si surgen dudas sobre alguna palabra durante la tarea de escritura, la profesora la escribe en la pizarra y aclara su significado. Al final, dos o tres alumnos tendrán oportunidad de leer sus producciones escritas.
2 minutos	Cierre y despedida Para terminar, la docente les pregunta a los alumnos si hay dudas y, en caso afirmativo, las aclara. Si hay tiempo, se hace un breve resumen de la clase. Por último, la profesora se despide del grupo, deseándoles a los alumnos una buena semana.

Materiales y recursos

Pizarra, tiza y borrador

Ordenador con conexión a internet

Altavoces

Proyector

Ficha de trabajo "¡Buenos días, Madrid!" (cf. Anexo 1)

Pista con el texto oral sobre Madrid (0'17" a 01'44") (cf. Anexo 2)

Presentación en PowerPoint con imágenes de Madrid (cf. Anexo 3)

Tabla de evaluación de los alumnos (cf. Anexo 4)

Evaluación (cf. Anexo 2)

- Observación directa, teniendo en cuenta la frecuencia y la calidad de la participación de los alumnos en la clase, bien como el cumplimiento de las tareas y de las reglas.
- Evaluación formativa de las producciones escritas de los alumnos (léxico, estructura sintáctica, léxico adecuado, uso de conectores, etcétera).

Bibliografía

- ✓ Acosta, J. León (coord.). Dirección-Geral da Educação (2018). Aprendizagens essenciais Espanhol - Formação geral- iniciação 11.º ano. Disponible en: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_espanhol_f_geral_inic.pdf [Fecha de consulta: 06/04/2021]
- ✓ Criterios de evaluación de la asignatura de Español (iniciación/11er curso) en la Escola Secundária José Falcão.
- ✓ El Blog para Aprender Español (25/11/2018). *Madrid y Barcelona ¡nuestras ciudades!* ELE A1 A2. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HobnQOBWsTc> [Fecha de consulta: 08/04/2021]
- ✓ Planificación anual de la asignatura de Español en la Escola Secundária José Falcão.

Transcrição do texto sobre Madrid (para o exercício 1 da ficha de trabalho)

Duración: 00'17" a 01'44" de la pista (Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=HobnQ0BWsTc>)

“Madrid es una ciudad que tiene mucha vida, tanto de día como de noche. Los madrileños son muy activos y generalmente verás mucha gente en la calle. Es una ciudad que no duerme. Cuando sale el sol puedes ver a mucha gente paseando. Los madrileños también se divierten en las terrazas de la ciudad, donde toman un aperitivo mientras charlan. Yo salgo a tomar el vermut, por ejemplo, por la Calle Ponzano o por las calles que hay cerca del famoso Rastro.

Para moverse por la ciudad, muchas personas caminan y con frecuencia conducen también. Muchos prefieren ir en transporte público: metro, autobús, e incluso montan en bici o van en patinete por la ciudad. En Madrid hay muchas zonas para ir de compras. Mi lugar favorito para comprar zapatos es la Calle Augusto Figueroa. Aquí encuentro cosas especiales. Veo escaparates y después pido algún aperitivo en el mercado de San Antón. Desde allí puedes disfrutar de una vista muy especial del barrio de Chueca.”

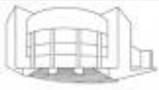
Apresentação em *PowerPoint* com imagens de Madrid⁵³



⁵³ Criação própria.



Ficha de trabalho da aula de dia 21 de abril de 2021⁵⁴

 <p>JOSÉ FALCÃO ESCOLA BELICENSE</p>	Nombre: _____ Número: _____ Grupo: _____ Fecha: _____	ESPAÑOL Iniciación 7er curso
Ficha de trabajo ¡Buenos días, Madrid!		
<u>Comprensión oral</u>		
1. Vas a escuchar a Carla hablando sobre su ciudad, Madrid.		
1.1. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).		
a) Madrid es una ciudad muy tranquila por la noche. _____ b) Cuando sale el sol, a la gente le encanta ir a pasear. _____ c) En Madrid se puede ver a algunas personas que montan en bicicleta o van en patinete por la ciudad. _____ d) En Madrid no hay muchas zonas comerciales. _____ e) Desde el Mercado de San Antón se puede disfrutar de una vista muy especial del Mercado del Rastro. _____		
1.2. Contesta a las siguientes preguntas.		
a) ¿Cómo son los madrileños? _____ _____ b) ¿Qué transportes públicos utilizan con frecuencia las personas? _____ _____ c) ¿Qué le gusta comprar a Carla en la Calle Augusto Figueroa? _____ _____		
		
Profesora en prácticas: Ana Margarida Simões		

⁵⁴ Criação própria.

Comprensión escrita

2) Lee el siguiente texto sobre Madrid y completa los huecos con las expresiones del recuadro.

Fuente de Cibeles	Real Madrid	estatuas	monarcas
	Guerra Civil	Puerta del Sol	rectangular
futurista	pasear	Museo Nacional del Prado	

La capital española guarda numerosos tesoros que podemos descubrir durante nuestra visita. Aunque hasta nuestros días **Madrid** ha sido la capital de España, ha habido breves intervalos de tiempo, como la Guerra de la Independencia Española o la _____, cuando la capitalidad pasó temporalmente para otras ciudades españolas.

Hoy en día pasear por Madrid es descubrir una ciudad cosmopolita llena de oportunidades para todos los gustos. Para todos aquellos que quieran descubrir el lado más cultural de Madrid podemos encontrar numerosos museos de referencia internacional, entre los que sobresalta el **Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía** o el _____. El **Palacio Real** es otra de las paradas obligatorias en nuestra visita. Fue la residencia oficial de los _____, pero hoy es un lugar de interés turístico, que acoge también eventos oficiales.

La _____ es una plaza en el centro de Madrid. Aquí se localizan dos de los símbolos más característicos de Madrid: la **estatua del Oso y el Madroño** y el **kilómetro 0**. Era una de las entradas de la muralla que rodeaba Madrid en el siglo XV y el nombre viene de un sol que había en la puerta. La emblemática _____ representa a la diosa Cibeles, símbolo de la Tierra, la agricultura y la fecundidad situada sobre un carro tirado por leones.

La **Plaza Mayor**, una plaza _____ que se encuentra situada en pleno centro de Madrid, albergó siglos atrás mercados, corridas de toros y espectáculos populares. La **Puerta de Alcalá** es una de las cinco antiguas puertas reales que daban acceso a la ciudad de Madrid.

El **Parque del Retiro** o el 'pulmón de la ciudad' es uno de los principales parques de la ciudad, con muchas _____, fuentes y monumentos conmemorativos que lo han convertido en un museo de escultura al aire libre. Ubicado en el Parque del Retiro, el **Palacio de Cristal** es uno de los mejores ejemplos de arquitectura en hierro y cristal de España.

La **Gran Vía** es una de las calles más representativas de Madrid: bulliciosa, llena de actividad a cualquier hora y de gente que quiere _____ por esta calle madrileña. Otros lugares importantes son el **estadio Santiago Bernabéu**, donde el _____ juega sus partidos, y las **Cuatro Torres**, que representan la parte más moderna y _____ de Madrid. Su construcción comenzó en 2004 y fueron inauguradas entre finales de 2008 y principios de 2009.

Adaptado de abcviajes.com y de Areal Editores

Profesora en prácticas: Ana Margarida Simões

Anexo Q

Materiais da quarta didatização em Espanhol



FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ASIGNATURA: ESPAÑOL



Plan de clase

Fecha: 25 de mayo de 2021

Elementos de identificación

Escuela: Escola Secundária José Falcão (ESJF)

Curso: 2020/2021

Asignatura: Español

Grupo: ██████████

Número de alumnos: 18

Nivel: 11er curso (iniciación) – nivel A2.2

Horario: 08h30-09h10

Tiempo de clase: 50 minutos

Aula: Por definir

Tema de la clase: Vacaciones

Título: ¡Nos vamos de vacaciones!

Profesora en prácticas: Ana M. Simões

Profesora orientadora en la FLUC: Doctora María Luisa Aznar

Fundamentación científica y didáctica de la clase

La clase del día 25 de mayo está integrada en la décima secuencia didáctica del curso, que está dedicada al tema de las vacaciones. Esta clase integrará los conocimientos trabajados en las clases anteriores, tales como el vocabulario relativo a las vacaciones y a los viajes, la descripción de lugares y los conectores.

Los contenidos y objetivos de aprendizaje que se presentan han sido definidos de acuerdo con los documentos curriculares vigentes, concretamente el *Programa* y las *Aprendizagens Essenciais* de Español y con la planificación anual y los criterios de evaluación de la asignatura en la ESJF. Importa señalar que la profesora en prácticas sigue una orientación curricular cognitivista, ya que se enfoca justamente en los contenidos y en los objetivos de aprendizaje que los alumnos deben haber alcanzado al final de la clase. Para ello, la profesora solicitará la participación de los alumnos constantemente durante la clase, dándoles siempre retroalimentación, tanto a su participación oral como a las actividades escritas.

Conviene señalar igualmente que la clase está estructurada en cuatro momentos distintos: (i) los saludos, (ii) una introducción al tema de la clase, (iii) el desarrollo de la clase y (iv) el cierre y la despedida. En esta clase de 50 minutos se trabajarán esencialmente las destrezas de comprensión escrita, expresión e interacción oral y expresión e interacción escrita. En algunos momentos se hará un trabajo integrando diferentes destrezas (en la tercera actividad, por ejemplo, habrá un documento escrito que servirá de soporte a la actividad de interacción oral).

Para concluir, toda la clase está subordinada al tema de las vacaciones, por lo que el vocabulario que aparece en todas las actividades tiene que ver con él. Aunque las actividades propuestas sean significativamente diferentes entre sí, se intentará trabajar las diferentes destrezas de forma integrada y la clase tendrá una lógica de unidad. Lo más importante ha sido crear actividades que promueven el aprendizaje significativo de los alumnos y permiten el desarrollo de su competencia comunicativa en español.

Sumario de la clase

Repaso del vocabulario relativo a las vacaciones.
Actividad de interacción oral: un fin de semana en Sevilla.
Interacción escrita: escribir un mensaje en redes sociales.

Contenidos

- **Contenido léxico:** vocabulario sobre las vacaciones y los viajes; los conectores *y, pero, porque, entonces, o sea, además, cuando, en síntesis, de hecho, después, por ejemplo y por eso*.
- **Contenido comunicativo:** hablar sobre vacaciones y viajes; negociar actividades turísticas; describir lugares y contar experiencias personales.

Objetivos (de acuerdo con los criterios de evaluación de la asignatura y con el documento *Aprendizagens Essenciais*)

- ✓ Activar el conocimiento previo de vocabulario relativo a las vacaciones y a los viajes.
- ✓ Comprender textos informativos sobre vacaciones y viajes.
- ✓ Inferir el significado de palabras desconocidas a través del contexto y del análisis de palabras.
- ✓ Desarrollar la destreza de comprensión escrita.
- ✓ Distinguir los valores semánticos de los conectores *y, pero, porque, entonces, o sea, además, cuando, en síntesis, de hecho, después, por ejemplo y por eso*.
- ✓ Utilizar adecuadamente los conectores previamente referidos en textos orales y escritos.
- ✓ Saber hablar sobre planes de vacaciones y negociar actividades turísticas.
- ✓ Desarrollar las destrezas de expresión e interacción orales.
- ✓ Saber escribir textos del género *mensajes en redes sociales*.
- ✓ Desarrollar la destreza de la expresión e interacción escrita.
- ✓ Demostrar autonomía en la realización de las actividades en la clase.

Destrezas (de acuerdo con el documento *Aprendizagens Essenciais*)

Comprensión escrita
Expresión e interacción oral
Expresión e interacción escrita

ASIGNATURA: ESPAÑOL



Sumario de la clase

Repaso del vocabulario relativo a las vacaciones.
 Actividad de interacción oral: un fin de semana en Sevilla.
 Interacción escrita: escribir un mensaje en redes sociales.

Contenidos

- **Contenido léxico:** vocabulario sobre las vacaciones y los viajes; los conectores *y, pero, porque, entonces, o sea, además, cuando, en síntesis, de hecho, después, por ejemplo y por eso*.
- **Contenido comunicativo:** hablar sobre vacaciones y viajes; negociar actividades turísticas; describir lugares y contar experiencias personales.

Objetivos (de acuerdo con los criterios de evaluación de la asignatura y con el documento *Aprendizagens Essenciais*)

- ✓ Activar el conocimiento previo de vocabulario relativo a las vacaciones y a los viajes.
- ✓ Comprender textos informativos sobre vacaciones y viajes.
- ✓ Inferir el significado de palabras desconocidas a través del contexto y del análisis de palabras.
- ✓ Desarrollar la destreza de comprensión escrita.
- ✓ Distinguir los valores semánticos de los conectores *y, pero, porque, entonces, o sea, además, cuando, en síntesis, de hecho, después, por ejemplo y por eso*.
- ✓ Utilizar adecuadamente los conectores previamente referidos en textos orales y escritos.
- ✓ Saber hablar sobre planes de vacaciones y negociar actividades turísticas.
- ✓ Desarrollar las destrezas de expresión e interacción orales.
- ✓ Saber escribir textos del género *mensajes en redes sociales*.
- ✓ Desarrollar la destreza de la expresión e interacción escrita.
- ✓ Demostrar autonomía en la realización de las actividades en la clase.

Destrezas (de acuerdo con el documento *Aprendizagens Essenciais*)

Comprensión escrita
 Expresión e interacción oral
 Expresión e interacción escrita

Materiales y recursos

Pizarra, tiza y borrador
 Ordenador con conexión a internet
 Proyector
 Ficha de trabajo (creación de la profesora en prácticas) (cf. Anexo 1)
 Actividad de producción escrita creada en la aplicación digital *Google Forms* (cf. Anexo 2)
 Tabla de evaluación de los alumnos (cf. Anexo 3)

Evaluación

- Observación directa, teniendo en cuenta la frecuencia y la calidad de la participación de los alumnos en la clase, bien como el cumplimiento de las tareas y de las reglas.
- Evaluación formativa de algunas producciones escritas de los alumnos (estructura sintáctica, léxico adecuado al tema, uso de conectores, etcétera).

Bibliografía

- ✓ Acosta, J. León (coord.). Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais Espanhol - Formação geral- iniciação 11.º ano*. Disponible en: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_espanhol_f_geral_inic.pdf [Fecha de consulta: 11/05/2021]
- ✓ Criterios de evaluación de la asignatura de Español (iniciación/11er curso) en la Escola Secundária José Falcão.
- ✓ Planificación anual de la asignatura de Español en la Escola Secundária José Falcão

Ficha de trabalho do dia 25 de maio de 2021⁵⁵

 <p>JOSÉ FALCÃO ESCOLA SECUNDÁRIA</p>	Nombre: _____ Número: _____ Grupo: _____ Fecha: _____	ESPAÑOL Iniciación 11.º curso										
<p>Ficha de trabajo ¡Nos vamos de vacaciones!</p>												
<p>1. Comenta con el grupo la siguiente frase de Andrew A. Rooney:</p> <p style="text-align: center;">“Lo mejor de las vacaciones es planearlas.”</p>												
<p>2. Completa el texto usando conectores del recuadro.</p> <table border="1" style="margin: 10px auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">por eso</td> <td style="padding: 5px;">pero</td> <td style="padding: 5px;">además</td> <td style="padding: 5px;">por ejemplo</td> <td style="padding: 5px;">después</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">de hecho</td> <td style="padding: 5px;">o sea</td> <td style="padding: 5px;">cuando</td> <td style="padding: 5px;">porque</td> <td style="padding: 5px;">en síntesis</td> </tr> </table>			por eso	pero	además	por ejemplo	después	de hecho	o sea	cuando	porque	en síntesis
por eso	pero	además	por ejemplo	después								
de hecho	o sea	cuando	porque	en síntesis								
<p>TRUCOS PARA UN VIAJE BARATO</p> <p>Lo más importante es ser flexibles en las fechas de viaje. 1) _____ no se venden todas las plazas, hay ofertas de última hora a precios muy económicos.</p> <p>En las redes sociales encontramos las ofertas más destacadas, cosa que nos facilita mucho la decisión. 2) _____, en las páginas de Facebook o Twitter, las agencias de viajes publican ofertas especiales que merecen mucho la pena, incluso, es interesante seguir sus redes sociales 3) _____ continuamente hay concursos y sorteos de viajes.</p> <p>Las plazas que primero se agotan son los viajes de larga distancia. En esos casos es muy importante reservar con antelación. 4) _____, tiene muchas ventajas. En Nautalia Viajes, 5) _____, hacen un presupuesto a medida completamente gratis.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Fuente: <i>Endirecto.2 – Endirecto Actividades</i>, Areal Editores, p. 60.</p>												
<p>2.1. Contesta por escrito a las preguntas.</p> <p>a) ¿Qué hacen las compañías aéreas cuando no se venden todas las plazas de un vuelo?</p> <p>_____</p> <p>b) ¿Dónde podemos encontrar ofertas de última hora con precios bajos?</p> <p>_____</p> <p>c) ¿En qué tipo de viajes se agotan primero las plazas?</p> <p>_____</p> <p>d) ¿Cuál es la ventaja de consultar la agencia Nautalia Viajes?</p> <p>_____</p>												
<p>Profesora en prácticas: Ana Margarida Simões</p>												

⁵⁵ Criação própria.

3. Imagina que vas de vacaciones con un/una compañero/a a Sevilla. Lee las siguientes recomendaciones turísticas y planifica con él/ella lo que vais a hacer durante el fin de semana. En parejas, preparad un pequeño diálogo.

DÓNDE COMER

- **Poncio** Cocina de autor.
- **Kiosco de las flores** El templo del "pescaito frito". Todo un clásico.
- **Casablanca** Famoso mundialmente por sus tapas.
- **Casa Robles** Uno de los escenarios de lujo de la vida social sevillana.

DÓNDE SALIR

- **Latino** Una terraza junto al río con animación hasta el amanecer.
- **Chile** Punto de encuentro de universitarios y treintañeros.
- **Picalagartos** Un glamuroso café, ideal para los visitantes más sofisticados.
- **Catedral** Pequeño club con música *techno* y *house* de calidad.

ESPECTÁCULOS DE FLAMENCO

- **El tamboril** Flamenco en directo a partir de la medianoche.
- **El palacio andaluz** Espectáculo y cena. En pleno centro de la ciudad.

EXCURSIONES

- **Crucero de 1 hora por el río Guadalquivir.** Visitas comentadas.
- **Córdoba¹** Salida a las 8h y llegada a las 17h. Visitas comentadas a la Mezquita, el Alcázar, la Sinagoga y Medina Al-Zhara.
- **Tarifa¹** Salida a las 7h y llegada a las 19h. Excursión para ver ballenas y delfines.
- **Dofiana** Salida a las 8h y llegada a las 20:30h. Parque natural situado entre las provincias de Huelva, Sevilla y Cádiz. Las actividades de la zona incluyen paseos a caballo, tenis, cicloturismo y observación de aves.

1 Ciudades que pertenecen a la comunidad autónoma de Andalucía, en el sur de España.

Fuente: *Aula Internacional 2*, Editorial Difusión, pp. 156-157 (adaptado).

4. Para hacer la actividad de producción escrita, sigue las siguientes instrucciones:

- 1) Abre el documento en *Google Forms* que te ha sido enviado por correo electrónico.
- 2) Imagina que estás utilizando una aplicación digital de mensajes (*WhatsApp, Messenger...*). Tienes que escribir un mensaje corto a un pariente, contándole cómo están siendo tus vacaciones. Planifica tu texto, en el que debes describir brevemente el lugar en el que te encuentras y decir qué estás haciendo durante las vacaciones.
- 3) Cuando hayas planificado tu texto, redáctalo. El texto debe tener entre 50 y 80 palabras.
- 4) Revisa atentamente tu texto. Los tópicos presentados en el documento te pueden ayudar.
- 5) Envía tu trabajo.

Profesora en prácticas: Ana Margarida Simões

Formulário de revisão e submissão das produções escritas (para o exercício 4 da ficha de trabalho)

Producción escrita (25.05)

Imagina que estás utilizando una aplicación digital de mensajes (WhatsApp, Messenger...). Tienes que escribir un mensaje corto a un pariente, contándole cómo están siendo tus vacaciones. Debes describir brevemente el lugar en el que te encuentras y decir qué estás haciendo durante las vacaciones. Tu texto debe tener entre 50 y 80 palabras.

* Required

1. Nombre, número y grupo *

2. Escribe tu texto aquí. *

REVISIÓN DEL TEXTO

Revisa tu texto de acuerdo con los siguientes tópicos.

3. He planificado previamente mi texto.

Mark only one oval.

Sí

No

4. He utilizado la descripción y la narración en mi texto.

Mark only one oval.

Sí

No

5. He respetado la estructura de un mensaje en redes sociales.

Mark only one oval.

- Sí
 No

6. He prestado atención a la ortografía de las palabras.

Mark only one oval.

- Sí
 No

7. He prestado atención a la puntuación.

Mark only one oval.

- Sí
 No

8. He utilizado diferentes conectores (y, pero, porque, por eso, por ejemplo...).

Mark only one oval.

