



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE  
COIMBRA

Carolina Isabel Silva Simões Baptista Marques

# ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DA ESCRITA. A EVOLUÇÃO DO LÉXICO.

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Ana Paula de Oliveira Loureiro, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

agosto de 2022

# FACULDADE DE LETRAS

## ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DA ESCRITA. A EVOLUÇÃO DO LÉXICO.

### Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Estratégias para o Desenvolvimento das Competências da Escrita. A evolução do Léxico.
Autor/a	Carolina Isabel Silva Simões Baptista Marques
Orientador/a(s)	Ana Paula de Oliveira Loureiro
Júri	Presidente: Doutora Ana Maria e Silva Machado Vogais: 1. Doutor João Nuno Paixão Corrêa Cardoso 2. Doutora Ana Paula de Oliveira Loureiro
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
Data da Defesa	29/09/2022
Classificação do Relatório	15 valores
Classificação do Estágio e Relatório	16 valores
Ano	2022



1 2

9 0

FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

## Declaração de Autoria

Eu, Carolina Isabel Silva Simões Baptista Marques, 2017276822, declaro que:

a) Tomei conhecimento do disposto no Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Coimbra;

b) Sou a única autora do Relatório de Estágio com o título *Estratégias para o Desenvolvimento das Competências da Escrita. A evolução do Léxico.*, apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português 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, 31 de agosto de 2022

Assinatura

*Carolina Isabel Silva Simões B. Marques*

## Agradecimentos

À minha família por ser o meu porto seguro, o meu abraço-casa e a minha voz da razão. Aos meus pais, por serem o meu maior exemplo de amor, resiliência e superação. Às minhas irmãs, por provarem que o ponto de equilíbrio do triângulo mais obtuso que conheço é feito com três corações, por me inspirarem todos os dias, por serem o meu maior exemplo e por serem o resultado e a garantia de um amor incondicional para a vida toda.

À Professora Margarida, por ser uma inspiração e um apoio imensos. Por me ter feito crescer e ambicionar querer ser melhor. Por me ter dado o privilégio de aprender e de sonhar enquanto a ouvi-a a falar e ensinar com paixão e rigor. Pela doçura que traz sempre consigo, pelos abraços, pela amizade, pelas palavras ditas em sussurro e em voz alta e pelo incentivo e força que não permitiam que o receio ocupasse o lugar da tentativa e conquista.

Aos meus meninos, por me terem marcado de um forma tão intensa e única e por me terem dado o privilégio de ser vossa num ano tão importante. Obrigada por terem feito com que as minhas dúvidas se dissipassem assim que vos vi a primeira vez e por me terem mostrado que é muito do que se ser professora e partilhar conhecimento.

Ao meu grupo de amigos, obrigada por serem meus. São mais que amigos, fazem parte de mim e são família. Obrigada por torcerem por mim e por acreditarem em mim quando nem eu o conseguia fazer. Não foi um ano fácil e o final foi ainda mais desafiante, e nada paga o vosso amor, paciência, compreensão, os “falta pouco! Consegues tudo!” e o conforto dos abraços e dos olhares que me garantiram que estão comigo mesmo se eu falhar ou demorar a regressar para junto de vocês. Obrigada por não me deixarem caminhar sozinha, seja qual for a direção que o caminho tenha.

À Doutora Ana Paula Loureiro, pela disponibilidade constante, pela enorme ajuda dada durante todo o processo, pelas palavras que ajudavam a tranquilizar e a não desistir, pelos ensinamentos e pela orientação durante todo o percurso desta etapa desafiante. Muito obrigada!

À Patrícia por ter sido uma das surpresas mais bonitas que tive este ano. Não há maneira de agradecer a força, o apoio, o incentivo, a paciência, a amizade e o companheirismo.

À Odete, pela amizade, pela força e apoio. Obrigada por acreditares em mim e por caminhares comigo e nunca me teres largado. À Cristiana e à Cláudia, por não me terem largado desde que a vida nos juntou e continuarem ao meu lado exatamente da mesma forma garantindo-me que está tudo bem e que “falamos quando conseguires, sem problema.”.