- Sí
 No

Anexo R

Critérios de avaliação das produções escritas em Português⁵⁶

Correção linguística (CL):

NÍVEIS DESCRITORES DE DESEMPENHO

4	O texto apresenta até quatro erros inequívocos de pontuação, ortografia e/ou morfologia. O aluno não cumpre uma vez as regras de citação de texto ou de referência ao título de uma obra. O texto contém até dois erros de sintaxe e/ou impropriedade lexical.
3	O texto apresenta até oito erros inequívocos de pontuação, ortografia e/ou morfologia. O aluno não cumpre, por duas vezes, as regras de citação de texto ou de referência ao título de uma obra. O texto contém até quatro erros de sintaxe e/ou impropriedade lexical.
2	O texto apresenta até doze erros inequívocos de pontuação, ortografia e/ou morfologia. O aluno não cumpre, por três vezes, as regras de citação de texto ou de referência ao título de uma obra. O texto contém até seis erros de sintaxe e/ou impropriedade lexical.
1	O texto apresenta até dezasseis erros inequívocos de pontuação, ortografia e/ou morfologia. O aluno não cumpre, por mais do que três vezes, as regras de citação de texto ou de referência ao título de uma obra. O texto contém mais de seis erros de sintaxe e/ou impropriedade lexical.

Estruturação temática e discursiva (ETD):

- Textos de avaliação diagnóstica

Níveis / Descritores de desempenho	Parâmetro A Género/formato textual	Parâmetro B Tema e pertinência da informação	Parâmetro C Organização e coesão textuais
4	O aluno escreve de acordo com o género apreciação crítica, incluindo no seu texto uma descrição genérica da ode analisada, um comentário crítico devidamente fundamentado, uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos e um discurso valorativo.	O aluno trata sem desvios a temática da ode, mobilizando aspetos diversificados, com recurso a um reportório lexical adequado, e o texto revela uma grande eficácia argumentativa.	O aluno escreve um texto bem organizado e evidencia um bom domínio dos mecanismos de coesão textual. O texto é constituído por diferentes partes, com parágrafos claramente marcados.

⁵⁶ Critérios adaptados dos critérios de correção do Exame Nacional de Português, disponíveis em: <https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais-12-ano.php> [Consulta: 12/06/2021]

3	O aluno cumpre, globalmente, as características do género apreciação crítica, podendo não incluir um dos aspetos indicados no nível 4.	O aluno trata com desvios pouco significativos a temática da ode, podendo revelar falhas pontuais em aspetos relativos à eficácia argumentativa.	O aluno escreve um texto globalmente organizado e evidencia um bom domínio dos mecanismos de coesão textual, mas apresenta falhas pontuais nalguns parâmetros.
2	O aluno cumpre, globalmente, as características do género apreciação crítica, podendo não incluir dois dos aspetos indicados no nível 4.	O aluno apresenta alguns desvios ao tema e o texto revela falhas em aspetos relativos à eficácia argumentativa.	O aluno escreve um texto satisfatoriamente organizado, mas apresenta várias falhas relativas aos mecanismos de coesão textual.
1	O aluno não respeita as características da apreciação crítica e utiliza um discurso pouco valorativo.	O aluno mobiliza muito pouca informação pertinente e o seu texto tem pouca eficácia argumentativa.	O aluno escreve um texto com uma organização pouco satisfatória e utiliza mecanismos de coesão textual de forma insuficiente ou inadequada.

- Textos 1

Níveis / Descritores de desempenho	Parâmetro A Género/formato textual	Parâmetro B Tema e pertinência da informação	Parâmetro C Organização e coesão textuais
4	O aluno escreve um texto de opinião no qual explicita do seu ponto de vista, fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos, ilustra cada argumento com, pelo menos, um exemplo, formula uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida e produz de um discurso valorativo.	O aluno trata sem desvios a temática da frase e o texto revela uma grande eficácia argumentativa.	O aluno escreve um texto organizado e evidencia um bom domínio dos mecanismos de coesão textual.
3	O aluno escreve um texto de opinião que respeita a maioria das marcas de género e produz um discurso valorativo.	O aluno trata com desvios pouco significativos a temática da ode, podendo revelar falhas pontuais em aspetos relativos à eficácia argumentativa.	O aluno escreve um texto globalmente organizado e evidencia um bom domínio dos mecanismos de coesão textual, mas apresenta falhas pontuais nalguns parâmetros.

2	O aluno não cumpre a maior parte das características de opinião e o seu discurso é pouco valorativo.	O aluno apresenta alguns desvios ao tema e o texto revela falhas em aspetos relativos à eficácia argumentativa.	O aluno escreve um texto satisfatoriamente organizado, mas apresenta várias falhas relativas aos mecanismos de coesão textual.
1	O aluno não respeita as características do texto de opinião, produzindo um discurso pouco valorativo.	O aluno mobiliza muito pouca informação pertinente e o seu texto tem pouca eficácia argumentativa.	O aluno escreve um texto com uma organização pouco satisfatória e utiliza mecanismos de coesão textual de forma insuficiente ou inadequada.

- Textos 2

Níveis / Descritores de desempenho	Parâmetro A Género/formato textual	Parâmetro B Tema e pertinência da informação	Parâmetro C Organização e coesão textuais
4	O aluno escreve de acordo com o género apreciação crítica, incluindo no seu texto uma descrição genérica da ode analisada, um comentário crítico devidamente fundamentado, uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos e um discurso valorativo.	O aluno trata sem desvios a temática de <i>Memorial do Convento</i> , mobilizando aspetos diversificados, com recurso a um reportório lexical adequado, e o texto revela uma grande eficácia argumentativa.	O aluno escreve um texto bem organizado e evidencia um bom domínio dos mecanismos de coesão textual. O texto é constituído por diferentes partes, com parágrafos claramente marcados.
3	O aluno cumpre, globalmente, as características do género apreciação crítica, podendo não incluir um dos aspetos indicados no nível 4.	O aluno trata com desvios pouco significativos a temática de <i>Memorial do Convento</i> , podendo revelar falhas pontuais em aspetos relativos à eficácia argumentativa.	O aluno escreve um texto globalmente organizado e evidencia um bom domínio dos mecanismos de coesão textual, mas apresenta falhas pontuais nalguns parâmetros.
2	O aluno cumpre, globalmente, as características do género apreciação crítica, podendo não incluir dois dos aspetos indicados no nível 4.	O aluno apresenta alguns desvios ao tema e o texto revela falhas em aspetos relativos à eficácia argumentativa.	O aluno escreve um texto satisfatoriamente organizado, mas apresenta várias falhas relativas aos mecanismos de coesão textual.
1	O aluno não respeita as características da apreciação crítica e utiliza um discurso pouco valorativo.	O aluno mobiliza muito pouca informação pertinente e o seu texto tem pouca eficácia argumentativa.	O aluno escreve um texto com uma organização pouco satisfatória e utiliza mecanismos de coesão textual de forma insuficiente ou inadequada.

Anexo S

Transcrição dos textos de avaliação diagnóstica (T0) de Português

TP_A1_T0

Ricardo Reis é um poema conhecido por levar a vida tranquilamente, aproveitar os momentos ao máximo sem sofrer. O poema “Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio” é uma prova desta filosofia de vida.

No meu ponto de vista, este poema está bem estruturado e com uma mensagem que é transmitida facilmente. O poeta usa vocabulário claro, simples e direto. Efetivamente, ao dirigir-se para um espaço bucólico com vista para o rio, ajuda na compreensão do poema. A mensagem principal é que a vida é como um rio. Fazemos o nosso percurso natural, calmamente que tem um só destino (o rio tem a foz; a vida tem a morte).

O poeta usa advérbios de modo como sossegadamente, tranquilamente, silenciosamente, que auxilia a enfatizar a ideia principal: É necessário viver a vida, calmamente, sem sentimentos intensos e que causem dor.

Em suma, a mensagem que o sujeito poético pretendeu transmitir foi recebida pelo leitor facilmente.

TP_A2_T0

“Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira rio”, é um poema de Ricardo Reis, que expressa muito bem os ideais que este possui. Ricardo Reis, é um poeta que defende que devemos viver a vida de forma calma e serena, sem grandes exageros, para que no fim da vida não soframos, nem façamos sofrer aqueles que nos são próximos. Assim, neste poema, Ricardo Reis dirige-se à sua amada, Lídia, e fala-lhe das suas intenções, dizendo que não quer ter uma relação muito próxima com Lídia, para que ambos não sofram com a morte. Em conclusão, gostava de dar uma opinião pessoal e dizer que não concordo com os ideais de Ricardo Reis, pois, este, ao tentar não sofrer com a morte, acaba por fazer a sua vida em função desta, e, no fundo, sabemos que quando Lídia morrer, este vai sofrer na mesma e vai-se arrepender das coisas que não fez.

TP_A3_T0

A poesia de Ricardo Reis mantêm o equilíbrio do estilo próprio da cultura clássica, apresentando uma estrutura disciplinada.

O poema “Vem sentar-te comigo, Lídia” é constituído por quatro partes, todas elas com ideias diferentes.

Na primeira parte que está composta por duas estrofes, o sujeito encontra-se na natureza e refere que a vida é plena e fugaz, aproveitando assim sossegadamente.

Na segunda parte, o sujeito poético explica que a vida é curta e deve ser vivida de maneira a ser aproveitada, pois a morte pode nos alcançar.

Já na terça e quarta partes do poema o sujeito poético pede a Lídia que mesmo que ele morra, ela usufrua da vida e que recorda os momentos juntos mesmo que não tenha assim uma paixão forte.

Em conclusão a poesia de Ricardo Reis é baseado em três pilares fundamentais: usufruir da vida plenamente, sem distrações, ter a consciencia de que a vida pode acabar a qualquer momento e por ultimo a cultura clássica baseada nos povos românicos e gregos.

TP_A4_T0

O poema “Vem sentar-te comigo, Lídia” foi escrito por Ricardo Reis, o heterónimo de Fernando Pessoa mais interessante e cativante.

Em todos os seus poemas há três ideias principais: aproveitar a vida ao máximo, tentar não sofrer (viver com serenidade) e o imaginário clássico. A forma como o sujeito poético consegue conciliar estas três ideias faz-nos querer seguir este estilo de vida.

Este poema é especial pois tem quatro partes distintas e uma só perspectiva de vida. Nestas quatro partes tanto fala na forma como devemos aproveitar a vida como na forma que devemos encarar o final desta, por exemplo.

Assim, considero este poema e este heterónimo um dos mais completos da poesia de Fernando Pessoa.

TP_A5_T0

O poema “Vem sentar-te comigo, Lídia” de Ricardo Reis apresenta, na minha opinião, uma estrutura muito semelhante.

No poema, o sujeito poético fala, não só de um dos pilares principais da sua poesia (viver a vida ao máximo, serenamente pois a morte é certa), como também da importância de não nos ligarmos em demasia a algo ou alguém. Esse alguém é neste caso a sua amada, Lídia. Estão presentes no poema, também, vários aspetos da cultura clássica como: “Fado”, “Lídia”, “Pagãos”...

Para mim, este poema de Ricardo Reis, representa perfeitamente todos os aspetos em que ele se baseia em todos os seus poemas, tais sendo: viver a vida no máximo pois a nossa morte é inevitável; Não nos ligarmos excessivamente a alguém vivendo a vida com serenidade, fazendo ainda, várias referências à cultura clássica.

TP_A6_T0

O Heterónimo Ricardo Reis, de Fernando Pessoa, com o poema “Vem sentar-te comigo, Lídia” faz ênfase à maneira de ele viver a vida.

No poema estão concentrados os seguintes assuntos: aproveitar a vida pois ela acaba, e para aproveitarmos bem não devemos afeiçoar muito às pessoas, devemos viver com serenidade, de modo a não sofrerem.

Aprecio este poema pois identifico-me com a maneira de pensar do poeta, não vale a pena sofrerem tanto se depois acabamos por morrer sem aproveitar cada momento que a vida tem para nos dar. Acho este poema rico em recursos expressivos, algo que enriquece o poema.

Concluindo, este é um poema no qual me identifico e aprecio.

TP_A7_T0

Um dos poemas de Ricardo Reis é “Vem sentar-te comigo, Lídia”. Neste poema o sujeito poético procura realçar a ideia de que a vida é curta e, por isso, tem de ser vivida tranquilamente.

Recorrendo a Lídia, que simboliza a cultura clássica, o sujeito poético pede-lhe que esta usufrua a vida por ter consciência de que esta é efémera, salientando que, para que nenhum dos dois sofra com a morte do outro, não é necessário recorrer a afetos. Mais uma vez é aqui apresentada a forma e a perspectiva do poeta pagão que ao longo de todos os seus poemas e neste em especial, reforça a sua filosofia de vida, esta deve ser sentida de forma suave e serena pois a morte é inevitável.

Concluindo, com este poema e como em todos os poemas de Ricardo Reis é transmitida a mensagem que devemos aproveitar a vida e encará-la com calma e serenidade, sem sofrimento.

TP_A8_T0

O poema “Vem sentar-te comigo, Lídia” de Ricardo Reis (Heterónimo de Fernando Pessoa) é um reflexo de toda a sua filosofia de vida.

O uso de variados recursos expressivos (apóstrofes, hipérboles, sinestésias, oxímoros, ...) bem como as constantes referências à mitologia e cultura clássica, são duas ferramentas usadas com destreza pelo sujeito poético para transmitir os pilares em que a sua filosofia de vida assenta. O primeiro pilar é a ideia de aproveitar o dia ao máximo (*carpe diem*), pois os nossos dias são limitados e a morte é inevitável. Esta ideia é complementada pelo segundo pilar, a serenidade com que a vida

deve ser levada. Se a vida é limitada, se “sempre iria ter ao mar” (verso 16), então todos os momentos devem ser aproveitados ao máximo, e para isso acontecer, é necessário calma e tranquilidade, “Quer gozemos, quer não gozemos, passamos como o rio”.

Esta consciência da mortalidade, leva o poeta a refletir sobre as nossas relações interpessoais e emocionais. Chegada a reflexão ao fim, ele conclui que não é benéfico nos apegarmos às coisas e às pessoas, porque isso não traz qualquer benefício a longo prazo, isso não nos deixa aproveitar a vida como um todo, por isso o sujeito poético não pretende ter um envolvimento íntimo com Lídia, para evitar, por exemplo, caso um parta, o outro não viver em sofrimento e desperdiçar a dádiva que é a vida.

TP_A9_T0

Ricardo Reis é um poeta pagão, isto é, apresenta três pilares na sua poesia.

O primeiro pilar do Ricardo é aproveitar a vida e os prazeres do momento (“Vem sentar-te, Lídia, à beira rio”), em seguida, para aproveitar a vida o poeta recorre as ausências de sensações fortes (“sem amores, nem ódios, nem paixões que levantem a voz”)

Por último, Ricardo Reis recorre a antiguidade clássica para evidenciar que não podemos mudar o nosso “Fado” (“passamos como o rio”).

O poema de Ricardo Reis demonstra esses três tópicos, contudo o poeta não demonstra aproveitar a vida mas sim usufruir de pequenos momentos originados pela presença da natureza.

TP_A10_T0

Ricardo Reis é um poeta pagão, tem 3 pilares: o primeiro é viver a vida intensamente; o segundo é viver a vida com serenidade, sem sofrimento e sem nos apegarmos aos bens e às pessoas e o terceiro é o imaginário clássico.

No poema “Vem sentar-te comigo, Lídia” à beira do rio”, o sujeito poético refere esses pilares. Ele diz que a vida é curta e como o percurso de um rio, que acaba no mar, ou seja, na vida todos temos o destino que é a morte e que nem os Deuses conseguem controlar. Também refere que devemos viver a vida serenamente e sem excessos, sem compromisso intensos, porque isso leva ao sofrimento.

Ele conclui o poema, dizendo que tem noção que o destino é a morte e que não nos devemos apegar às pessoas.

Concluindo, ele respeita a sua filosofia de vida nos poemas que escreve.

TP_A11_T0

Em relação ao poema “Vem sentar-te comigo, Lídia”, Ricardo Reis mostra a sua filosofia de vida. Quer vivamos no limite ou serenamente o destino é igual para todos, por isso mais vale viver a vida sem sofrimentos, sem grandes euforismos e intensamente. Na minha opinião, a filosofia de Ricardo Reis é compreensível, no entanto, se a vida é um rio, nunca para nem espera deve ser vivida de forma memorável. O entusiasmo, excitação e a adrenalina é que nos fazem sonhar vivos e para uma experiência completa do que é acho que se deve sentir todas as emoções possíveis. Sofrimento e alegria fazem parte e coexistem nas pessoas, temos de fazer o rio que é a vida memorável, não pelos outros mas por nós, sem arrependimentos nem medos. No poema retratado o sujeito poético joga pelo seguro, prefere ter certezas do que acontece na sua vida e deixá-la mais superficial, aceito a sua filosofia de vida embora ache que a vida é para ser vivida ao máximo.

TP_A12_T0

Este poema de Ricardo Reis, um dos heterónimos de Fernando Pessoa, mostra-nos a sua filosofia de pensar. O poeta inspira-se muito no imaginário clássico. Ricardo Reis não liga às sensações mas sim à sua razão, ao seu pensamento. Para Ricardo Reis devemos viver a vida de uma maneira passageira, sem nos apegarmos às coisas, e às pessoas, vive em busca de tranquilidade, sabendo que todos temos o mesmo destino, a morte.

É verdade que todos temos o mesmo destino mas não é por isso que não devemos nos apegar às coisas.

“Sossegadamente fitemos o seu curso e aprendemos / que a vida passa, e não estamos de mãos enlaçadas” (v. 2 e 3), com isto o poema mostra a tranquilidade e o desapego com que leva a vida.

Com o título deste poema o autor pretende mostrar que a vida passa como o rio (nascemos, vivemos e damos à foz (morremos), não sendo por isso necessário o apego material nem emocional.

TP_A13_T0

Esta obra de Ricardo Reis retrata a forma como devemos viver a vida sem sentimentos intensos:

Nesta obra, o sujeito poético e Lídia estão à beira de um rio a observá-lo. O sujeito poético compara as suas vidas à passagem do rio referindo que devemos aproveitar a vida, pois ninguém controla o destino e vamos todos ter o mesmo destino. É também referido o modo como Lídia e o seu companheiro vivem a sua relação, sem sentimentos intensos para que se um deles morrer primeiro, o outro não ter que sofrer.

Acho que a obra passa uma boa mensagem apresentando bons exemplos como o do rio. No entanto, acho que se torna repetitivo e que se fosse mais curto conseguia passar a mesma mensagem.

Concluindo, acho que esta obra de Ricardo Reis passa uma boa mensagem sobre a vida mas é um pouco repetitiva.

TP_A14_T0

O poema “Vem sentar-te comigo, Lídia”, de Ricardo Reis, expressa a forma de como o poeta vê a vida e a melhor forma de vivê-la.

O poeta acredita que não vale a pena termos sentimentos fortes, apegarmo-nos às pessoas, pois só nos irá trazer infelicidade quando partirmos, pois a vida não é eterna e o destino é incontrolável.

Neste poema conseguimos ver a racionalidade do sujeito poético e a sua forma crítica de pensar, sendo assim interessante para o leitor ver o seu ponto de vista, comparando-o com o seu próprio.

“Vem sentar-te comigo, Lídia” faz-me pensar na forma como deveríamos aproveitar a vida, dando asas a vários pontos de vista diferentes e interessantes.

TP_A15_T0

Ricardo Reis, no poema: “Vem sentar-te comigo, Lídia”, pretende transmitir aos leitores a sua filosofia de vida e pensamento.

Como referido enumeras vezes durante o poema, o sujeito poético passa a ideia de que a vida tem o seu destino e que nada ou ninguém o pode alterar logo deveremos viver a vida sem sentimentos muito fortes de maneira a que depois da morte da nossa companheira amorosa o sentimento seja mais reduzido.

Na minha opinião este poema transmite uma filosofia de vida muito racional, pois se pararmos para pensar não vale a pena sofrermos se a vida já é tão curta e tem o seu destino traçado acontece o que acontecer, logo deveremos aproveitar o tempo da melhor maneira possível.

TP_A16_T0

“Vem sentar-te comigo, Lídia” é um poema de Ricardo Reis, que tem como tema a serenidade e o aproveitamento da vida, baseada na opinião de Ricardo Reis. Ele fala de não termos sentimentos extremos, pois esses sentimentos irão levar-nos ao sofrimento. Apesar de Ricardo Reis ter razão sobre o sentimento forte levar-nos ao sofrimento acho que o devemos fazer na mesma, pois na minha opinião a coisa que a raça humana melhor sabe fazer é amar as pessoas que nos são mais queridas.

É a empatia e as emoções intensas que nos torna diferentes das outras espécies e é por isso que o devemos fazer, por mais sofrimento que nos possa causar no futuro.

TP_A17_T0

Fernando Pessoa escreveu este poema em nome de Ricardo Reis, o seu ortónimo que é conhecido por levar a vida pela razão e encarar a morte como ela é, o fim da vida.

Neste poema “Vem sentar-te comigo, Lídia”, o sujeito poético encontra-se à beira de um rio com uma parceira “amorosa”, a Lídia e pede para que Lídia observe o rio e aponte para o facto de as nossas vidas são como o percurso de um rio, nascemos fazemos o nosso sem que ninguém nos impeça, nem os deuses conseguem interferir, e acabamos por chegar à nossa foz.

TP_A19_T0

O heterónimo de Fernando Pessoa, Ricardo Reis, é um poeta muito racional com controlo sobre as suas emoções. No poema “Vem sentar-te comigo, Lídia” o sujeito poético encontra-se na natureza com a sua amada Lídia, onde vai descrever a sua visão em relação à maneira de viver a vida e as relações amorosas.

O poema pode dividir-se em quatro partes e em cada uma o sujeito poético realça a suavidade com que se deve viver a vida. A primeira parte é focada na vida efémera que temos, o sujeito poético menciona Lídia e transmite-lhe a fugacidade da vida. Na segunda parte o sujeito poético aborda a serenidade com que devemos viver a vida- e compara-a a um rio, não importa o que fazemos iremos morrer então mais vale viver serenamente. Na terceira parte o sujeito poético escreve sobre a tranquilidade que devemos atingir tanto a nível amoroso como no resto e realça essa ideia usando advérbios de modo. Na quarta parte o sujeito poético conclui dizendo que se vivermos tranquilamente sem sentimentos muito fogosos quando morreremos será mais fácil partir sem fazer sofrer tanto quem continua vivo.

O sujeito poético é bastante persistente na ideia que devemos viver a vida ao máximo aproveitando tudo de bom, embora diga que devemos tentar viver muito serenamente, sem sentimentos muito fortes e sem nos apegarmos muito às pessoas que nos rodeiam nem aos bens materiais, o sujeito poético escreve tudo isto usando algumas palavras e expressões que fazem referência à poesia clássica.

TP_A20_T0

No poema “Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio”, de Ricardo Reis, um dos heterónimos de Fernando Pessoa, é abordado o tema do carácter efémero das nossas vidas. Por essa razão, ao longo do poema, o sujeito poético indica que não devemos ter sentimentos muito fortes pelas outras pessoas, caso contrários, quando levarmos “o óbulo ao barqueiro sombrio”, as outras pessoas irão sofrer muito mais do que sofreriam se os sentimentos entre pessoas não fossem tão fortes.

No geral, achei o conteúdo deste poema bastante interessante, pois a morte é um tema que perturba as pessoas. Além disso, o que faz este poema ser tão interessante é a constante substituição da palavra morte por outras palavras ou expressões de modo a evitar a repetição desta.

Para concluir, tenho a dizer que o poema é, no geral, muito bom, e que por todas as razões que enumerei anteriormente, goste muito do poema.

TP_A21_T0

Vem sentar-te comigo, Lídia é um poema escrito por Fernando Pessoa e racionalizado pelo Heterónimo de Fernando Pessoa (Ricardo Reis), este escreve do modo em que ve a vida.

Na minha visão, o modo de ver a vida que Ricardo Reis tem é interessante, por contraste com a vida que nos dizem para ter hoje em dia com casar (ter um sentimento carnal), esduar, enquanto Ricardo Reis diz que simplesmente estamos a ser menos inteligentes e que um dia vamos morrer todos, mesmo que sejamos a pessoa mais rica do mundo.

Em seguimento, mostra no poema como ele vive a vida “sossegadamente”, “tranquilamente”.

Em conclusão, Ricardo Reis é uma pessoa muito racionalizadora mesmo considerando Alberto Caeiro (poeta da sensação) o seu mestre).

TP_A22_T0

Ricardo Reis é um dos muitos heterónimos de Fernando Pessoa. Esses heterónimos possuíam cada um a sua personalidade e permitia que o autor se expressasse melhor, Ricardo Reis tinha uma personalidade mais racional.

Durante esta obra o sujeito poético fala sobre a efemeridade da vida, com bastante insistência, isto deve-se maioritariamente à sua personalidade e às suas vivências.

Não só, mas também, é referido neste poema que a vida de ser levada com calma, como um rio, mantendo o seu curso natural, pois nada nem ninguém pode alterar o nosso “Fado” (“Passa e não fica, nada deixa e nunca regressa”).

Em suma, neste poema são referidas as efemeridades da vida e os seus perigos de viver as coisas demasiado intensamente.

Por isso, o sujeito poético acredita que não devemos levar os sentimentos a sério nem mergulhar profundamente em relações, porque se assim o fizermos, se algum dos parceiros morrer o outro não irá sofrer, já que a relação que tiveram não foi “séria”.

A meu ver, o ponto que Ricardo Reis faz, para que envolvemo-nos em sentimentos já que eventualmente vamos morrer pode ser virado e contradito da seguinte maneira: já que a vida é tão curta porque não sentirmos e amarmos e sofreremos, assim, no fim, podemos morrer concretizado, porque sentimos tudo o que podíamos sentir.

TP_A23_T0

No poema “Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira rio” de Ricardo Reis, o poeta consegue mostrar explicitamente a forma como pensa que se deve viver a vida. Usando para isso advérbios de modo, tais como sossegadamente, tranquilamente, silenciosamente. Além disso, o sujeito poético recorre inúmeras vezes ao uso de figuras de estilo, de modo geral para acentuar a ideia referida no momento. E também à mitologia grega e romana, em expressões como “Fado” (destino), “óbolo” (moeda colocada na boca dos mortos para pagar a sua viagem para a eternidade).

Com isto, o sujeito poético consegue explicar na perfeição e sem margem para dúvidas a sua filosofia de vida.

TP_A24_T0

Segundo Ricardo Reis, no poema “Vem sentar-te comigo, Lídia”, a vida é idêntica ao rio, pois esta passa naturalmente e sempre com um destino definido, a morte. Desta forma, segundo o “eu”, é preferível a vida ter um rumo sereno, tranquilo e sem amores serenos, pois, mais tarde, não irá causar tanto sofrimento a quem ficar sozinho.

Ricardo Reis busca a tranquilidade usufruindo dos elementos da natureza “colhamos flores” e estando sentado à beira rio apenas a dialogar com a sua amada sossegadamente sem sentimentos intensos podendo existir sentimentos, mas de uma forma serena. Assim, desta forma, um dia mais tarde, o momento da morte vai ser menos árduo.

TP_A25_T0

Neste texto vou apreciar o poema “Vem sentar-te comigo, Lídia”, escrito pelo poeta Ricardo Reis, o poeta clássico.

Ricardo Reis, ao longo do poema, fala do amor que sente por Lídia, mas segue a sua filosofia de vida onde deixa rolar sem viver a vida intensamente.

O poeta tem uma escrita simples e fácil de entender, é organizado e, além disso, os versos escritos por ele são todos com o mesmo tamanho. Este poema podemos observar o uso de muitos recursos expressivos, alguns advérbios que servem para realçar a filosofia de vida do sujeito poético. Também podemos observar o uso de elementos referentes à cultura clássica.

Em qualquer poema de Ricardo Reis é observada a mesma filosofia , não devemos viver muito intensamente para não nos magoarmos.

Em suma, Ricardo Reis é muito racional e disciplinado, e tem uma filosofia de vida bem estruturada e que me identifico porque se vivermos sempre em altas a nossa queda emocional irá ser maior.

Anexo T

Transcrição dos Textos 1 de Português

TP_A1_T1

O mundo sofre alterações e com elas, o nosso modo de viver altera também. Ou será ao contrário? De facto, na época em que vivemos, as pessoas andam depressa demais e tudo parece ser pequeno. Emílio Rui Vilar escreveu este excerto em 2012, mas não poderia estar mais enquadrado no ano de 2020.

Falava-se, na passagem de ano, que o ano de 2019 passou tão rápido. Expressões como “Ainda ontem era Janeiro” era frequente ouvir-se naquela noite. E nos encontros anuais de família, havia sempre aquela tia que dizia “Estás tão crescida, o tempo passa tão rápido”. Efetivamente, o mundo viveu acelerado (e cada vez mais acelerado) que não deu conta do tempo passar, não reparou no que o rodeava. No início de 2020, chegou uma pandemia mundial que fez o mundo inteiro parar. Hoje, é possível ouvir diversos testemunhos de pessoas que, ao terem tempo, refletiram e concluíram que não era o tempo que passava depressa mais, mas eles próprios e andavam acelerados. Agora, agradecem por terem todo este tempo de reflexão para mudar as suas atitudes.

TP_A2_T1

Vinte e um, é o número do século em que nos encontra-mos: O século da “revolução tecnológica”; o século da “evolução”.

Será? É incontestável a evolução tecnológica. Todos os anos existe algo de novo, algo de revolucionário, mas, estará a tecnologia a promover a evolução da raça humana, tal como a raça humana está a promover a evolução da tecnologia? Ou está simplesmente a fazer com que nos desliguemos?

O século em que vivemos, é um século que fica marcado pelo desenvolvimento tecnológico. Este desenvolvimento, permite que, neste momento, seja bastante acessível possuir dispositivos que nos consigam pôr a par de tudo o que se passa no mundo, seja sobre política; desporto; culinária ou a tia de França. Neste sentido, podemos dizer que vivemos numa época em que o espaço encurtou, visto que é tão fácil obter informação.

TP_A3_T1

Vivemos no século XXI, uma época que apesar de ser avançada e moderna ainda demonstra alguns comportamentos das pessoas considerados perigosos que infelizmente afeta a vida das pessoas que constituem a sociedade.

A cada dia que passa, o mundo para onde nós olhamos torna-se mais pequeno, mais inseguro. A questão do preconceito é uma questão que convive neste mundo. Por exemplo estamos num ambiente social onde existe um grupo que não aceita pessoas de outras nacionalidades ou de outras culturas, esse grupo está a ser preconceituoso. No fundo a perspetiva anunciada pretende chamar a atenção e tentar ajudar a pessoa que está a sofrer.

TP_A4_T1

A frase apresentada caracteriza dois tópicos um pouco abstratos, o tempo e o espaço, sendo que um deles está bem caracterizado, enquanto que o outro não.

A meu ver, é verdade que não os sentimos. Isto deve-se ao facto de termos sempre muito para fazer e muito para pensar. A nossa vida é vivida a mil à hora, quando estamos a fazer algo estamos também a pensar no que devíamos de ter feito ou no que ainda temos para fazer. Assim, deixamos o tempo passar sem darmos por ele.

Mas também não acho que o espaço encolheu como foi dito na frase, até pelo contrário, o espaço expandiu de uma forma extraordinária nestes últimos anos. As cidades cresceram, o número de pessoas nelas também, as formas de deslocação estão cada vez mais rápidas e melhores, os telemóveis e as redes sociais permitem alargar o nosso conhecimento do mundo. Isto tudo fez com que o nosso mundo se torna-se no mundo real, ou seja, já não estamos obrigados a viver só no nosso espaço, na nossa cidade, na nossa mentalidade, agora somos capazes de ter um pouco de tudo de todo o lado.

Acima de tudo, considero que vivemos numa ótima época, onde o tempo acelerou, sim, mas o espaço também cresceu.

TP_A5_T1

As novas tecnologias vieram revolucionar o mundo em que vivemos tanto de uma boa maneira como de uma má maneira. Os telemóveis, televisões e os aparelhos tecnológicos em geral tornaram a troca de informação e o contacto com as pessoas que não se encontram perto, algo mais instantâneo e prático.

Na minha opinião, as pessoas que melhor e com mais facilidade utilizam a internet e as novas tecnologias são as pessoas mais informadas e práticas no geral. Mas esta novidade tecnológica não trás apenas aspetos bons. Tornamo-nos mais sedentários e com a vida mais facilitada fazendo com que nos esforcemos menos a fazer o que quer que seja, ficando assim presos, num espaço “encolhido”, agarrados a um aparelho tecnológico.

Por exemplo, ao encomendar comida, mostramos uma atitude sedentária, pagando a um desconhecido para se deslocar ao restaurante e nos trazer o que queremos, permitindo-nos permanecer no conforto da nossa casa.

No meu ponto de vista, as tecnologias são algo fantástico que revolucionou brutalmente o mundo em que vivemos tendo aspetos positivos mas também, como referi anteriormente, bastantes aspetos negativos. Sendo assim a frase: “Vivemos numa época em que o tempo acelerou e o espaço encolheu” está bastante enquadrada com a sociedade atual e com o século XXI.

TP_A6_T1

“Vivemos numa época em que o tempo acelerou e o espaço encolheu”. No século XXI, esta frase encaixa na perfeição. No dia a dia, não refletimos muito sobre isto mas na verdade, cada vez mais o tempo acelera e o espaço encolhe.

Damos conta que o tempo acelerou, pois atualmente as pessoas vivem a vida muito depressa. Acho que as pessoas por levarem a vida tão à pressa, não dão importância aos pequenos detalhes importantes, que se valorizassem mais eram mais felizes. Por exemplo, às vezes nos supermercados ou na rua as pessoas estão com tanta pressa que não reparam e não respondem ao bom dia dado por outra pessoa, acabam por não interagir com a sociedade ficando presente só no seu mundo.

As novas tecnologias vieram encolher o espaço, visto que as pessoas estão viciadas nos telemóveis, computadores, e acabam por não conviverem com pessoas ao ar livre ficando fechadas o dia todo em casa.

A emigração, encolhe o espaço. Uma pessoa que esteja a viver noutro país ocupa mais espaço nesse país, acabando por encolher o espaço aí. Por exemplo, uma pessoa que vai trabalhar para um certo lugar tira a oportunidade de outra pessoa que vivia nesse país de trabalhar no lugar dele.

Concluindo, eu concordo com esta frase escrita por Emílio Rui Vilar, porque cada vez é mais notória a aceleração do tempo e redução do espaço presente neste século.

TP_A7_T1

Vivemos numa época em que o tempo acelerou e o espaço encolheu. A verdade é que ao longo da nossa vida, vamos reparando que o tempo acelerou e que desde do dia em que nascemos até ao agora foi tudo muito rápido. E que o espaço onde vivemos vai ficando cada vez mais pequeno.

Por um lado muitas vezes não temos noção do tempo e não sabemos aproveitá-lo totalmente. Por exemplo, quando vimos uma pessoa próxima de nós nascer e hoje ela já é uma pessoa adulta sentimos que o tempo passou muito rápido e que nem demos por isso.

Por outro lado, à medida que o mundo avança vão surgindo cada vez mais coisas novas. Por exemplo ao longo da nossa vida vamos conquistando os nossos objetivos deixando de ter tempo e espaço para as nossas coisas, o que por um lado não é negativo e sim sinal de que estamos a crescer e o nosso esforço é recompensado.

Concluindo, na minha opinião a frase de Emílio Rui Vilar faz sentido, no entanto devemos sempre viver cada segundo.

TP_A8_T1

Atualmente, vivemos numa sociedade completamente diferente da que existia à cinquenta anos atrás. O avanço é constante e a evolução não para. Também a mentalidade das pessoas mudou muito, e isso influencia a nossa progressão e, conseqüentemente, do espaço que nos rodeia: o planeta Terra.

Acredito que, a aceleração temporal a que se refere o autor não é nada mais do que uma metáfora para o nosso estilo de vida atual. O tempo em si não acelera de forma espontânea e arbitrária. Como vivemos numa época de pura progressão, nós, indivíduos, peças da grande máquina da cooperação a que chamo de sociedade, temos de nos adaptar, sobrando pouco tempo para o lazer, para apreciar a vida com calma e tranquilidade, sentindo assim, o tempo a passar por nós, ao seu ritmo, que no fim de contas, é constante.

Já o encurtamento do espaço, penso que Emílio Rui Vilar se refere

TP_A11_T1

O tempo acelerou e o espaço encolheu, uma metáfora para a evolução do Homem no último século. A modernização atingiu escalas globais, nunca antes atingidas, ofereceu-nos novas oportunidades e com elas trouxe desvantagens nunca imaginadas.

Quando Emílio Vilar refere “espaço encolheu”, na minha opinião, retrata a evolução em relação à deslocação entre cidades, países e continentes. O que há cem anos era uma distância consideravelmente grande, agora, é bastante acessível, apenas com uma passagem de avião estamos noutro continente, espaços com diferentes culturas e costumes. O mundo está ao alcance das pessoas, isso pode ser desvantajoso: com o aumento de turistas, as regiões têm de se adaptar a esta procura, tendo como por norma aumentar a oferta o que por vezes é prejudicial para a cultura do local e as pequenas empresas do mesmo.

O tempo acelerou, faz pensar em toda a oferta que há hoje em dia, com tantas atividades, oportunidades, dispositivos e sonhos para alcançar, por vezes é difícil concluir os mesmos. O dia tem vinte e quatro horas e para além dos nossos sonhos e desejos temos obrigações: planificação e organização são essenciais para pessoas com muitas ambições e sonhos.

TP_A13_T1

Na época em que vivemos estamos mais interligados que nunca. Temos a possibilidade de estar em contacto com pessoas do outro lado do mundo, e a escolha de ir para onde quisermos. Ou seja, a distância entre nós diminuiu. Ao mesmo tempo, o ritmo das nossas vidas amentou e realizamos tudo mais rápido.

Efetivamente, com a evolução da tecnologia, conseguimos fazer algo que antigamente não era nem pensado. Com um simples telemóvel, conseguimos estar em contacto com pessoas a milhares de quilómetros de distância e interagir como se estivéssemos lado a lado. Durante este tempo de

pandemia é possível observar isso. Apesar não podermos estar fisicamente uns com os outros, mantemos o contacto através das tecnologias.

No entanto, apesar da facilidade de mobilização atual, há cada vez mais trabalho e menos tempo. Procuramos realizar tudo com uma eficiência máxima que permita realizar o máximo no mínimo de tempo possível. A vida normal de uma pessoa atualmente é

TP_A14_T1

É verdade que vivemos numa época em que o tempo acelerou e, ao mesmo tempo, encolheu o espaço.

A meu ver, mesmo que a esperança média de vida esteja sempre a aumentar, por vezes sentimos que a vida “passa a correr”. Talvez seja por termos tantos sonhos e objetivos, cada vez com mais possibilidades, que achamos que não temos tempo para nada, quando na verdade somos nós que arranjamos desculpas para não os cumprir, geralmente.

TP_A15_T1

A época na qual vivemos está marcada pelos avanços tecnológicos e científicos que se deram com o passar dos anos, fazendo muitas das vezes o tempo passar depressa e o nosso espaço pessoal diminuir.

Estas novas tecnologias que na sociedade foram implementadas vieram facilitar a vida dos seres humanos, mas ao mesmo tempo dificultou-lhes-a.

As redes sociais, uma nova forma inovadora de manter as pessoas em contacto onde é também possível expôr-se fotos e vídeos para amigos ou familiares verem, também têm o seu lado negro. As distrações que elas causam ao seu utilizador dão uma sensação de que o tempo passa a voar e quase nada se fez para aproveitar o dia.

Ao mesmo tempo as redes são uma base de dados onde as informações sobre cada utilizador são guardadas, retirando por completo a privacidade às pessoas que as utilizam. Pois qualquer pessoa com mais informações tecnológicas consegue então aceder muito facilmente a esta base e ter todas as informações sobre os utilizadores.

Em suma, as redes sociais são ferramentas muito importantes do dia a dia atual dos humanos, no entanto não são um mar de rosas e é necessário termos cuidado e atenção com as coisas que lá partilha-mos

TP_A16_T1

O tempo e o espaço são dois conceitos bastante abstratos, subjetivos e requisitados na sociedade atual. Mas será que, como Emílio Rui Vilar disse, “Vivemos numa época em que o tempo acelerou e o espaço encolheu” ?

Na minha opinião esta frase enquadra-se perfeitamente na sociedade atual, pois apesar de a quantidade de filhos por família ter decrescido ao longo dos anos, por causa da introdução de métodos contractivos, a esperança média de vida aumento bruscamente. As pessoas agora vivem mais tempo por isso ocupam o mesmo espaço, mas por mais tempo. Esta uma situação controlada na europa, mas nos países em desenvolvimento isto continua a ser um problema, pois as famílias continuam a ter um numero elevado de filhos e têm que cuidar dos pais em casa com poucas condições.

Também concordo que o tempo tenha acelerado, por causa das redes sociais. Hoje em dia recebem os milhares de informações, que tomaria anos caso vivesse mos no seculo passado.

TP_A17_T1

A época em que vivemos é completamente diferente da que alguma vez existiu (óbviamente), com isto quero dizer que mudou a um nível completamente diferente. O nosso dia-a-dia, e o nosso mundo mudou de uma maneira que parece que mudámos as realidades e deformamos o espaço e o tempo, dois aspetos das nossas vidas, que nunca pensamos que poderiam mudar.

Como é que o tempo acelerou? Pensando bem, o tempo não “anda” mais rápido, ainda há 24 horas num dia, 60 minutos numa hora. Mas mesmo assim acelerou. Já nos perguntamos, porque é que as aulas demoram tanto a acabar, mas quando estamos com amigos a divertir o tempo passa a correr. É isso mesmo. O tempo acelerou, porque as nossas atividades e a maneira como passamos o tempo mudou. Nos dias de hoje, estamos tão viciados em ecrãs e distraídos com tecnologia que o tempo passa a voar e nós nem nos apercebemos.

“O espaço encolheu”, isso não faz sentido nenhum. Ou faz? Com o passar dos anos novas coisas são construídas e antigas destruídas, onde ontem estava uma espaçosa floresta tropical, hoje está um centro comercial. O espaço encolheu, porque nós estamos a preencher esse espaço com lojas, restaurantes e outros edifícios que pensamos que precisamos.

Se antes pensávamos que o tempo e o espaço eram realidades que o Homem não conseguia tocar, hoje em dia já não sei. Dessa maneira, conseguimos alterar o tempo fazendo-o passar mais rápido e encolhemos o espaço preenchendo-o com arquitetura humana desnecessária.

TP_A18_T1

Acho engraçado. Acho engraçado quando olho para uma fotografia dos meus avós e ver como tudo era tão diferente em menos de um século. Acho engraçado ouvir as suas histórias da juventude e perceber o quão diferente foi a juventude deles da minha.

“Vivemos numa época em que o tempo acelerou e o espaço encolheu”, diz Rui Emílio Vilar. Também é engraçada esta frase. Faz-me pensar em tudo o que nós, como sociedade, temos agora, assim como, os meus avós me fazem pensar em como era antigamente.

O tempo acelerou com certeza. Essa ideia é fácil de perceber. Há uns anos o meu pai demorava quase duas horas a chegar à escola, e hoje demora dez minutos para chegar ao trabalho. É incrível o quanto os transportes fazem o tempo acelerar. Cada vez mais aviões, cada vez mais carros, cada vez mais barcos, cada vez mais depressa se chega a qualquer lugar. Falo de lugares, mas também posso incluir, por exemplo, os meios de comunicação e as indústrias. Ai! Hoje em dia as notícias percorrem o mundo tão facilmente, e as roupas são produzidas toneladas tão depressa.