À Escola Secundária com 3.º ciclo D. Dinis, por ter sido e ser casa, para sempre. À Direção da Escola e ao corpo docente e não docente. Ao Diretor Augusto, pelo enorme carinho, amizade, confiança e abraço que conforta e encoraja; à Professora Rosária Figueiredo, por ter

no olhar e nas palavras o amor e a força que precisamos; à Professora Teresa Sá, pela energia, autenticidade e paixão desmedida pelo que faz; à Professora Ana Cristina pela certeza das palavras; à Professora Luísa Almeida pelas gargalhadas que confortaram e pela calma e confiança transmitidas; ao Professor Jorge Delícias pelo carinho, cuidado e doçura; à Professora Laurentina, à Psicóloga Vera e à Carla pela confiança, amizade, carinho e disponibilidade e à D. Andreia, à D. Sandra e à D. Bela pelos “bons dias” que aqueciam o coração, pelas gargalhadas, pelo amor e por toda a simpatia.

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário e reflete o trabalho realizado durante o Estágio Pedagógico decorrido no ano letivo 2021/2022, numa turma de 9.º ano de escolaridade, da Escola Secundária com 3.º ciclo D. Dinis. Este trabalho está organizado em duas partes distintas. A primeira parte consiste na apresentação e caracterização do contexto socioeducativo em que decorreu o Estágio Pedagógico (capítulo 1), assim como na descrição e reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2021/2022 no âmbito do Estágio (capítulo 2).

À semelhança da primeira parte, a segunda parte do presente Relatório também está dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo (capítulo 3) é apresentado o enquadramento teórico do tema monográfico e no segundo capítulo (capítulo 4) é descrito o trabalho de investigação empírica preparado e realizado no decorrer do Estágio. O capítulo 3 (Enquadramento Teórico) desenvolve, com base nas leituras realizadas, conceitos relevantes para o tema monográfico. O capítulo 4 (Metodologia de investigação e didatização) apresenta as perguntas e os objetivos de investigação e todas as atividades realizadas em sala de aula destinadas a testar propostas de didatização no âmbito do tema, bem como os resultados obtidos e respetiva interpretação.

O trabalho de investigação teve como principais objetivos: (i) trabalhar com os alunos a expansão vocabular através da leitura; (ii) verificar se os alunos aplicam corretamente na escrita o vocabulário adquirido na leitura de textos e (iii) verificar se, com base no vocabulário aprendido, os alunos conseguem utilizar vocabulário relacionado. Nesse sentido foram criadas quatro atividades: duas de produção escrita (uma diagnóstica e uma final) e duas intermédias (com exercícios para expansão lexical através do reconhecimento e aplicação de relações de sinonímia).

**Palavras-chave:** competências lexicais; escrita; leitura; léxico; expansão lexical.

## ABSTRACT

This Internship Report is part of the Master's Degree in Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário and reflects the work done during the Pedagogical Internship held in the school year 2021/2022, in a 9<sup>th</sup> grade class at Escola Secundária com 3.º ciclo D. Dinis. This work is organized into two distinct parts. The first part consists of the presentation and characterization of the socio-educational context in which the Pedagogical Training Course took place (chapter 1), as well as the description and critical reflection on the work developed during

the school year 2021/2022 within the scope of the Training Course (chapter 2).

Similarly to the first part, the second part of this report is also divided into two chapters. The first chapter (chapter 3) presents the theoretical framework of the monographic theme and the second chapter (chapter 4) describes the empirical research work prepared and carried out during the Internship. Chapter 3 (Theoretical Framework) develops, based on the readings carried out, concepts relevant to the monographic theme. Chapter 4 (Research Methodology and didactics) presents the research questions and objectives and all the activities carried out in the classroom to test teaching proposals within the theme, as well as the results obtained and their interpretation.

The main objectives of the research work were: (i) to work with students on vocabulary expansion through reading; (ii) to verify if students apply correctly in writing the vocabulary acquired in reading texts and (iii) check whether, based on the vocabulary learned, students are able to use related vocabulary. To this end, four activities were created: two for written production (one diagnostic and one final) and two intermediate (with exercises for lexical expansion through the recognition and application of synonymy relations).

**Keywords:** lexical skills; writing; reading; lexicon; lexical expansion.

ÍNDICE



INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I .....	3
CAPÍTULO 1   Contexto Socioeducativo.....	3
1.1. A Escola Secundária com 3.º ciclo D. Dinis .....	3
1.1.1. Contextualização Histórica.....	3
1.1.2. Uma escola na periferia: localização, acessibilidades e perfil dos alunos.....	3
1.1.3 Organização interna: gestão e estrutura da escola e espaços .....	4
1.1.4. Oferta formativa. Uma escola inclusiva. ....	5
1.1.5. Outros projetos e prémios.....	6
1.1.6. Comunidade educativa: pessoal docente e não docente, alunos .....	6
1.2. Caracterização da turma de estágio.....	7
CAPÍTULO 2   Descrição e reflexão da Prática Pedagógica Supervisionada .....	8
2.1. Descrição da prática pedagógica .....	8
2.2. Participação em outras Atividades .....	11
2.2.1. Participação em Reuniões.....	11
2.2.1.1. Reuniões de Departamento.....	11
2.2.1.2. Reuniões de Turma.....	11
2.2.3. Atividades Dinamizadas pela Escola .....	12
2.2.4. Atividades de Formação .....	13
2.3. Reflexão crítica sobre a prática pedagógica.....	13
PARTE II.....	16
CAPÍTULO 3   Estratégias para o Desenvolvimento das Competências da Escrita. A evolução do Léxico. ....	16
3.1. A Escrita .....	16
3.1.1. As competências da escrita .....	18
3.1.2. A relação entre domínios .....	19
3.2. Ensino e Aprendizagem da Escrita de texto .....	21
3.2.1. Etapas do Processo da Escrita .....	24
3.3. O Ensino da Escrita e Competência Lexical.....	27
3.3.1. O trabalho do léxico em sala de aula .....	29
CAPÍTULO 4   Metodologia de investigação e didatização .....	30

4.1. Metodologia de Investigação .....	31
4.1.1. Estudo de caso .....	31
4.1.2. Perguntas e objetivos de investigação.....	32
4.1.3. Atividades e instrumentos de recolhas de dados e Categorias de análise das atividades realizadas.....	33
4.2. Atividades de didatização.....	33
4.2.1. Atividade 1 – Produção Escrita Diagnóstica.....	34
4.2.1.1. Análise de dados .....	35
4.2.2. Atividade 2 – Preenchimento do texto lacunar .....	41
4.2.2.1. Análise de dados .....	42
4.2.3. Atividade 3 – Associação de palavras a sinónimos.....	45
4.2.3.1. Análise de dados .....	46
4.2.4. Atividade 4 – Produção Escrita Final.....	51
4.2.4.1. Análise de dados .....	52
4.3. Conclusões .....	57
CONCLUSÃO .....	59
BIBLIOGRAFIA.....	61
ANEXOS .....	64
Anexo B - Plano de Aula da primeira didatização .....	68

## Índice dos Anexos

Anexo A - Sumários das aulas lecionadas durante o Estágio Curricular .....	65
Anexo B - Plano de Aula da primeira didatização .....	68
Anexo C - Enunciado da primeira atividade didática (Produção Escrita Diagnóstica) .....	74
Anexo D - Produções Escritas Diagnósticas .....	76
Anexo E - Plano de Aula da segunda didatização .....	81
Anexo F - Enunciado da segunda atividade didática (Atividade Intermédia - Preenchimento de Espaços).....	87
Anexo G - Plano de Aula da terceira atividade didática .....	89
Anexo H - Enunciado da terceira atividade didática (Atividade Intermédia - Exercício de Correspondência).....	91
Anexo I - Plano de Aula da quarta atividade.....	93
Anexo J - Enunciado da quarta atividade didática (Produção Escrita Final) .....	98
Anexo K - Produções Escritas Finais .....	99
Anexo L - Fichas e Atividades elaboradas para os domínios de Educação Literária e Gramática .....	103