A tecnologia mudou o mundo. Agitou-o, acelerou-o. E continua a acelerar, todos os dias há algo novo, quer seja um carro, um telemóvel, e muito mais.

TP_A20_T1

Atualmente “vivemos numa época em que o tempo acelerou e o espaço encolheu”. Esses acontecimentos estão principalmente associados ao aparecimento de novas tecnologias.

Primeiramente, em relação à aceleração do tempo, por um lado concordo, mas, por outro discordo com a afirmação. A aparente aceleração do tempo deve-se principalmente gradual evolução de tecnologia, pois esta faz-nos ocupar o nosso tempo com atividades que, apesar de gostarmos de as fazer, que contribui para rápida passagem do tempo, estas atividades não estimulam o convívio e muitas delas podem tornar-se muito perigosas.

Por outro lado, nos últimos anos, devido, também, à evolução da tecnologia, desta vez mais focada na medicina, é-nos dada a impressão de uma lenta passagem do tempo, porque a cada que passa a esperança média de vida aumenta.

Em relação ao encolhimento do espaço, concordo totalmente, pois nas redes sociais muitas pessoas publicam tudo o que acontece na sua vida, desde uma viagem que façam até um convívio em família. Estas publicações, parecendo que não tiram muito espaço pessoal às nossas vidas.

Concluindo, tenho a dizer que concordo quase totalmente com a frase, porque a passagem do tempo não sofreu, necessariamente, um aceleração. Para reverter estes acontecimentos basta tornar-nos menos dependentes à tecnologia. Muitas pessoas não pensam nas consequências que podem sofrer devido à dependência aos aparelhos tecnológicos.

TP_A21_T1

Hoje em dia, é normal vermos pessoas mecanizadas para o trabalho, essa monotonia deve-se à habituação do quotidiano do trabalho, assim as pessoas não têm a preceção do tempo e Espaço.

De facto, a similaridade dos dias a dia é prejudicial, afetando o sujeito que simplesmente trabalha para sobreviver. O mundo acelerou! Mas não foi hoje nem antes foi desde que as máquinas existiam, o aparecimento das novas tecnologias também acertou este aceleramento pois os jovens ficam totalmente viciados que perder a noção de espaço de tempo que passam ao telemóvel.

No meu ponto de vista, as pessoas têm tanto com que pensar e trabalhar que perdem a noção de tempo e espaço. Quando as coisas acabam nós nem temos tempo de nos despedir. Temos pois durante essa chance .. ocupados ou a trabalhar ou a lazer ou a defender alguma causa... E a família? As pessoas mais próximas que vemos todos os dias e depois quando vão para um lugar melhor pensamos, porque que eu não falei mais vezes com ela.

Contudo, só queria expressar o meu modo de ver a vida, pareceu que num estalo se passaram anos, principalmente a infância em que somos felizes e inconscientes mas não temos a consciência que somos felizes.

TP_A22_T1

A frase de Emilio Rui Vilar, apesar de escrita em 2012, é bastante atual e tornou-se ao longo do tempo cada vez mais verdadeira. Realmente o tempo tem vindo a ser vivido de uma forma acelerada, algo que foi falado até por Einstein, e o espaço tem diminuído, apesar de o espaço físico estar a aumentar.

Na minha opinião a frase que nos é apresentada é verdadeira, pois quando analisamos a nossa sociedade verificamos que o tempo realmente acelerou, pois vivemos numa sociedade do imediato, onde as notícias e informações circulam tão rápido que qualquer instante é vivido com grande rapidez. O autor acrescenta ainda que o espaço encolheu, pois apesar da distância entre as pessoas de diversos países se manter igual, fisicamente, os meios de comunicação ajudam a criar uma aproximação.

Não só, mas também é verdadeira pois o tempo tem vindo a ser cada vez menos aproveitado pela sociedade, criando assim uma sensação de que passa mais rápido; e quando o espaço tem diminuído, pois através das redes sociais as pessoas criam, uma perigosa, sensação de que conhecem os outros.

Em suma, apesar da nossa realidade pandémica e de parecer que fechados em casa o tempo passa de vagar estamos mais afastados dos nossos amigos, isso não se verifica, pois como é característico da geração Z nós sabemos-nos reenvetar e inventar novas maneiras de conviver.

TP_A23_T1

É preciso uma certa ousadia para dizer que atualmente arranjamos tempo para fazer tudo o que gostamos e que tudo era como antes. Mas não. Emilio Rui Vilar não podia estar mais certo, o tempo acelerou e o espaço já não é alargado.

Lembram-se do tempo em que não havia problemas e brincávamos todos juntos ao fim da tarde? Éramos crianças sem preocupações, sem aquela dor mesquinha de viver que quase passa despercebida com tudo o que é a vida. Esse tempo já não existe, para além de já não sermos aquelas crianças inconscientes, e por isso, tão feliz esta época em que vivemos nem às crianças permite esse tempo.

TP_A24_T1

A tecnologia é algo que sofreu bastantes alterações nos últimos anos. Este é um tema bastante polémico e, dependendo da perspetiva de cada um de nós, poderá ter trazido bastantes benefícios para o nosso dia-a-dia ou, pelo contrário, simplesmente veio para prejudicar o contacto e os laços entre as pessoas.

Com efeito, o primeiro argumento relativo ao tema é: “será que se nos dias de hoje a tecnologia não fosse tão avançada seria possível sobrevivermos à pandemia causada pelo vírus covid?”. Evidentemente que todo o mundo não estava preparado para este acontecimento, mas, com toda a tecnologia disponibilizada, mais os médicos existente, ao longo de todo este tempo ocorreram bastantes coiudos (?) e rápidos avanços, dentro do possível, pois combater este vírus, o que não era possível no nosso passado, pois não haviam quase recursos nenhuns nem condições para que isso acontece-se. Para além disto, temos o segundo argumento: “Será que a tecnologia veio prejudicar a relação entre as pessoas?” Este assunto é muito relativo, uma vez que não foi a tecnologia que prejudicou os relacionamentos de cada um, mas sim os próprios que usufruem dela.

TP_A25_T1

“Vivemos numa época em que o tempo acelerou e o espaço encolheu.” A frase escrita por Emílio Rui Vilar faz todo o sentido na época em que vivemos porque a aparente aceleração do tempo sentida por todos humanos deve-se ao avanço tecnológico e o espaço a encolher, à existência de um mundo extremamente competitivo.

A maneira como experimentamos o tempo e o espaço é afetado pelas tecnologias e pela rivalidade, algo que se sente cada vez mais. O tempo acelerou, ainda mais, para quem vive nas grandes cidades e tem uma vida bastante atarefada, pois há toda uma facilidade de comunicação.

Anexo U

Transcrição dos Textos 2 de Português

TP_A1_T2

A obra de José Saramago é um romance que mistura história e ficção, com personagens reais e inventados pelo autor. Efetivamente, em *Memorial do Convento* há uma crítica à história, sociedade e à hipocrisia religiosa numa escrita nada vulgar mas bem conseguida. Foi, por isso, merecedora do Prémio Nobel da Literatura em 1998.

Ao longo da obra, são muitas as temáticas abordadas pelo autor, como por exemplo, as relações humanas, religião e a exploração do povo pobre em prol dos desejos dos governantes. É, esta última, a mais chocante e perturbadora de todo o enredo. Como poderemos ver na linha de ação "Era uma vez a gente que construiu este Convento", o Convento foi um grandioso monumento criado com o sacrifício da população pobre e da vida dos operários, vítimas do carregamento de grandes pedras. Assim, o autor retrata vários momentos dos trabalhadores com o intuito de criticar a desigualdade social bem como a ganância de "el-rei".

Por outro lado, José Saramago possui uma estrutura particular na escrita. Ele transforma parágrafos em diálogos com falas e longas sentenças, algo que para leitores de primeira viagem pode parecer cansativo e confuso.

José Saramago consegue passar a mensagem utilizando enumerações e anaforas e também recorrendo ao uso do discurso indireto livre. Portanto, esta obra, apesar de complexa é bem redigida para leitores que queiram saber mais sobre a época dos anos 1711 a 1739 e refletir sobre a evolução do país.

TP_A2_T2

"*Memorial do Convento*", é uma obra de José Saramago, um escritor português que conquistou um prêmio Nobel da literatura. Esta obra tem uma epígrafe, com cinco linhas de ação, que irão ser o centro da história deste livro: "Era uma vez um rei que fez a promessa de levantar um convento em Maфра. Era uma a gente que construiu esse convento. Era uma vez um soldado maneta, uma mulher que tinha poderes e um padre que queria voar e morreu doido.". José Saramago, nesta obra, escreve de uma forma muito peculiar. Este não utiliza outros sinais de pontuação sem ser a vírgula e o ponto final pois, este acredita que assim, quando o texto é lido, este fica mais fluido.

Na minha opinião, "*Memorial do Convento*" é uma obra, com uma história bastante interessante, algo realista e coerente e com ideias adequadas ao espaço temporal em que a obra se situa. Pessoalmente, acho a escrita do autor por vezes é demasiado confusa, o que tira algum interesse na leitura, no entanto quando realmente se entende o que o autor quer dizer em certas momentos, a leitura torna-se realmente entusiasmante.

Esta obra apresenta diversas críticas sociais, não só às pessoas poderosas como acontece na maioria das obras com críticas sociais, mas também ao próprio povo. Saramago é exemplar na sua crítica social, criando sempre uma raiva no leitor.

Concluindo, acho que o "*Memorial do Convento*" é uma obra muito bem conseguida, que nos consegue prender à história.

TP_A3_T2

A obra "*Memorial do Convento*" é escrita por José Saramago, um dos autores mais emblemáticos na história da literatura portuguesa. A obra é bastante extensa constituída por vinte e cinco capítulos e a forma como a escrita que Saramago compõe a história e desperta o interesse geral.

Esta obra relata o reinado de D. João V que era um rei arrogante, vaidoso mostrando que a riqueza comprava tudo e com nasce o Convento de Mafra, dando assim origem á primeira linha de ação “Era uma vez um rei que a promessa de implementar um convento” e também a história de personagens marcantes no desenrolar da história que são Baltasar e Blimunda. Ao longo dos capítulos existe o contraste com algumas criticas nomeadamente ao clero que abusa dos poderes sobre o povo fazendo este sofrer dolorosamente, para além disso também existe uma crítica á justiça nomeadamente à justiça da Inquisição que que manda os inocentes para o fim da sua vida como foi o caso da mãe de Blimunda.

TP_A4_T2

O Memorial do Convento, foi escrito pelo magnífico José Saramago. Esta obra têm uma alta reputação pois recebeu um Nobel. É constituída por várias linhas de ação embora tenha duas ideias principais.

A primeira, e a que leva a mais discussões, é a das injustiças sociais. Esta está presente em toda a obra, por exemplo, no clero que faz um esquema para que o rei gaste as riquezas do reino num convento para eles usufruïrem e ,através da inquisição, faz com que centenas de pessoas sejam assassinadas. Nesta parte, que é algo que trás muitos sentimentos perde um pouco nas enormes enumerações que o autor faz.

A segunda, e a mais empolgante para quem gosta de romances, é a história entre Blimunda e Baltasar. Esta parte está muito bem pensada, sem dúvida foi algo que fez com que quisesse ler o livro até ao fim.

Concluindo, apesar de ser uma obra muito completa só parte dela me despertou interesse.

TP_A5_T2

A obra Memorial do Convento retrata bastante bem a forma como foi construído o convento, o amor entre Baltasar e Blimunda (dois apaixonados que têm um final infeliz) contrastando com o casamento do rei D.João e a rainha que se casaram por interesse.

Na minha opinião, esta obra faz-nos ver como eram os costumes e a vida das pessoas dos anos 1700 de uma forma bastante detalhada e concisa. Este texto faz diversas críticas ao clero, por mal tratar o povo, e ao rei, sendo este egoísta e gastando o dinheiro do país para seu benefício proprio. É também bem retratada a vida dos trabalhadores na construção do Convento de Mafra, mostrando que são completamente ignorados e mal tratados. Concluindo, o Memorial do Convento é uma obra bastante única, não só no seu desenvolvimento histórico, como também, na forma de escrita pois, Saramago, apenas utiliza vírgula e ponto final em toda a obra. É para mim uma mais valia ler o Memorial do Convento, uma vez que nos faz pensar e refletir sobre a vida naquela época com tantas desigualdades sociais.

TP_A6_T2

A obra “Memorial do convento” é escrita por José Saramago. Ao longo da obra temos presente vários temas, que vão sendo inseridos nas quatro linhas de ação que existem. “Memorial do Convento” é uma obra longa, pois tem 25 capítulos.

No primeiro capítulo da obra os leitores ficam com a ideia de que o Rei D.João V vai mandar construir um convento devido a uma promessa que fez, seguindo nos outros capítulos todo o desenvolvimento e consequências desta promessa. O narrador , ao longo da obra vai fazendo algumas críticas , por exemplo, a crítica à desigualdade social presente no “ Memorial do Convento” , também uma crítica à má governação do Rei D.João V e ao clero por se aproveitar dos crentes.

Quanto à escrita de José Saramago, não é uma escrita habitual. Este usa muitas vezes o discurso indireto livre, mas também muitos recursos expressivos como: a enumeração e a anáfora. Eu gostei muito de ter lido esta obra por ser uma obra que simboliza todo o esforço das pessoas que

construíram o convento, é uma obra memorial. Reforça todo o sofrimento e as condições que o povo tinha naquela época, durante a construção do convento e não só.

“Memorial do Convento” é assim uma obra interessante, muito rica a nível de conteúdo, de fácil leitura, embora com uma escrita diferente. É um livro que vale imensa a pena ler.

TP_A7_T2

“Memorial do Convento” é uma obra escrita por José Saramago. Neste livro o autor apresenta todos os acontecimentos presentes na construção do Convento de Mafra, convento este que surgiu devido a uma promessa feita pelo rei D. João V.

Esta obra é iniciada pela linha de ação “Era uma vez um rei que fez a promessa de levantar um convento em Mafra, pois este pretendia um sucessor ao reino. José Saramago apresenta também uma história de amor puro e verdadeiro, entre Baltasar Sete-Sóis e Blimunda, que mais tarde foi apelidada de Sete-Luas pelo padre Bartolomeu Lourenço. Ao longo da obra são descritos todos os pormenores da construção do convento, bem como o esforço e sacrifício da gente que o construiu. O autor faz também diversas críticas, por exemplo ao rei que por vezes gera mal o dinheiro do país, de acordo com a sua vontade.

Concluindo esta é uma obra muito bem estruturada, com estilo de escrita bastante diferente do habitual. Eu gostei bastante, embora o final não tivesse sido como eu gostava, mas a verdade é que nem sempre tudo acaba bem.

TP_A8_T2

“Memorial do Convento”, de José Saramago é uma obra bastante peculiar e que marca pela diferença e transparência.

O autor conseguiu produzir uma radiografia perfeita de uma sociedade Portuguesa de há cerca de 300 anos no passado. José Saramago conta-nos a história de um rei que prometeu levantar um convento em Mafra, após uma promessa feita a Deus, na troca de um Infante para a coroa Portuguesa (Dona Maria Bárbara), imortaliza também o herói anónimo e coletivo desta obra, todo o povo sofredor que trabalhou na construção do Convento, a história de Baltasar Sete Sois e Blimunda Sete Luas, casal curiosos, que se realça ao longo da narrativa e ainda “um padre que queria voar e morreu doido”. Estas são as quatro linhas de ação que regem todo o fluxo da obra e que, apar com a escrita impar do autor e com a sua crítica característica severa aos costumes da época, às desigualdades sociais, e principalmente ao clero que é um constante alvo de José Saramago. Para concluir, a obra é sem dúvida um marco da literatura Portuguesa, uma obra única e muito profunda e acima de tudo, humana, que dá consciência ao leitor e que provoca reflexão ao mesmo, a cada página que é folheada.

TP_A10_T2

O livro “Memorial do Convento” foi escrito por José Saramago, um autor português muito marcante na literatura mundial. A obra fala sobre um rei, D. João V, que fez a promessa de levantar um convento em Mafra, de um padre, Bartolomeu Lourenço, que sonha em voar e morreu doido, de Blimunda e Baltasar que se apaixonaram enquanto a Inquisição faz autos de fé e o povo que trabalha muito e vive faminto. Saramago nesta obra critica Portugal do século XVIII que, apesar de ser um país cheio de riquezas, submete o povo à miséria e à exploração. Há um contraste social entre as personagens. O rei vive cheio de luxo e riqueza, enquanto que o povo vive na pobreza. Os principais acontecimentos giram em torno de Baltasar e Blimunda. Baltasar era um ex-militar que perdeu uma mão na guerra; e Blimunda, que vê o interior das pessoas quando está em jejum. Estes conheceram-se num julgamento (auto de fé) feito pela igreja. Ao longo da obra podemos ver a relação de amor, cumplicidade e companheirismo entre eles.

É um livro interessante e com as críticas bem marcadas pelo autor. Está bem escrito, por isso faz com que estejamos envolvidos na história.

Concluindo, esta obra assenta sobretudo nas críticas feitas a Portugal no século XVIII, tanto ao clero como ao Rei, através dos recursos utilizados e os fatos traz uma densidade histórica e verossímil da realidade vivida pelos personagens.

TP_A11_T2

O livro, "Memorial do Convento" aborda diferentes linhas de ação, sendo que todas elas rodam em torno do Convento de Maфра. "Era uma vez um rei que fez promessas de levantar um convento em Maфра... Era uma vez a gente que construiu esse convento... Era uma vez um soldado maneta e uma mulher que tinha poderes... Era uma vez um padre que queria voar e morreu doido... Era uma vez" são as diferentes histórias que este romance contém fazendo dele histórico e inovador. Após tanto tempo a estudar este romance posso afirmar que é bastante interessante ver um livro com ação num passado histórico diferente, que não envolva apenas réis, a história destes, ou de alguém da nobreza. "Memorial do Convento" é mais que um livro sobre Reis, é um livro que critica a sociedade, o clero e a Igreja (uma atitude bastante ousada para a época), e pelo meio ainda temos direito a um romance. Não um romance típico entre príncipe e mulher do povo, mas um romance entre duas pessoas do povo, que conhecem pobreza e sacrifício. Uma mulher que vê por dentro e um homem que perdeu a sua mão esquerda ao serviço de D. João V, numa guerra. O que mais gostei no livro foi a forma como o autor não se inibe de expressar a sua opinião sobre os tópicos com medo da reação da sociedade. Falar de forma tão direta, convicta e disposta não só mostra muito do como o autor era mas a forma como se posicionava na sociedade. É um livro que recai muito sobre o povo de as desigualdades sociais, a injustiça dos ricos morrerem de tanto comer e dos pobres morrerem á fome.

TP_A12_T2

A obra "Memorial do Convento" escrita por José Saramago, lançada em 1982, é um romance muito conceituado até aos dias de hoje.

A obra é relatada na altura da inquisição durante o reinado de D. João v. Com a grande quantidade de ouro e de diamantes vindos das Colónias, mandou construir o magnânimo Convento de Maфра, em resultado de uma promessa que fez para garantir a sucessão do trono. Narra também a vida de vários operários anónimos que participaram na construção do Convento. Entres esses operários há um chamado Baltazar e é a partir do momento que conhecemos essa personagem que é narrado o romance entre Baltazar e Blimunda. Fala-nos também da aventura destas duas personagens juntamente com o Padre Bartolomeu Lourenço na construção de uma passarola. Saramago ao longo da obra critica a exploração dos pobres pelos ricos, que origina a guerra entre os indivíduos, e a corrupção pertencente à natureza humana - com especial enfoque na corrupção religiosa. Revela igualmente o tema do solitário que luta contra a autoridade, recorrente nas obras de Saramago.

Esta é uma obra muito bem conseguida, assim como todas as deste autor, que nos prende com a sua história e na maneira que Saramago escreve.

TP_A13_T2

A obra Memorial do Convento, de José Saramago, retrata a história da construção do convento de Maфра através de diversas personagens e um estilo de escrita diferente que permite a intervenção do autor em diversos momentos.

A obra contém diversas linhas de ação, contando a história da construção do convento e da realidade dos trabalhadores, mas também conta a história de Baltazar e Blimunda que se conhecem e permanecem juntos durante bastantes anos. Está presente também a história de um padre que tinha o sonho de voar e que, por isso, decide construir uma máquina. As linhas de ação estão, por vezes, interligadas entre si, como por exemplo, a ajuda de Baltazar e Blimunda para construir a máquina do padre.

A obra tem um tema interessante e retrata muito bem a forma como viviam as pessoas na época. A forma característica como está escrita permite a introdução dos pensamentos das personagens e do narrador, que critica várias vezes certos aspetos, como por exemplo o comportamento do rei e do clero. As críticas presentes conferem algo único à obra visto que deixa de ser uma obra narrativa e expositiva.

Em conclusão, a obra é interessante e única devido à forma como está escrita e às críticas que estão presente.

TP_A14_T2

Esta obra, escrita por José Saramago, é um romance que tende a criticar vários pontos da sociedade daquela época.

Assim, podemos ver uma crítica feita ao clero, que se aproveitava da fé das pessoas, abusando da sua confiança. Ao Rei que era infantil e esbanjador, não sabendo governar bem o país. Conseguimos ver também uma desigualdade social, de como os pobres e os ricos viviam em contraste uns com os outros.

Esta obra mostra então uma realidade social na altura que nos faz pensar e transmite uma sinceridade e credibilidade a este romance, que embora tenha vários momentos do fantástico (com a passarola e os poderes de blimunda) ainda é possível ver este toque da realidade que estas pessoas deste tempo passaram.