Anexo M - Ficha síntese "Auto da Barca do Inferno" .....	116
Anexo N - Código de Correção .....	125

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Aulas lecionadas durante o Estágio Curricular .....	10
Tabela 2 - Apresentação das Atividades para o Tema Monográfico.....	34
Tabela 3 - Levantamento das ocorrências de substantivos, verbos e adjetivos presentes na Atividade Diagnóstica .....	37
Tabela 4 - Análise dos substantivos presentes nas produções escritas da Atividade Diagnóstica .....	39
Tabela 5 - Apresentação pormenorizada das respostas dadas pelos alunos na Atividade Intercalar 1 .....	45
Tabela 6 - Levantamento das ocorrências de substantivos, verbos e adjetivos presentes nas produções escritas da Atividade Final .....	53
Tabela 7 – Análise detalhada dos substantivos das produções escritas da Atividade Final .....	55

## Índice de Figuras

Figura 1 - Enunciado da produção escrita 1 (Atividade Diagnóstica) .....	35
Figura 2 - Excerto da produção escrita T1_A5 .....	37
Figura 3 - Excerto da produção escrita T1_A7 .....	38
Figura 4 - Produção escrita T1_A2 .....	39
Figura 5 - Produção escrita T1_A10 .....	40
Figura 6 – Análise da retoma por sinonímia da produção escrita T1_A6.....	40
Figura 7 - Análise da retoma por reiteração da produção escrita T1_A6 .....	41
Figura 8 - Enunciado da atividade Intercalar 1 (Preenchimento de espaços).....	42
Figura 9 - Enunciado da Atividade Intercalar 2 (exercício de correspondência) .....	45
Figura 10 - Enunciado da produção escrita 2 (Atividade Final) .....	51
Figura 11 - Excerto da produção escrita T2_A2 .....	53
Figura 12 - Excerto da produção escrita T2_A10 .....	54
Figura 13 - Produção escrita T2_A4 .....	55
Figura 14 - Produção escrita T2_A1 .....	56
Figura 15 - Análise da produção escrita T2_A3.....	56
Figura 16 - Análise da produção escrita T2_A5.....	57

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Número de respostas certas e erradas dadas em cada espaço da Atividade Intercalar 1.....	42
Gráfico 2 - Número de respostas dadas em cada espaço da Atividade Intermédia 1.....	44
Gráfico 3 - Número de associações certas e erradas entre as colunas A e B da Atividade Intercalar 2.....	47
Gráfico 4 - Análise detalhada das respostas dadas no Espaço 4 da Atividade Intercalar 2 .....	48
Gráfico 5 - Análise detalhada das respostas dadas no Espaço 6 da Atividade Intercalar 2 .....	48
Gráfico 6 - Análise detalhada das respostas dadas no Espaço 3 da Atividade Intercalar 2 .....	49
Gráfico 7 - Análise detalhada das respostas dadas no Espaço 5 da Atividade Intercalar 2 .....	49
Gráfico 8 - Análise detalhada das respostas dadas no Espaço 8 da Atividade Intercalar 2 .....	49
Gráfico 9 - Análise detalhada das respostas dadas no Espaço 10 da Atividade Intercalar 2 ....	50

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, integrado no Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pretende fazer uma descrição e refletir sobre o trabalho realizado durante a Prática Pedagógica, que decorreu no segundo ano do Mestrado, numa turma de 9.º ano, na Escola Secundária com 3.º ciclo D. Dinis, em Coimbra, durante o ano letivo 2021/2022. Para além disso o Relatório pretende também desenvolver o tema monográfico, *Estratégias para o Desenvolvimento das Competências da Escrita. A evolução do Léxico*, com base nas leituras e nas atividades realizadas.