TP_A15_T2

Memorial do convento, de José Saramago, situa se no início do século 18 e visa criticar a sociedade e a hierarquia da mesma da época. O autor apresenta durante a sua escrita uma forma um pouco para o peculiar de expressar os discursos entre as personagens utilizando vírgulas ao invés de hífens, o que ao início pode ser um pouco confuso. Escrito em quatro linhas de ação diferentes esta é uma obra magnífica por parte de José Saramago. Passando se nos finais do século XVII e início do século XVIII, a população estava ainda dívida em hierarquias muito bem definidas, estando a nobreza no topo e o povo no fundo. O autor vai ao longo desta obra criticando esta hierarquia como por exemplo quando diz que algumas pessoas morrem gordas enquanto outras morrem à fome. José Saramago faz ainda críticas diretamente ao rei, como por exemplo a sua má governação do país e o seu egoísmo. O clero é outra das classes sociais muito visada pelo autor, pois usavam a sua posição de poderosos na religião para enganarem e se aproveitarem das pessoas. O povo no entanto é elevado pelo autor pois foi graças a ele que o convento, uma das peças principais desta obra, foi erguido e construído. Provocando muito sofrimento e exaustão às pessoa mais pobres. Baltasar e Blimunda, na minha opinião as personagens principais da obra, demonstram o poder enorme que o amor pode ter e as magníficas boas que ele traz.

Em conclusão, acho que esta obra foi muito bem conseguida e é muito facilmente expressa as intenções do autor, que nos leva numa experiência única quase ao extremo de pensarmos e sentirmos o que as personagens estavam a sentir no momento, e tudo isto apenas lendo um livro. É uma obra muito fácil de ler e super interessante.

TP_A16_T2

Memorial do Convento, de José Saramago é um romance publicado em 1982 conhecido mundialmente por ter ganho um prémio Nobel da literatura. A ação decorre no século XVIII mais precisamente no reinado de D. João V.

A obra tem 4 linhas de ação, uma sobre o rei que fez uma ao clero para construir um convento em Mafra, uma sobre as pessoas que construíram o convento, uma sobre um soldado maneta e uma mulher que tinha poderes e por último uma sobre um padre que queria voar e morreu doido. As linhas de ação estão todas relacionadas devido à brilhante maneira de escrever de José Saramago que por

meio de anáforas, enumerações, ironia o autor critica grande parte dos costumes do povo e ações do clero e do rei e a sua megalomania e vaidade que aos poucos leva Portugal para a pobreza sem que o mesmo se aperceba.

A conjunção da incrível e bem estruturada história e modo atípico de escrever, na minha opinião faz merecer os prémio que esta obra ganhou e que faz pensar nos costumes que temos hoje em dia mesmo que a história se foque no século XVIII.

TP_A20_T2

"Memorial do Convento" é uma obra escrita por José Saramago, que retrata a sociedade portuguesa, mais precisamente durante o reinado de D. João V. A ação desta obra desenrola-se em volta de várias personagens, algumas fictícias, outras reais e, por isso, a história conta com várias linhas de ação: a de um rei vaidoso que prometeu construir um convento em Mafra e a das pessoas que o construíram, a de uma mulher que tem poderes e de um soldado que é maneta e a de um padre que tinha o sonho de boar mas que morreu doido. Além disso, esta obra também conta com inúmeros momentos de crítica aos comportamentos dos portugueses da época, apesar de algumas dessas críticas ainda serem aplicáveis hoje em dia. Pode-se destacar a forma como as pessoas que construíram o convento são tratadas, e com isso, as várias referências às diferenças nas condições de vida das diferentes classes sociais, pode-se, também realçar uma forte crítica à Igreja e aos seus costumes na época, nomeadamente relacionado com a Inquisição.

Esta obra também se pode se considerar "única" pela maneira como é escrita, ou seja, o "Memorial do Convento" possui uma pontuação não usual, por exemplo, na introdução de um discurso direto, em vez de haver dois pontos, é colocada uma vírgula.

Concluindo, achei esta obra fantástica, tanto pela forma como se desenrola a ação, como pela forma de escrita que nunca tinha visto. Acho que esta obra não deve ser esquecida e, como é óbvio, recomendo muito a sua leitura.

TP_A21_T2

Memorial do convento foi uma grande obra escrita por José Saramago , e pelo título parece que contará as memórias de um convento

Contudo , a obra não trata de memórias do convento mas sim de uma história verídica misturada com a imaginação do autor , em que um rei promete construir um convento se a sua esposa engravidar

Jose Saramago não só relata a história como crítica a ideologia passada , utiliza enumerações anáforas e metáforas para criticar a inquisição megalomania do rei e a desigualdade social . Enaltecendo o povo e a criticando o amor falso do rei pela história de Baltazar e Blimunda dois personagem fictícios muito bem trabalhados e conseguidos

Em suma a história é cativante e bem trabalhada com a maneira de escrever de José Saramago que é um bocado estranha já que não utiliza a pontuação necessária como por exemplo a fala das personagens .

TP_A22_T2

A obra "memorial do convento", escrita por José Saramago tinha como intenção criar uma nova obra que enaltescesse o povo português, à semelhança da obra de Camões. As semelhanças entre as duas são visíveis até mesmo pela intertextualidade presente na obra de Saramago. Durante esta obra é feito um retrato da sociedade dos séculos xvii e xviii, retrato no qual é feita uma crítica aos governadores, D. João V, e à má gestão e governação das riquezas do país, acabando muitas vezes por colocar os seus caprichos à frente do bem da população. Não só mas também é retirado o sofrimento das pessoas que participaram na vagarosa e difícil construção do convento,

fazendo um relato detalhado, e até mesmo perturbador, de como eram transportadas as matérias primas. Ao longo de todo o enredo principal ainda se passa uma história de amor é uma tentativa de evolução científica, esses elementos permitem que o texto se dúvida em 4 linhas de ação, "era uma vez um rei q fez promessa de levantar um convento em Mafra", "era uma vez uma gente q construiu esse convento", era uma vez um soldado maneta e uma mulher q tinha poderes, e "era uma vez um padre que queria voar e morreu doido".

A meu ver a obra apresenta categoricamente pontos bastante importante, como por exemplo, o tratamento que era recebido por parte da inquisição quem tentava fazer alguma descoberta científica, e a efemeridade da vida, que em prol do capricho de alguém maior, o rei, várias pessoas tiveram de perder a vida.

Em suma, penso que esta obra além de apresentar uma escrita correta e inovadora, que permite uma interpretação mais diferenciada, tem ainda o cuidado de demonstrar o amor, e os sacrifícios feitos em prol do mesmo, mas não só também feitos pela nação. Assim sendo, recomendo piamente a leitura do mesmo, para todos aqueles que gostam de história e principalmente de histórias de amor...

TP_A23_T2

Memorial do Convento, obra conhecida por todos, é o que se pode chamar de um romance histórico, onde a base assenta no reinado de D.João V e na relação de Baltasar com Blimunda e a construção da passarola, tudo isto convergindo numa crítica muito subtil e oportuna durante toda a sua extensão.

Esta obra tem 4 linhas de ação principais, ou seja, o rei que prometeu levantar o convento em Mafra, era uma vez a gente que o construiu, era uma vez um soldado maneta e a mulher que tinha poderes, era uma vez um padre que queria voar e morreu doido, e será à volta de uma ou duas linhas que em cada capítulo se vai contando a história dando mais ênfase a uma ou outra consoante o que é contado.

Saramago nesta obra consegue através do uso de grandes descrições, enumerações, anáforas, discurso indireto livre (seja para tecer um comentário ou sugestão do narrador, seja para apresentar o que as personagens estão pensando no momento), entre outros recursos estilísticos, acentuar ainda mais uma crítica propositada mas discreta, quanto basta para não passar despercebida.

Em suma, Saramago é exímio na sua escrita e a obra está muito bem conseguida e com a característica de querer cada vez mais saber o fim da mesma.

TP_A25_T2

Hoje vou falar um pouco de uma obra tão simbólico escrita por José Saramago, " Memorial do Convento". Como o título nos sugere, esta obra relata uma sequência de factos históricos que aconteceram durante o reinado de D. João V. O autor, ao longo do livro, aborda a história de Portugal, mas utiliza algumas personagens fictícias para dar uma certa emoção; Nomeadamente a relação amorosa de Baltasar com Blimunda.

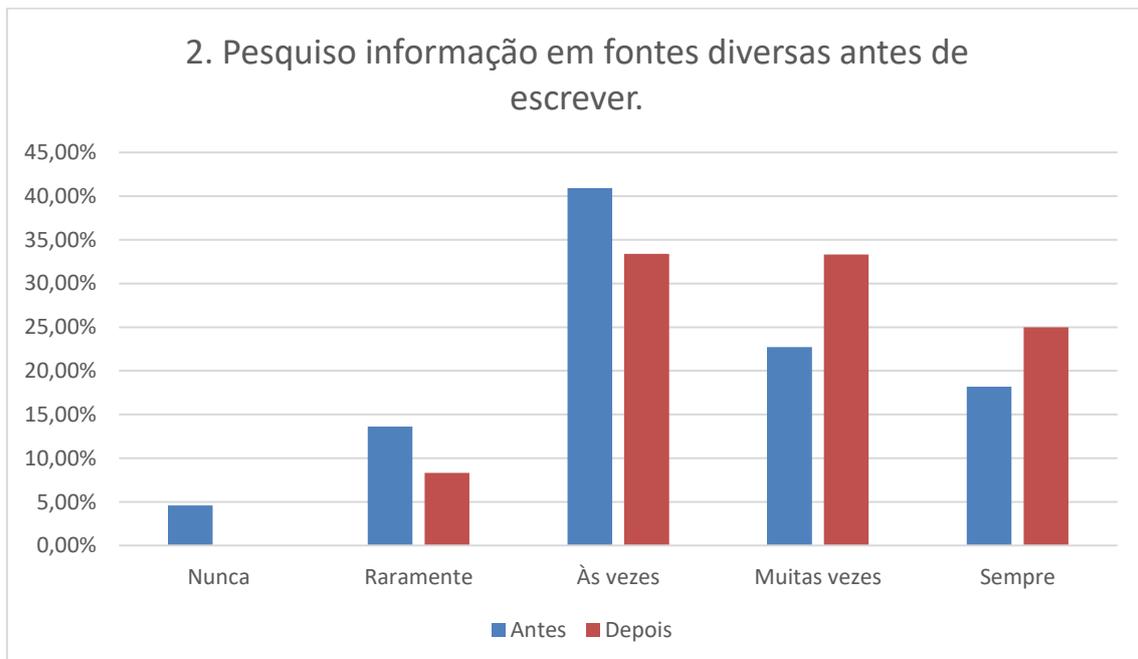
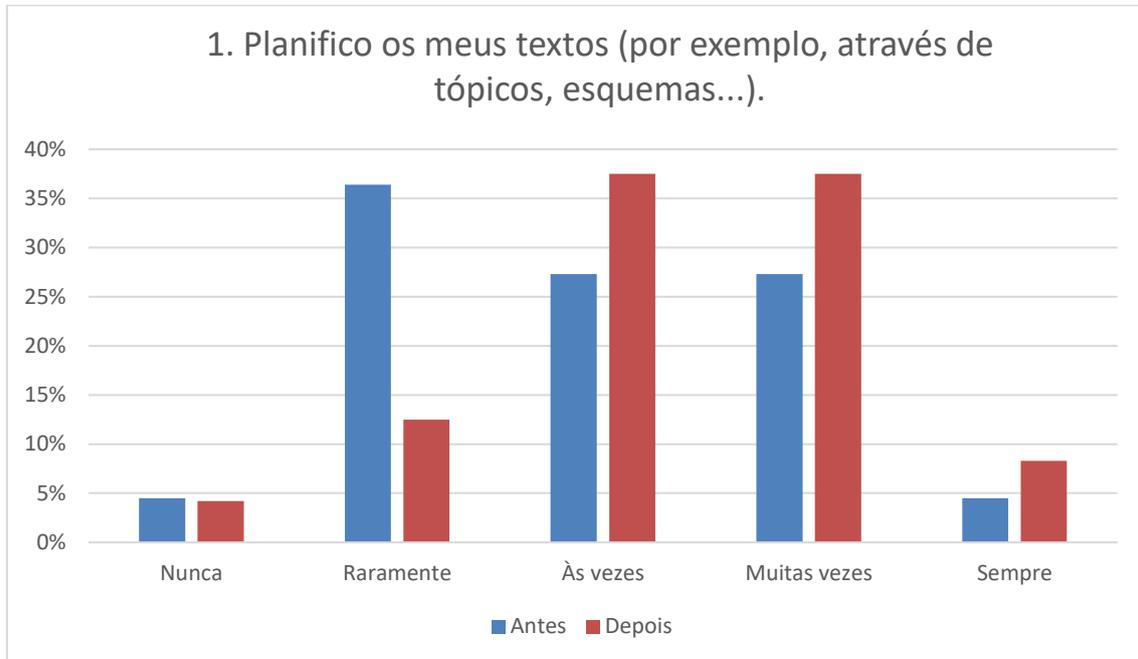
Em primeiro lugar, este livro está bem conseguido, apesar da forma de escrever própria de José Saramago. Ao longo desta obra, o autor tenta destacar o povo anónimo, que na maioria das vezes, não é habitualmente enaltecido. Também achei interessante o retrato que é feito aos poderosos e a maneira como são criticados com o intuito de contrastar a opulência dos poderosos e a miséria que a maioria da sociedade menos favorecida vivia.

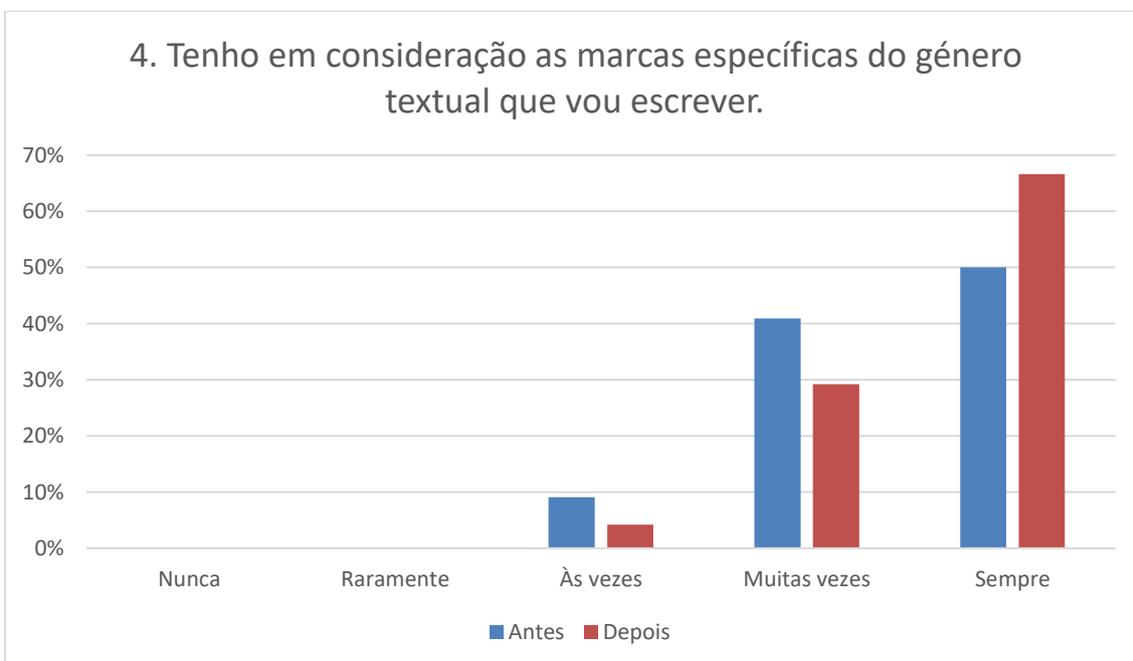
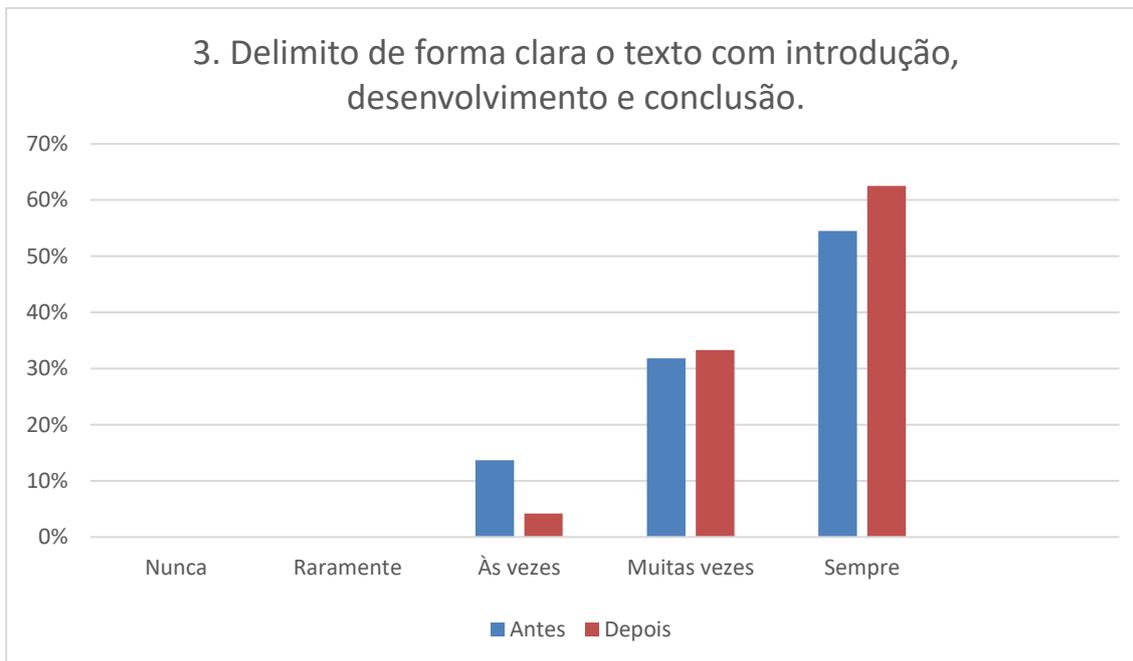
Contudo, a maneira como José Saramago pontua e escreve torna o livro um pouco confuso e menos apelativo, mas para quem gosta de aventuras é uma obra muito interessante.

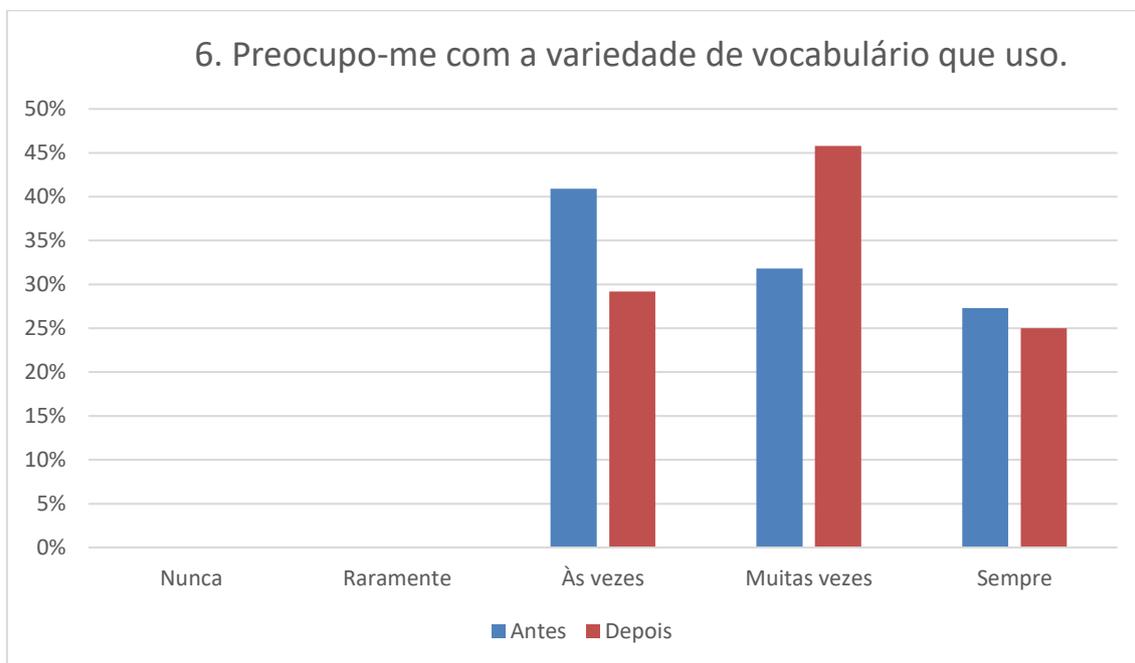
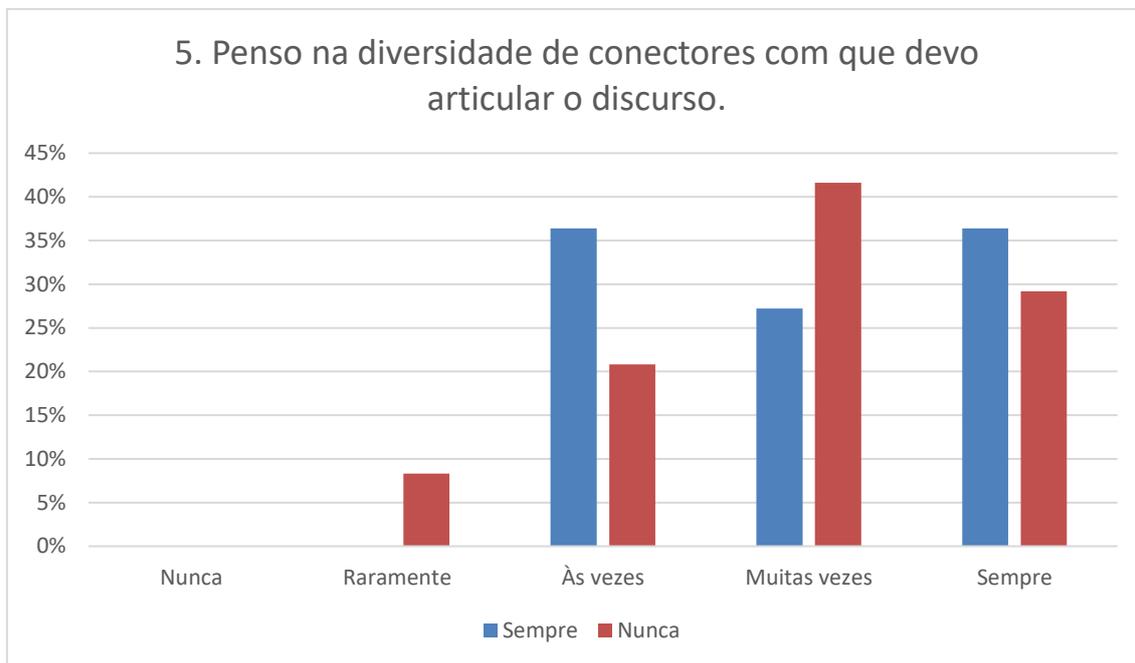
Em síntese, aconselho a leitura desta obra a qualquer pessoa porque, para além da quantidade de factos históricos que estão presentes, é muito bom para ganhar um pouco de conhecimento da língua Portuguesa.