Escolhi ingressar no Mestrado em Ensino um pouco por influência da profissão dominante da família e porque também é uma área desafiante. Defendo que esta profissão é muito mais do que partilhar conhecimento. O professor cruza-se com centenas de alunos durante toda a sua vida profissional e tem uma extrema influência no percurso de cada um e é preciso marcar pela diferença. Temos de saber como partilhar conhecimento de maneira que o aluno, independentemente da disciplina, se apaixone e tenha uma vontade constante de aprender. O professor torna-se tudo durante o tempo em que se cruza com cada aluno: é ator, é educador, é ouvinte e é uma das entidades responsáveis pelo seu autoconhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional. É a profissão base que impulsiona todas as outras e que faz com que os objetivos, a par do trabalho dos alunos, se realizem.

A escolha do tema monográfico baseou-se na observação e perceção da falta de hábitos de leitura por parte das crianças e adolescentes e, conseqüentemente, da falta de variedade lexical adquirida. Hoje em dia, grande parte da população substituiu os hábitos de leitura pelo tempo excessivo nas redes sociais e as gerações mais novas descartam facilmente a possibilidade de ler um livro, preferindo substituir esse tempo pelo *scrolling* nas redes sociais. Esta preferência resulta na mínima aquisição de vocabulário, porque o que lêem resume-se às legendas das fotografias ou às instruções dos jogos - que acaba por não acompanhar a evolução da idade nem do nível de escolaridade e que vai dificultar a perceção dos textos mais complexos, discursos e complicações na realização de tarefas.

O trabalho monográfico baseia-se nos seguintes objetivos: (i) trabalhar com os alunos a expansão vocabular através da leitura; (ii) verificar se os alunos aplicam corretamente na escrita o vocabulário adquirido na leitura de textos e (iii) verificar se, com base no vocabulário aprendido, os alunos conseguem utilizar vocabulário relacionado.

O Relatório de Estágio é composto por duas partes. Na primeira parte do Relatório é apresentado o contexto socioeducativo onde foi realizado o Estágio Pedagógico [Capítulo 1] e é feita a descrição e reflexão da Prática Pedagógica Supervisionada [Capítulo 2].

A segunda parte do Relatório é, à semelhança da primeira parte, constituída por dois capítulos. O primeiro capítulo desta segunda parte [Capítulo 3], diz respeito ao Enquadramento Teórico, onde é trabalhado o tema monográfico com base em leituras feitas e onde são abordados tópicos relevantes para o tema a desenvolver no presente Relatório; o segundo capítulo [Capítulo 4] diz respeito à metodologia de investigação e às didatizações realizadas em sala de aula. Neste capítulo são apresentados as perguntas e os objetivos de investigação, bem como os instrumentos de recolha de dados, a descrição e análise das didatizações realizadas em sala de aula e as conclusões do estudo.

# PARTE I

## CAPÍTULO 1 | Contexto Socioeducativo

Neste primeiro capítulo será apresentado o contexto socioeducativo da Escola onde realizei o Estágio Pedagógico Supervisionado. Encontra-se dividido em duas partes principais: a apresentação e descrição da Escola Secundária com 3.º ciclo D. Dinis [subcapítulo 1.1.], onde abordo diversos aspetos relacionados com a Escola, desde a sua contextualização histórica à constituição da comunidade educativa [1.1.1. a 1.1.6.]; e a caracterização da turma com a qual estagiei durante o ano letivo [subcapítulo 1.2.].

### 1.1. A Escola Secundária com 3.º ciclo D. Dinis<sup>1</sup>

#### 1.1.1. Contextualização Histórica

A Escola Secundária com 3.º ciclo D. Dinis foi fundada em 1986, pelo Despacho N.º 260 do Ministério da Educação e Cultura, com a designação de Escola Secundária da Pedrulha<sup>2</sup>. Meses mais tarde, por conta do Decreto de Lei n.º 93/86, de 10 de maio, a Escola foi rebatizada como Escola Secundária com 3.º ciclo D. Dinis, mas, rapidamente, os alunos atribuíram-lhe o título carinhoso de “Mágica Dinis”, devido ao enorme carinho que os alunos que por lá passam nutrem pela Escola, por ser um espaço onde tudo se torna possível, onde se alcançam objetivos, se realizam sonhos, independentemente da dimensão que eles tenham, e se vivem momentos que ficam guardados para sempre.