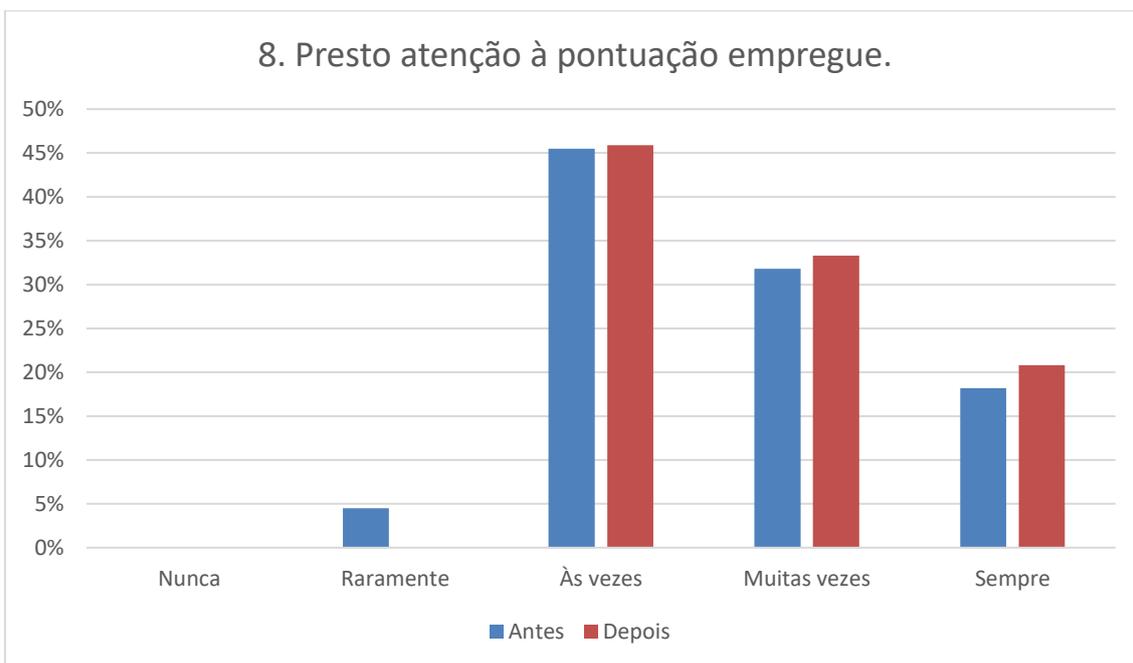
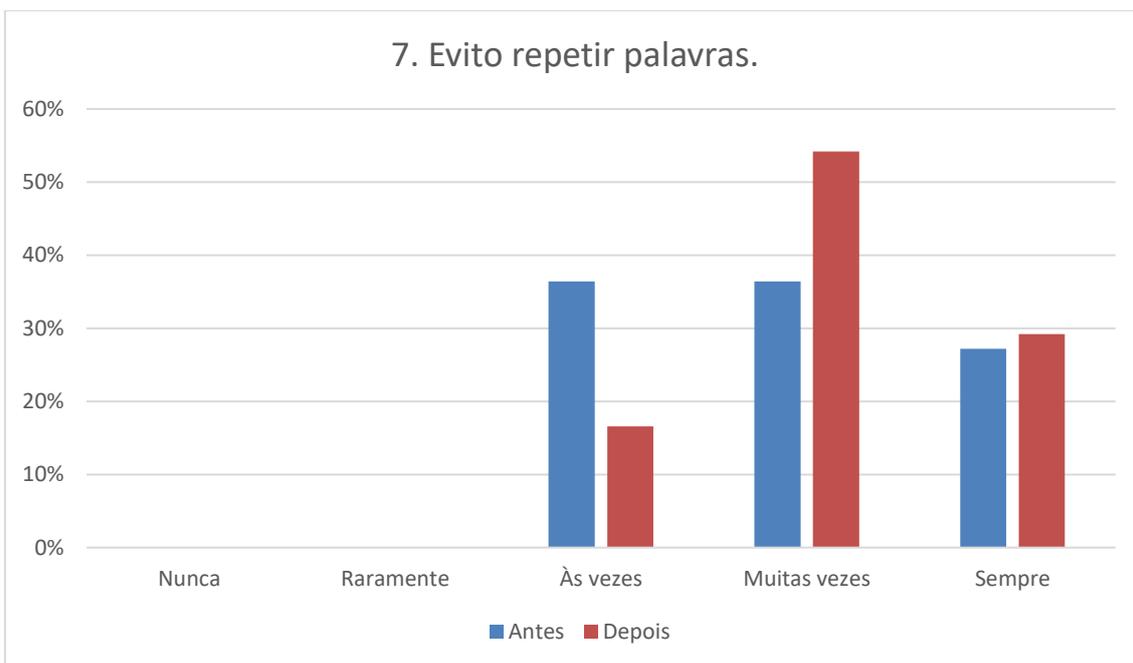
Anexo V

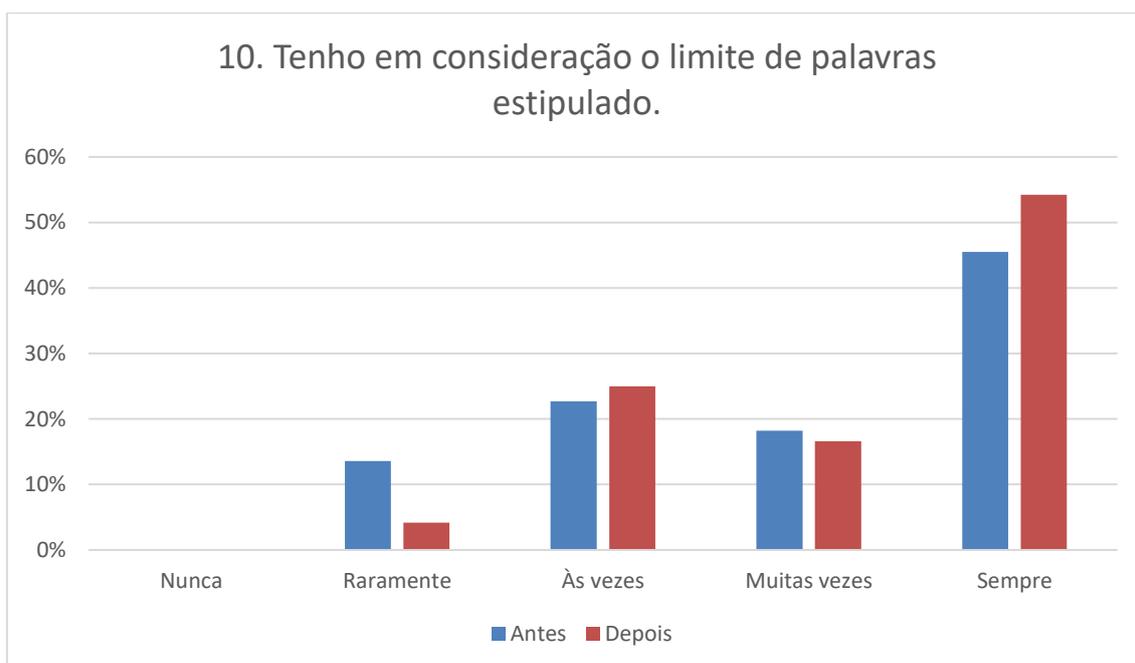
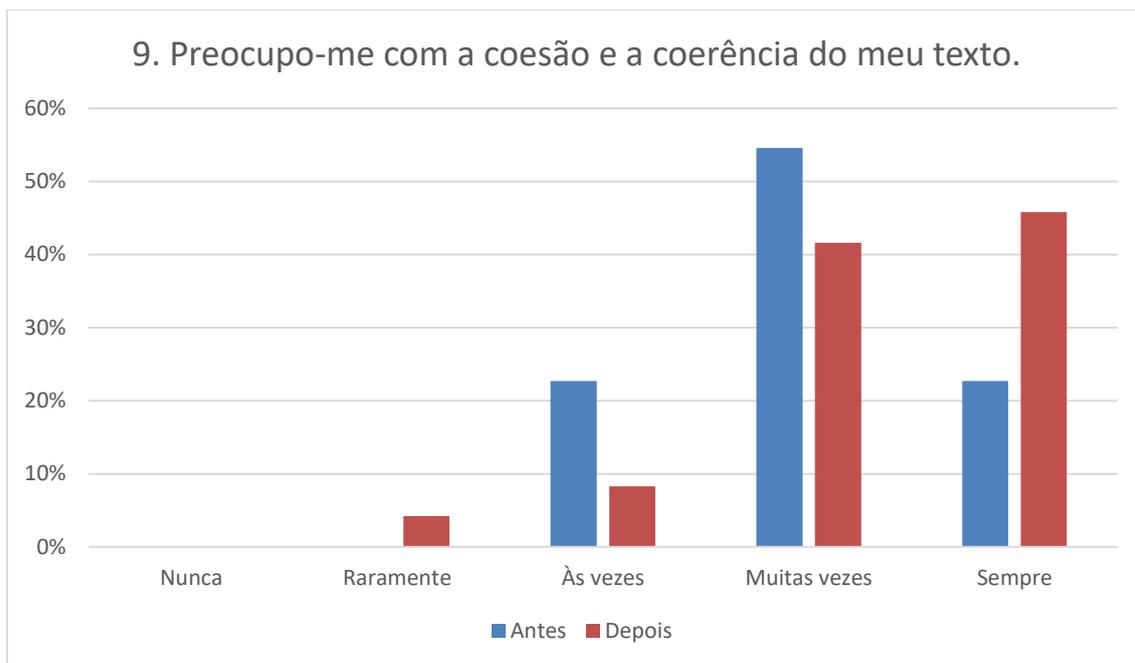
Resultados dos questionários de Português

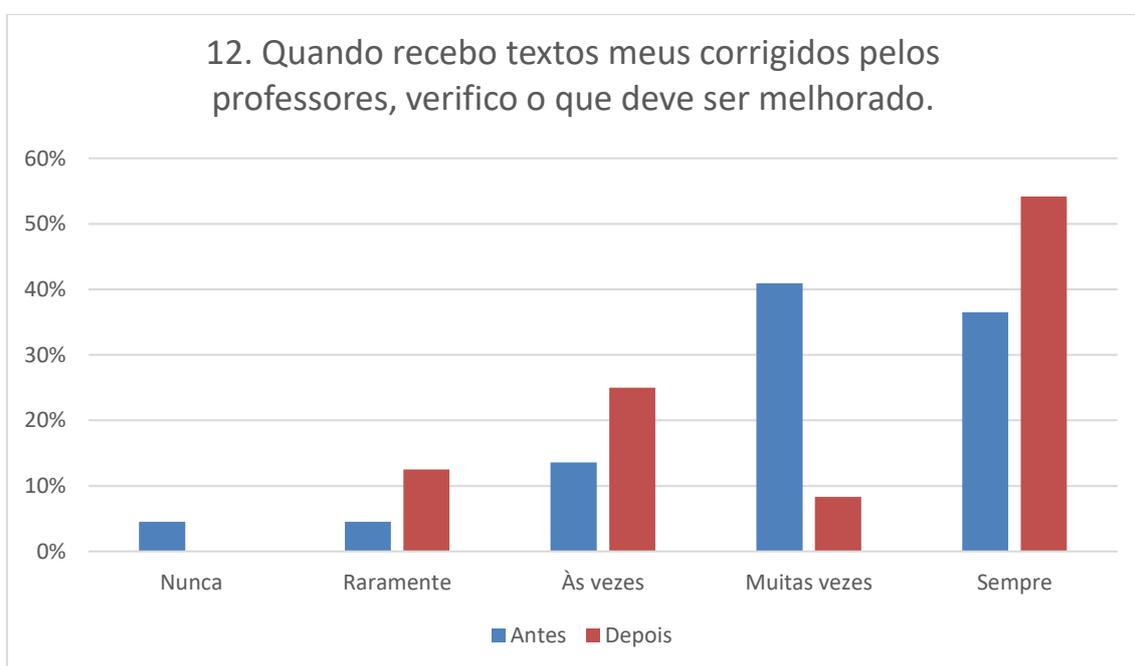
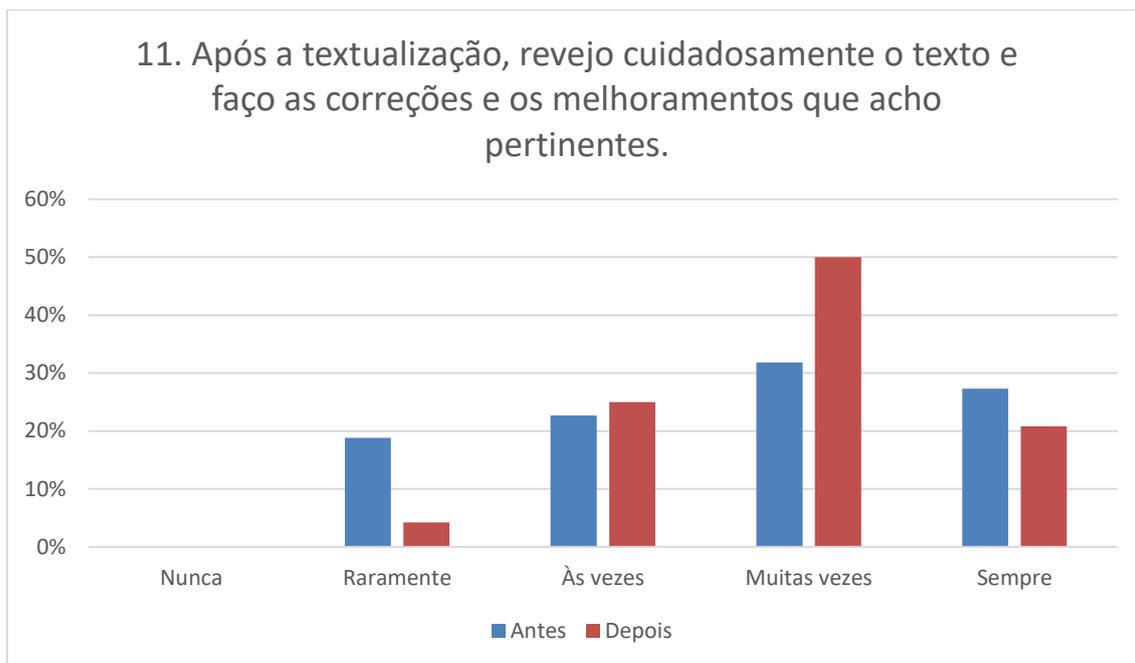












Anexo W

Critérios de avaliação das produções escritas em Espanhol⁵⁷

Competências linguística e sociolinguística	
Níveis	Descritores de desempenho
3	O texto apresenta um repertório variado de recursos linguísticos elementares, sem incorreções ou com incorreções ocasionais a nível do controlo vocabular, do domínio das estruturas e formas gramaticais simples, da pontuação e ortografia, da adequação ao contexto e aos destinatários. O aluno pode revelar interferências da língua materna em estruturas de uso menos frequente.
2	O texto apresenta um repertório limitado de recursos linguísticos elementares, com algumas incorreções não impeditivas da compreensão, em quaisquer dos aspetos acima referidos. O aluno pode revelar interferências da língua materna em estruturas de uso frequente.
1	O texto apresenta um repertório muito limitado de recursos linguísticos elementares, com muitas incorreções (por vezes impeditivas da compreensão), em quaisquer dos aspetos acima referidos. O aluno revela interferências da língua materna em estruturas de uso muito frequente.

Competências discursiva e funcional			
Níveis	Competência Discursiva		Competência Funcional
	Desenvolvimento temático	Coerência e coesão	
3	O aluno redige um texto que respeita plenamente o tema proposto.	O aluno estrutura o texto, articulando as ideias de modo coerente e utiliza com eficácia os mecanismos de coesão textual.	O aluno respeita o tipo de texto e/ou o género solicitado e cumpre as intenções comunicativas previstas (descrever narrar...).
2	O aluno redige um texto, respeitando parcialmente o tema proposto.	O aluno estrutura o texto, articulando as ideias de modo nem sempre coerente e utiliza com alguma eficácia os mecanismos de coesão textual.	O aluno respeita parcialmente o tipo de texto e/ou o género solicitado e/ou cumpre parcialmente as intenções comunicativas previstas (descrever narrar...).
1	O aluno não respeita o tema proposto.	O aluno estrutura o texto de forma pouco organizada, com muitas repetições e/ou paráfrases, e utiliza sem eficácia os mecanismos de coesão textual.	O aluno não respeita o tipo de texto e/ou o género solicitado e/ou não cumpre as intenções comunicativas previstas (descrever narrar...).

⁵⁷ Adaptado dos critérios de correção do Exame Nacional de Espanhol (Iniciação), disponíveis em: <https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais-11-ano.php> [Consulta: 12/06/2021]

Anexo X

Transcrição dos textos de avaliação diagnóstica (T0) de Espanhol

TE_A1_T0

V – ¡Buenos días, compañeros!

Ayer fue a una bruja y supe que cosas muy atípicas van a ocurrir. Ella me dice que un elefante irá invadir la escuela. Además, caerá una águila en el recreo. Tiene cuidado.

U – NÃO FEZ

TE_A2_T0

V – Hoy hablaré un poco para vosotros sobre cuidado a ter.

NO FUMARÉIS!

U – Hoy hablaréis un poco para ustedes sobre el curso más interesante.

Para mí és Matemática.

TE_A3_T0

V – Yo fue a una adivina para saber lo que pasará durante la próxima semana.

Ella me ha dito que entrará un terrorista en la escuela. Yo pienso que tenemos que tener más cuidado con las personas que entrarán en el instituto y revistálas.

U – Yo fue a una adivina para saber lo que pasará durante la próxima semana.

Ella me ha dito que entrará un terrorista en la escuela., Yo pienso que ustedes tenéis que tener cuidado con las personas que entrarán en el instituto y revistálas.

TE_A4_T0

V – Estoy a escribir para os advertir sobre o qué está para venir.

Durante la próxima semana en nuestro instituto virá a sufrir un ataque.

Por eso, aconseja a no venir a la escuela.

U – Lo siento que para la próxima semana habrá un ataque en nuestra escuela.

TE_A5_T0

V - Mi escuela vai a tener una grande fiesta donde van personas muy guapas como mi irmana.

Por favor quiero que vendrá para ser mutcho divertido

Gracias por toda la ayuda en toda la organización.

U – NÃO FEZ

TE_A6_T0

V – En la próxima semana la escuela tendrá nuevas noticias. La lista O será la nueva asociación de estudiantes de 2020 y 2021 de la escuela José Falcão.

La escula será el Olimpo!

U – NÃO FEZ

TE_A7_T0

V – Se aproximán días muy atípicos. En lunes vendrá una gran tempestade que quebrará las ventanas y inundará todo el piso. Vosotros tendréis de evacuar la escuela. En Martes vendrá un gato que invadirá vuestras aulas.

U – Se aproximán dias muy atípicos. En lunes vendrá una gran tempestade que quebrará las ventanas y inundará todo el piso. Ustedes tendrán de evacuar la escuela. En Martes vendrá un gato que invadira sus aulas

TE_A8_T0

V – Bueno días mis amigos hoy vengo os dicer que ayer una adivina me a dicho que un avión vá a caer en la escuela por isso esta semana yo no voy a las classes y ella ainda à dicho que irá haber un terremoto y qye yo irei morir.

TE_A9_T0

V – Estoy enviado esta mensaje para os advirtier que en los próximos dias que iremos tener muchas malas notas en la asignatura de matemáticas.

U – Estoy enviando esta mensaje para que ustedes estaréis preparados po que iremos a tener muchas malas notas.

TE_A10_T0

V – Durante la próxima semana serán días muy atípicos e vosotros teneis de ter muy cuidado. Tendereís de quedarse en casa por que habrá un brote de una doença.

U - Durante la proxima semana, serán días muy atipicos e ustedes teran un alumno que se magoasse en Education física e los padre quedaran irricd(¿)

TE_A11_T0

V – Buenos dias compañeros. Hoy estoy aqui para advirtiéndoles. No día 05 de noviembre irá hacer una fiesta na rua são paulo. La fiesta tendrá muy blancos com comida y van hacer uno concierto.

Vá ser espetacular, van se divertir mucho.

Espero que se divertón.