As atividades letivas iniciaram-se em novembro de 1986, apenas com o 3.º ciclo, e ainda com alguns edifícios por construir. No ano seguinte a oferta alargou-se para o Ensino Secundário e entre os anos de 1993 e 1995 a Escola passou a ter a totalidade dos blocos e dos edifícios complementares que atualmente ainda fazem parte da sua constituição.

#### 1.1.2. Uma escola na periferia: localização, acessibilidades e perfil dos alunos

A Escola Secundária com 3.º ciclo D. Dinis está localizada na Estrada de Eiras, numa zona periférica da cidade de Coimbra, e abrange, na sua maioria, alunos provenientes de várias localidades da União de Freguesias de Eiras e São Paulo de Frades – Pedrulha, Adémia, Santa Apolónia, Eiras e Bairro do Ingote.

---

<sup>1</sup> Site da Escola: <https://www.esdomdinis.pt/>

<sup>2</sup> Informação disponível em: <https://www.esdomdinis.pt/index.php/escola/a-escola> [Consultado a 6/11/2021]

A Escola conta com bons acessos rodoviários, existindo duas paragens de autocarros a uma distância de 100 metros da entrada da Escola, servindo diversas linhas dos Serviços Municipalizados de Transportes Urbanos de Coimbra (SMTUC), assim como a rede de transportes TRANSDEV.

Por ser uma escola que recebe, na sua maioria, alunos que residem nas periferias da cidade e tendo em conta a realidade geográfica da escola, a designação “escola periférica” é a que melhor a caracteriza, não só a nível geográfico, mas também nos níveis social e escolar. Como reflexo dessa realidade, cerca de 45% dos alunos têm Ação de Apoio Escolar (ASE) e cerca de 10% dos alunos são tutelados. Estas características demonstram que a escola é constituída, em grande parte, por alunos com dificuldades socioeconómicas, o que resulta, muitas vezes, em insucesso escolar.

A reabilitação da escola tem sido resultado de um exercício de “esforço, dedicação, disponibilidade e profissionalismo” ([Projeto Educativo](#), 2021, p. 10) e tem sido reconhecida, por olhares exteriores, pela forma como integra os alunos na comunidade escolar e os prepara para os mais variados destinos – prosseguimento de estudos ou para a vida ativa; são esses “olhares” que se surpreendem também pelo “amor à camisola, vestida em unísono, quer pelo pessoal docente quer pelo não docente e também pelos alunos” (*Ibidem*). Tendo em conta o perfil da escola, “Aqui, o Ensino Secundário não pode ser encarado como obrigatoriamente e unidirecionalmente pré-universitário” ([Projeto Educativo](#), 2021, p. 15), pois grande parte dos alunos procura entrar no mercado de trabalho e não prosseguir os estudos para o Ensino Superior. Dessa forma, a escola defende que o rigor e a qualidade do ensino não sejam unicamente focados nas médias de entrada nos cursos universitários, mas também nos “objetivos e projetos de vida dos alunos não descurando uma formação holística, um desenvolvimento de arquicompetências (de comunicação, de cidadania, estratégicas) e de competências específicas”. (*ibidem*)

### 1.1.3 Organização interna: gestão e estrutura da escola e espaços <sup>3</sup>

Desde a sua formação até ao ano letivo 2008/2009, a Escola foi sempre gerida por Comissões de Gestão ou Conselhos Diretivos/Executivos. No ano letivo de 2008/2009, a 22 de abril, a Escola passou a ser gerida por um Diretor.