TE_A12_T0

V - En la próxima semana la escuela estará lleno de dioses del Olimpo. Pienso que es una buena noticia por eso tenemos que celebrar porque la escuela estará mejor que nunca.

U – NÃO FEZ

TE_A13_T0

V – Buenos días compañeros!

Estoy a escribir una mensaje porque fui a ver a una adivina para saber cómo será mi futuro. Ella dice que la próxima semana será muy atípica, pero tengan tranquila.

U – Hola profesores. Hoy tendrá que apresentar mio trabajo no día 1 de janero.

Anexo Y

Transcrição dos Textos 1 de Espanhol

TE_A1_T1

Me encanta hacer amigos. Mi mejor amigo es Asdrúbal Silva. Él es muy divertido. Yo conozco a Asdrúbal desde mi infancia. Tiene 27 años y vive en Coímbra. Pertenecemos a la misma pandilla. Adoramos nos divertir.

TE_A2_T1

Mi amigo se llama Zé Diogo. Él es gordo y usa gafas. Jugamos juntos golf.

TE_A3_T1

Me amiga se llama Sara y ella es muy simpática. Nosotras solemos ir a la piscina juntas. Nosotras no solemos nos ver todos los días pero nuestra relación es muy divertida. Yo pienso que en el futuro, nosotras continuaremos a ser muy amigas e hacer muchas cosas juntas. Nos conocemos desde los 6 años de edad.

TE_A4_T1

Buenas tardes! Mi amiga se llama Beatriz, es baja y guapa. Nos conocimos en la escuela y asistimos a la misma clase.

TE_A5_T1

Mi amigo se llama Alexandre tiene 16 años es bajo, practica remo con yo, nos conozco desde hace 4 años

TE_A6_T1

Mi amigo se llama Pedro. Pedro no es mucho grande pero es un gran amigo. Aunque de ser pequeño le encanta jugar al fútbol y yo, como buen amiga, también juego para hacer compañía. Nuestra relación es ótima.

TE_A7_T1

Mi amiga se llama Leonor y tiene diecisiete años. Es baja y tiene el pelo comprido y marrón. Somos amigas desde siempre y hacemos todo juntas. Vamos de vacaciones juntas todos los años al algarve. A nosotras os gusta ver películas e ir a las compras. Siempre seremos amigas!

TE_A8_T1

Mi amigo se llama José Letra, es muy delgado y tiene 16 años. Yo conozco a José desde muy pequeño, ahora

TE_A9_T1

Mi amiga se llama Monica. Ella es simpática, risueña, graciosa. Es alta, delgada, guapa y está siempre de buen humor. Nosotras tenemos una buena amistad y nos damos muy bien. Nos conocimos en la escuela y estamos en el mismo grupo. Espero que nuestra relación de amistad se siga por muchos años.

TE_A10_T1

Me amigo se llamo Guilherme. Él e más pequeño que yo, tiene pelo corto e liso e es delgado. Nosotros nos conocemos en él nuestro instituto antigo e éramos da mesma turma.

Nosotros jugavamos fútbol, hablamos de muchas cosas e otras cosas con nuestra pandilla. Él é un bueno amigo e ainda hablamos e hacemos cosas juntos.

TE_A11_T1

¡Hola! Yo tengo muchos amigos pero que tiene un en especial. El se llama Duarte tiene 16 años y juega balonmano.

TE_A12_T1

Mi amiga se lhama Maria Sardé, ella es muy guapa e muy loca e esse es una de las razones por las que me gusta tanto. Nosotras hacemos muchas videochamadas fiestas en su casa e aventuras en el monte. Maria es muy alta y delgada tiene pelo a caracoles.

TE_A14_T1

Mi amiga se llama Leonor tiene 16 años es mui querida e buena persona, e me encanta.

Cuando estamos juntas, solemos ir a la casa del otra, ir a las compras, vamos comer, y cocinamos mucho. En las vacaciones de verano solemos ir una con la otra de vacaciones. tenemos tambien un grupo de GVX que nos gusta mucho.

Nostra relacione es muy buena, nos conocimos en el colegio en el 5.º ano.

TE_A15_T1

Buenos dias! Mi amiga llama Carolina, es alto, elegante e guapa. Nos conocimos em lá escuela.

Somos tambien da misma class.

TE_A16_T1

Mi perro se llama Boneca, pero y lo trato de Necas.

Tiene 7 años y es negro y blanco y es un perro de caza. Nosotros nos damos muy bien, ella me alegra mucho. Quando estoy triste, Necas me pone alegre.

Anexo Z⁵⁸

Transcrição dos Textos 2 de Espanhol

TE_A2_T2

25 mayo, 1999

Salud Jubas

Acabo de tener una experiencia increíble

Fui visitar el estadio del Bétis. Me encataron los colores de verde del estadio y su belleza

Besos y abrazos, [REDACTED]

TE_A3_T2

Madrid, 21 de abril 2021

Querida María:

Estoy en Madrid e lo estoy disfrutando mucho.

Los lugares que más disfruté visitar fueron la Plaza Mayor y el Palacio de Cristal. La Plaza Mayor es una plaza rectangular que se encuentra situada en pleno centro de Madrid y que alberga siglos atrás mercados, corridas de toros y espectáculos populares. El Palacio de Cristal es uno de los mejores ejemplos de arquitectura en hierro y cristal de España.

Si vienes a Madrid cuéntame tu experiencia.

Besos,

TE_A5_T2

Madrid, 21/04/2021

Hola Alexandre:

Estoy en Madrid en viaje de negocios, estoy en un hotel muy bonito tiene un estilo clásico pero ha sido reformado.

Martes voy a tomar el avión, pero como vives aquí tan cerca podrías venir a visitarme a esta maravillosa ciudad

Hay muchos museos y la movilidad es muy buena

tenemos un metro para pasar cada cinco minutos

Te espero en esta gran ciudad

Un Abrazo [REDACTED].

⁵⁸ Para salvaguardar o anonimato das produções escritas, rasuraram-se a preto os nomes dos alunos, que constavam na assinatura das cartas.

TE_A6_T2

Madrid, 21 mayo 2018

¡Hola, Paulinho!

Las vacaciones aquí en Madrid han sido muy buenas. Acabo de visitar una Fuente muy emblemática, la "Fuente de Cibeles". Esta fuente representa a la diosa Cibeles, símbolo de la Tierra, la agricultura y la Fecundidad...

Me gusté mucho, y por eso te recomiendo que vengas a visitar uno de estos días.

Besos

██████████

TE_A7_T2

Madrid, 21 de Abril de 2021

Hola Leonor:

Quiero contar te acerca de mi experiencia en Madrid!

Fue muy emocionante.

Apenas llegué al aeropuerto, fueros muy bien recibidos por los madrileños.

Como estava un día muy bonito del Sol, fueros pasear en la calle, de seguida comemos una paella muy esquesita.

Visitamos todos los monumentos de la capital española pero o que me ha gustado fue el Palacio de Cristal e La Puerta del Sol.

Lo recomendo altamente,

██████████

TE_A8_T2

Madrid, 20/4/2021

Hola Juan!

Espero que estejas bien, tengo tenido una semana fantástica aquí en Madrid ya fue visitar el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y también el Museo Nacional del Prado.

En mis dos últimos días aquí en Madrid, yo voy visitar lo gran estadio del Real Madrid, el Santiago Bernabéu.

Un abrazo,

██████████

TE_A9_T2

Madrid, Miércoles, 21 de abril de 2021

Querida Paula:

Te voy a contar como está siendo mi viaje aquí en Madrid.

Después de me hospedar en el hotel, fui a visitar varios museos. He visitado el Museo Nacional del Prado, y de seguida, fui a la Plaza Mayor, dónde he conocido una persona que me ha hecho una visita quiada. Me ha mostrado el Palacio Real, la Fuente de Cibeles y el Parque de Retiro. Después de tudo me ha llevado a un café. Me estoy divertindo y te aconsejo a visitar esta ciudad.

Besos, ██████████.

TE_11_T2

Madrid 27/09/2027

¡Wassup Julio! Como te ubiciones? ¿Crees que puedo ir allí y visitarte?

Estoy a pensar ir a Portugal y necesario de casa.

Adeus y vemos pronto.

¡[REDACTED]!

TE_A12_T2

Madrid, 17-08-2004

Hola, Manel

Querido Manuel: me gusta mucho viver en Madrid aqui hay muchas cosas para visitar e hacer por la noche.

Podias vir a visitar me uno destos dias para conocer mi nueva ciudad.

Besos, [REDACTED]

Anexo AA⁵⁹

Transcrição dos Textos 3 de Espanhol

TE_A1_T3

Querido Juan,

Cómo sabes, estoy pasando unos días aquí en Madrid, dónde me estoy divertindo mucho. Ya visité el Museo del Prado, la Plaza Mayor, las Puertas del Sol y la Fuente de Cibeles. Claro que no me olvidaré de visitar el estadio Santiago Barnabéu. Tengo billetes para un juego de fútbol en el próximo miércoles. Estoy encantado con tudo esto. Seguro volveré a visitar Madrid en el futuro.

!Cuídate!

■

TE_A2_T3

Hola abuela como estás?

Mis vacaciones están siendo divertidas con mi amiga chica García, una amiga de la infancia. Ayer fui a visitar el estadio del Ajax. Luego fui a comer un buen marisco a pie de playa y luego me fui al hotel a descansar.

Adiós abuela abrazo.

TE_A3_T3

Hola María!

¿Estás bien?

Estoy de vacaciones en Maldivas.

Aquí el clima es muy bueno. Además, el agua es muy clara y tibia. Estas vacaciones me están gustando mucho.

Besos

■

TE_A4_T3

Hola! Escribo para te contar mi vacaciones. Estoy muy contente pues son las vacaciones más magníficas. Ya he visitado muchos espectáculos de flamenco e tenho salido frequentemente. Bejos

⁵⁹ Uma vez mais, foram rasurados a preto os nomes dos alunos, utilizados para assinar as mensagens.

TE_A5_T3

Hola Madre.

Estoy en Sevilla en un crucero en el río Guadalquivir, hace mucho calor.

Mañana voy a Gibraltar en una playa muy hermosa y visitaré también la gran montaña y los famosos monos.

Te estaré esperando.

Besos [REDACTED]

TE_A6_T3

¡Hola madre!

¿Cómo estás?

Yo estoy bien.

En estas vacaciones he visitado la catedral (es un pequeño club con música techno y house de calidad) y lo Latino (una terraza junto al río con animación hasta el amanecer).

Aquí hay lugares ótimos para comer, y yo adoro la Casablanca, que es famoso por sus tapas.

Besos

TE_A7_T3

Hola madre,

¿Como estás?

Estoy a escribirte para decir como están a correr mis vacaciones en Ibiza.

Cuando llegué fui asaltada en aeropuerto muy terrible... pero la situation se hay resoldido e ya tengo mi Mobil.

Todos los días conozco una playa diferente y un nuevo restaurante esta a ser unas vacaciones muy buenas!!

Bejos,

[REDACTED]

TE_A8_T3

Hola mi hermano !!! En estas vacaciones estoy a conocer España mas precisamente Madrid, yo estoy comiendo mucho bien, las tapas son do mejor y tambien voy a visitar los museos y también ja fue al estadio del Real Madrid. Abrazo, [REDACTED]

TE_A9_T3

Hola, abuela.

Estou disfrutando mucho de mis vacaciones. He visitado muchos parques y museos, y he sacado muchas fotos para mostrarte cuando llegar a casa.

Te voy enviando mensajes para que lo sepas todo.

Besos,

[REDACTED]

TE_A10_T3

Olá hermano,

¿Como has pasado tu verano? Bien?

Las mis vacaciones están siendo magníficas aquí en España. Ha visitado muchos lugares como El palacio andaluz e a Casablanca. Pero si estuvieras aquí conmigo, serían aún mejores.

Con los mejores saludos,

**TE_A11_T3**

Hola! Como estás?

Yo estoy muy bueno.

Ayer fui a visitar un monumento en Londres.

TE_A12_T3

Hola mama!

Como estan las cosas ahí en casa?

Comigo esta tudo bien yo me estoy divirtiendo mucho en Sevilla. Ya visité el latino que es una terraza junto al río fue asistir a espectáculos de flamenco y hay aprendido un ratito de la danza. A mi me gustava mucho que me visitasen.

Besos 

TE_A13_T3

¡Hola abuelita! Cómo estás?

Te echo de menos pero me estoy divirtiendo mucho por lo Gerês.

A mi me encanta la belleza de esto paraíso.

Cuando volver te diré con más detalle lo que visité.

Besitos.

TE_A14_T3

Hola mamá, vine a hacer un viaje a Sevilla. Comí en un muy buen restaurante de tapas, se llamaba Casablanca porque es muy famoso. Entonces, como siempre he oído hablar de flamenco, quería ir a ver un espectáculo, por ejemplo, fui a ver el espectáculo el tamborill que está en vivo desde la medianoche. Realmente tienes que visitar Sevilla, mamá, cuando podamos volver aquí a las dos. besos de madre

TE_A15_T3

Hola prima, vine de vacaciones a España, estoy muy feliz de estar aquí.
Ya he comido cosas muy buenas como las tapas del restaurante casablanca. También fui a ver el amanecer en el "latín". Vi un espectáculo de flamenco muy bonito.
Estoy muy feliz, ¿eres tú como has sido?

TE_A16_T3

Hola mamá, espero que estés bien.
Me estoy divirtiendo mucho aqui en Madrid.
Hay muchos lugares verdes y maravillosos monumentos aqui. además, conocí a mucha gente e incluso pensé en mudarme para este lugar.
Te echo mucho de menos, pero me tengo que ir porque voy a un museo

hasta luego

■

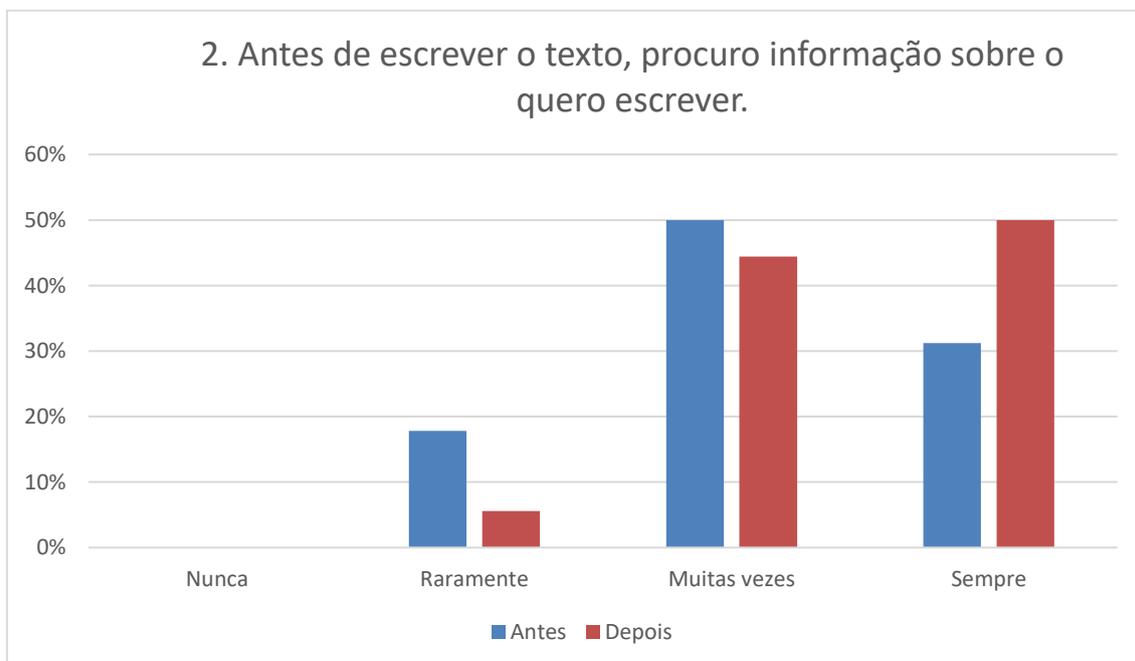
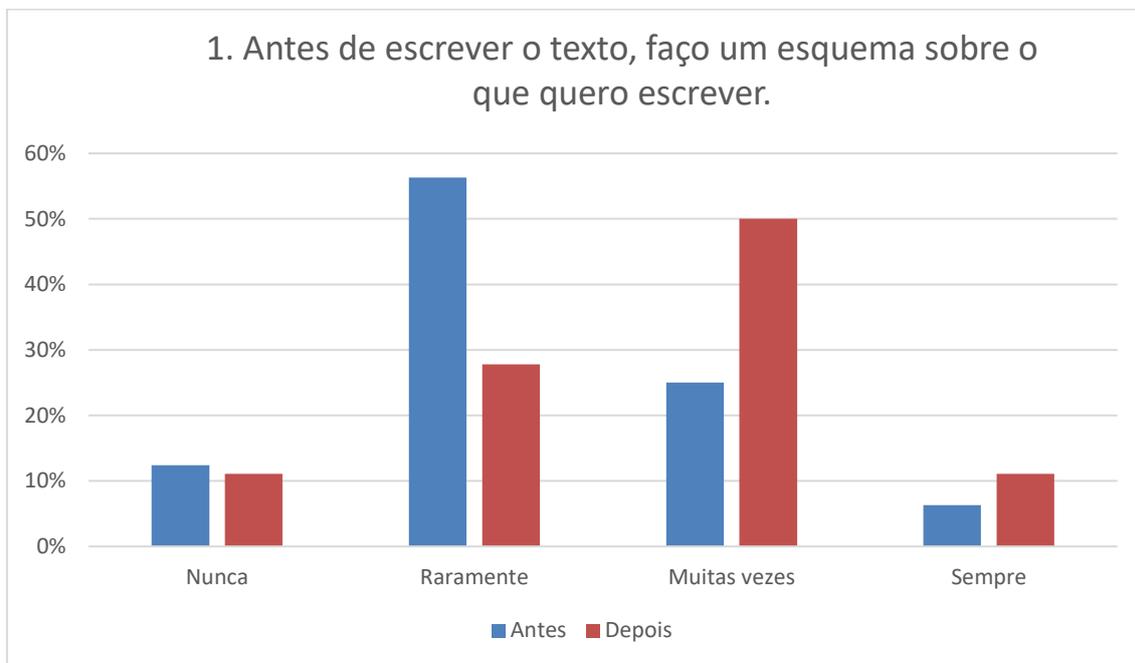
TE_A18_T3

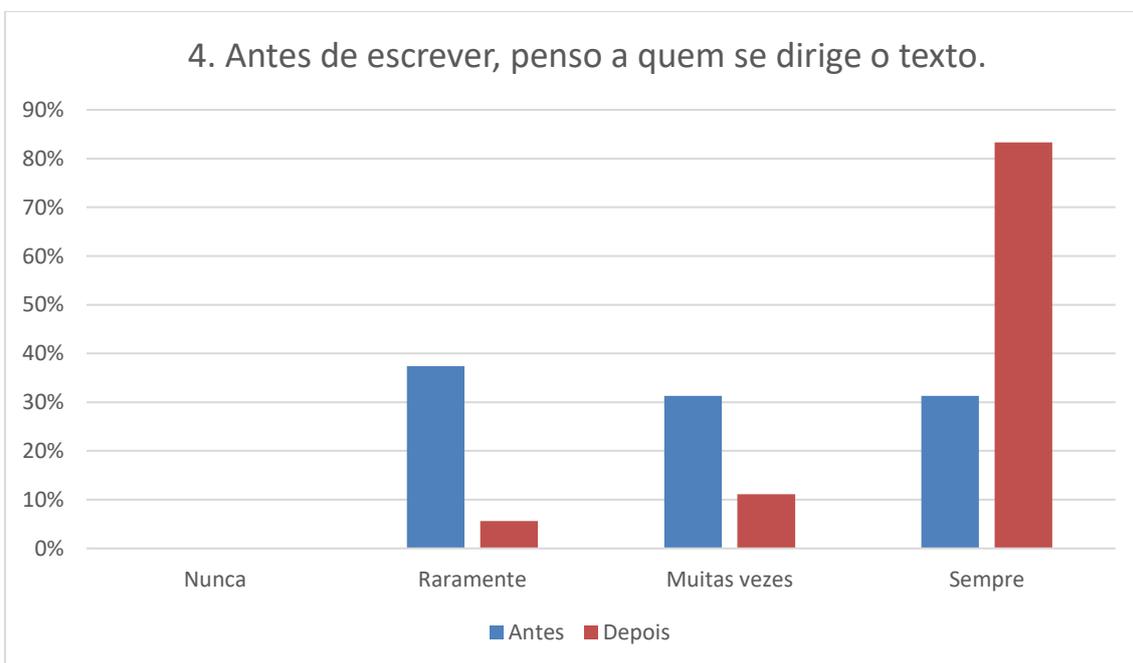
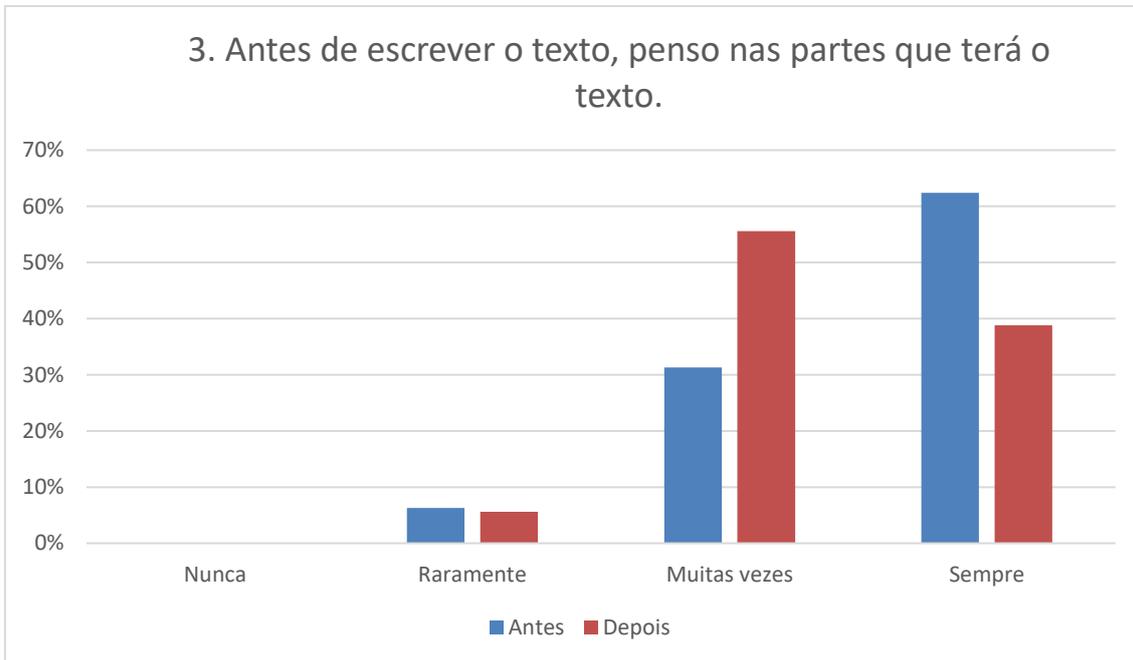
Hola Cindy como estas, yo estoy muy bien,estoy en Paris y estoy encantada con las tiendas tudo és muy bonito, llevo a Portugal esta semana. Te echo mucho, becos.

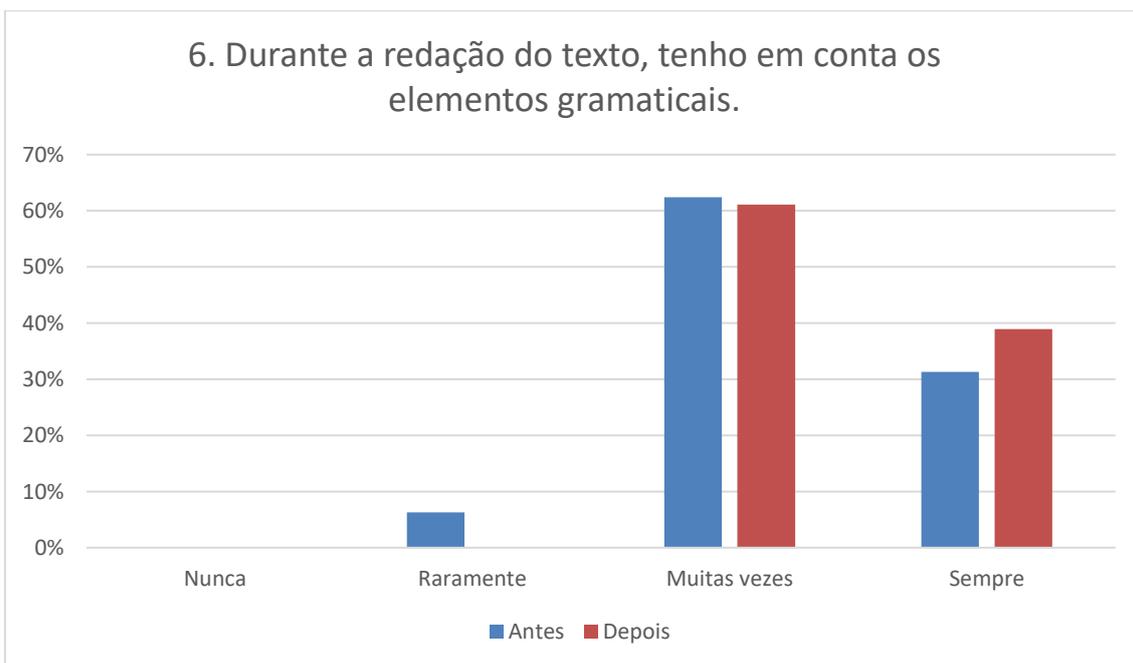
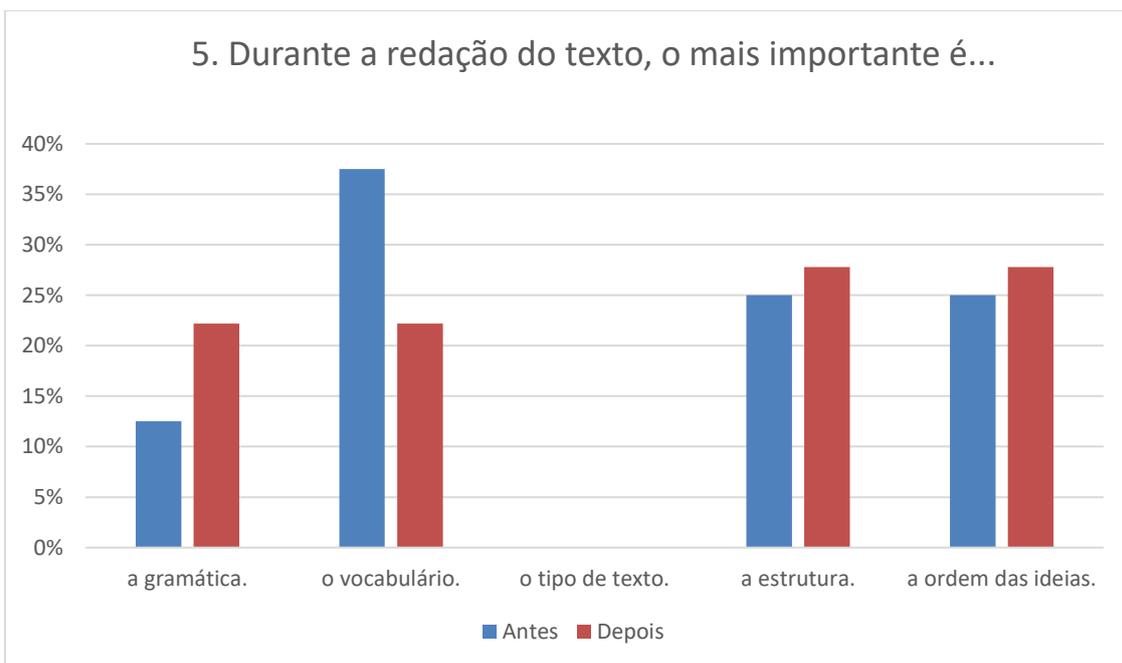
■

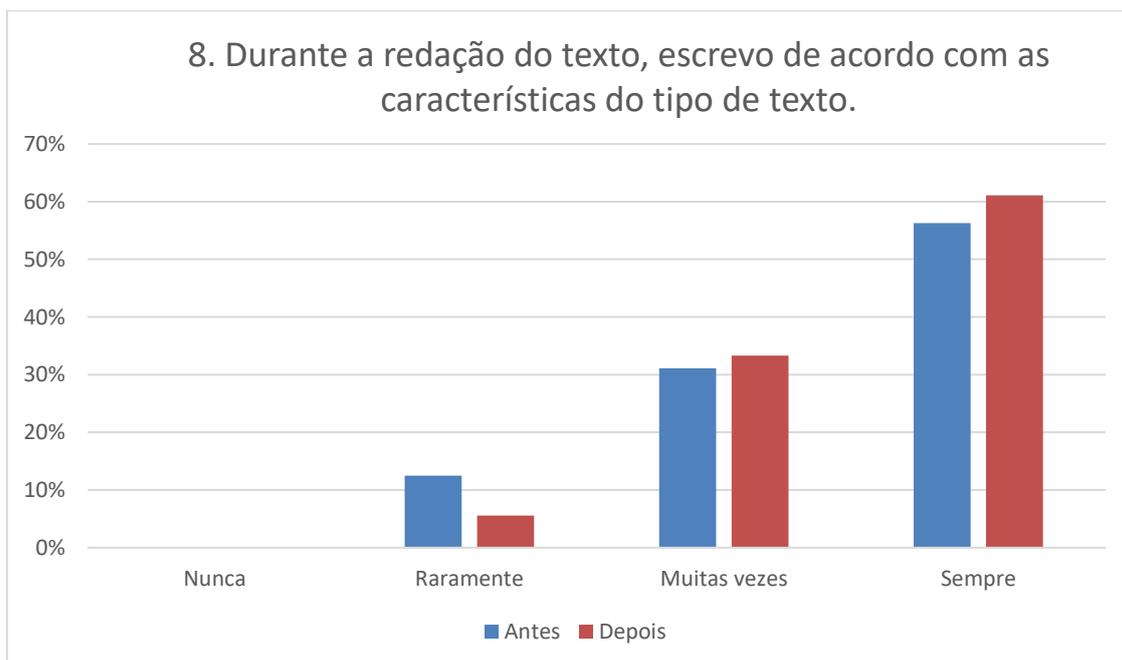
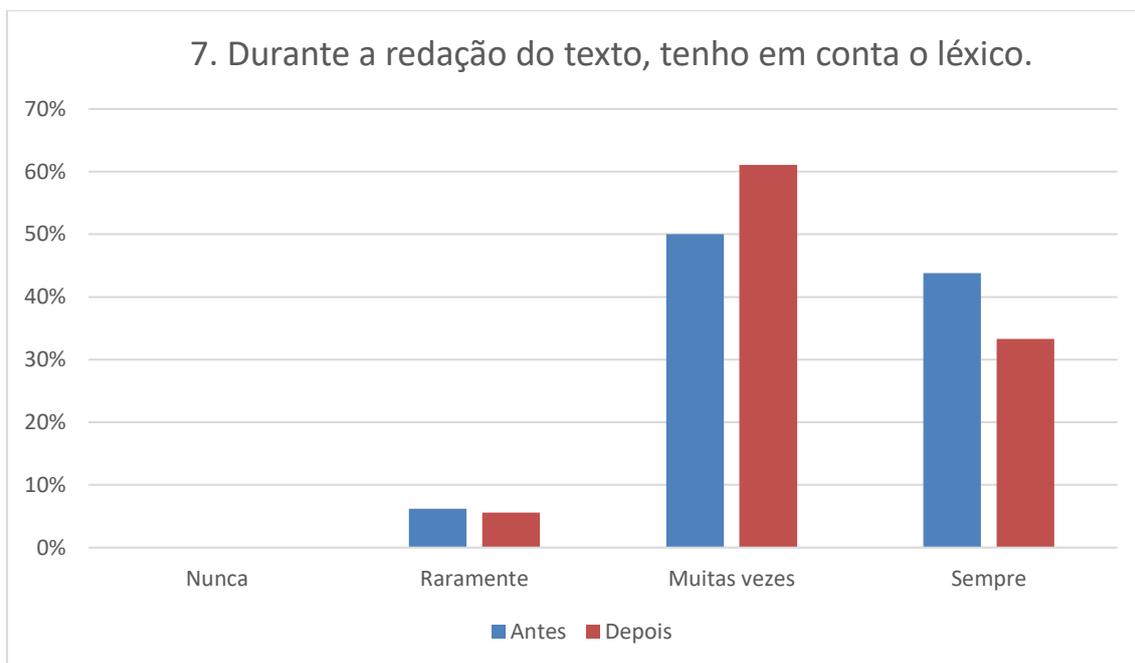
Anexo BB

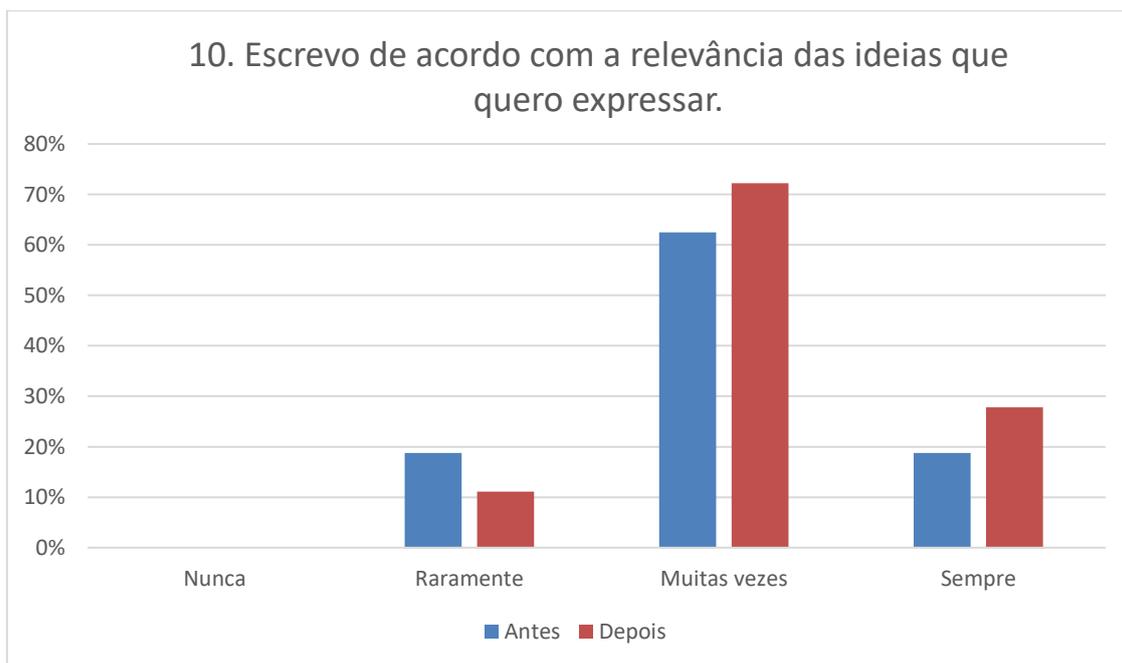
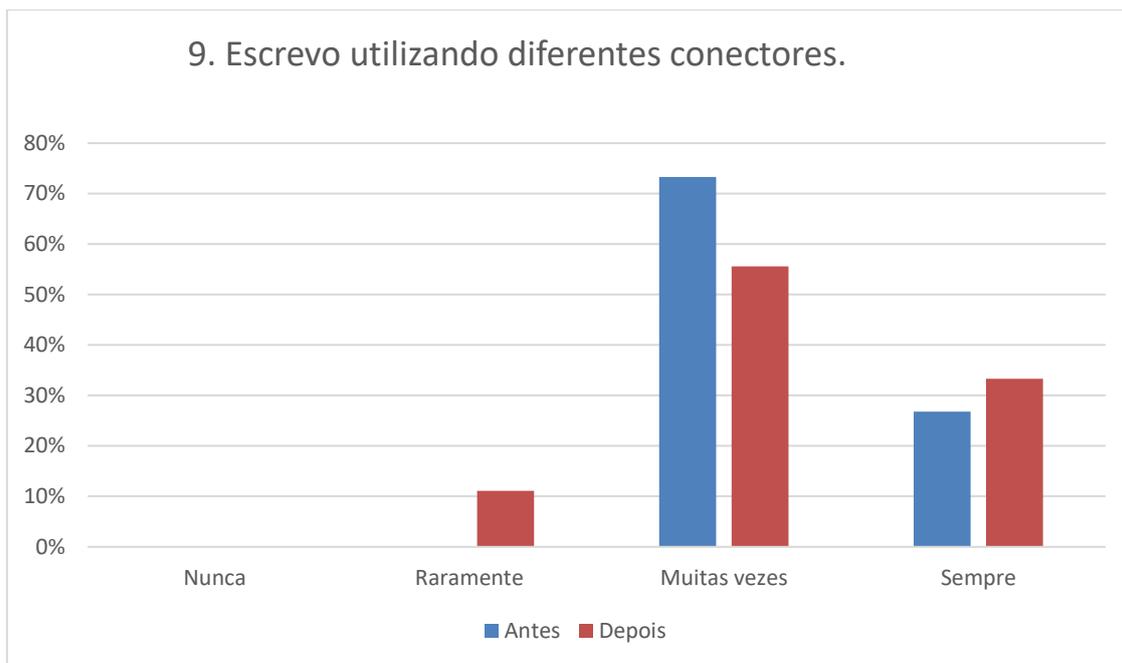
Resultados dos questionários de Espanhol

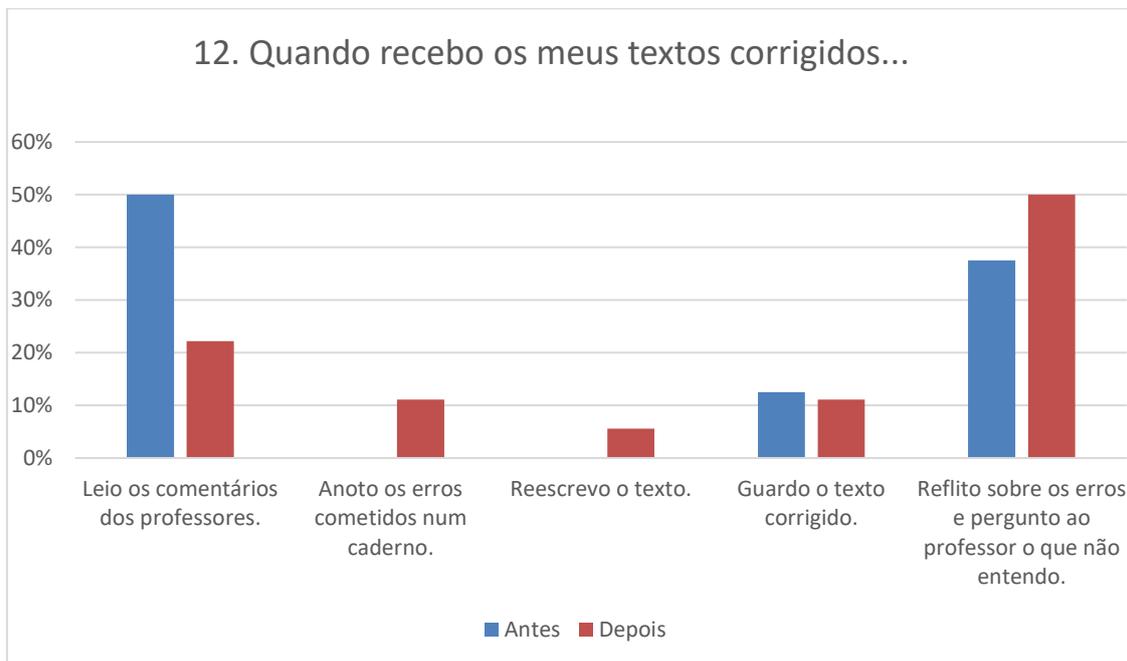
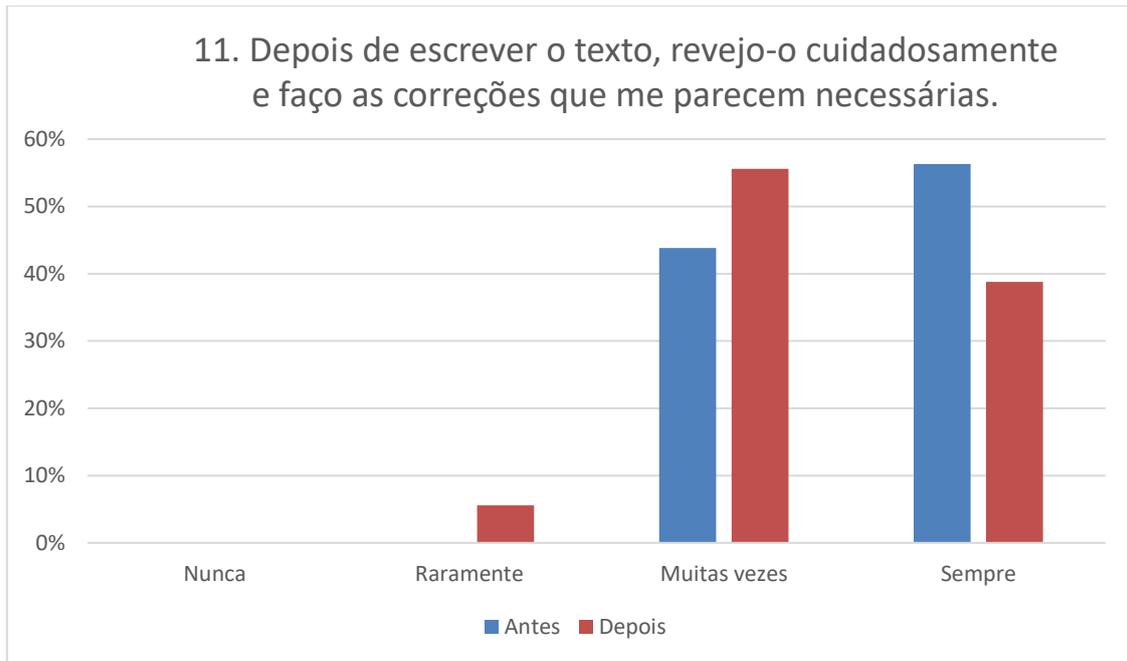












Declaração de Autoria

Eu, Ana Margarida Gaspar Sobral Simões, estudante n.º 2015237086, declaro que:

1. Tomei conhecimento do disposto no Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Coimbra;
2. Sou a única autora do Relatório de Estágio com o título *Do Ensino Explícito da Escrita ao Desenvolvimento da Consciência Discursiva*, apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Declaro ainda que identifiquei de forma clara e citei corretamente trabalhos de outros autores que tenham sido utilizados neste trabalho; no caso de ter utilizado frases retiradas de trabalhos de outros autores, referenciei-as devidamente ou, se as redigi com palavras diferentes, indiquei o original de onde foram adaptadas.

Assim, declaro que não há qualquer plágio (apropriação indevida da obra intelectual de outra pessoa) no documento entregue e que reconheço que tal prática poderia resultar em sanções disciplinares e legais.

Coimbra, 17 de junho de 2021