A Escola encontra-se dividida em seis blocos (A, B, C, D, E e F). Os blocos B, C, D e E destinam-se à lecionação de aulas - no bloco B, no lado direito do piso inferior, está localizada

---

<sup>3</sup> Informação disponível em: [https://www.esdomdinis.pt/images/docsEscola/Documentos\\_orientadores/ProjetoEducativo21-25.pdf](https://www.esdomdinis.pt/images/docsEscola/Documentos_orientadores/ProjetoEducativo21-25.pdf) [Consultado a 22/03/2022]



a Unidade de Autismo e as restantes salas destinam-se à lecionação de aulas; no bloco C, para além das salas de aula “comuns”, também existe uma Sala de Teatro, uma Sala de Informática, uma sala de carpintaria, uma sala de serralharia, uma sala de eletricidade<sup>4</sup> e, atualmente, uma sala de aula do futuro<sup>5</sup>; Nos blocos D e E encontram-se dois laboratórios (um de Físico-Química e outro de Ciências Naturais e Biologia e Geologia), um Gabinete de Psicologia e um Gabinete do Aluno. O bloco F é destinado, na sua maioria, aos alunos, sendo constituído pelo Refeitório, a Associação de Estudantes, a Papelaria e Reprografia e pelo bar e Sala de Convívio. No bloco A, no piso inferior, encontra-se a Secretaria, a Sala para o Atendimento Telefónico, a Enfermaria, duas salas de reuniões, a Sala dos Professores (que contém um bar destinado somente aos Professores e Funcionários) e uma Reprografia; no piso superior encontra-se um Auditório, uma Biblioteca, duas salas de Diretores de Turma e a Direção da Escola.

Para além disto, a Escola possui um pavilhão gimnodesportivo com balneários, uma sala de dança, uma sala de ergómetro, balneários – nos dias de hoje utilizados como arrecadação de materiais – e um amplo espaço exterior, onde se encontram dois campos destinados à prática de variados desportos e a portaria da Escola.

#### 1.1.4. Oferta formativa. Uma escola inclusiva.

Estando a Escola integrada no Programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), “justificou-se o funcionamento de turmas PIEF, PCA, CEF<sup>6</sup>, Vocacional e um aumento dos alunos dos Cursos Profissionais.” ([Projeto Educativo](#), 2021, p. 12). Esta oferta variada da escola “tem funcionado como “alternativa” a muitos alunos que, não sendo da área geográfica, procuram uma solução escolar que só a Escola Secundária Com 3º Ciclo D. Dinis tem oferecido.” (*ibidem*). O atual [Projeto Educativo](#) da Escola apresenta turmas do Ensino Básico<sup>7</sup>, cursos do Ensino Secundário Regular<sup>8</sup> e Profissional<sup>9</sup> e ainda atividades extracurriculares<sup>10</sup> para todos os discentes que integram a comunidade escolar. No ano letivo 2011/2012 entrou em funcionamento a Unidade de Autismo do Ensino Secundário e no ano letivo seguinte, 2012/2013, a Escola passou a integrar o Programa Territórios Educativos de

---

<sup>4</sup> Todas estas salas possuem materiais específicos e adequados para os devidos trabalhos.

<sup>5</sup> Equipada com materiais que possam integrar a dinâmica da sala de aula futuramente – impressoras 3D, cadeiras móveis com mesas agregadas, quadro interativo, green screen, computadores.

<sup>6</sup> PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação); PCA (Percurso Curricular Alternativo) e CEF (Curso de Educação e Formação)

<sup>7</sup> 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Regular e turmas de Ensino Alternativo: CEF, PI (Plano de Inovação e Formação) e PIEF)

<sup>8</sup> Cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades

<sup>9</sup> Curso de Técnico de Desporto, Curso de Técnico Informático e de Sistemas, Curso Técnico de Mecânica Industrial e Curso Técnico de Contabilidade.

<sup>10</sup> A saber, Desporto Escolar (com atividades internas e externas), Clube de Robótica, Clube de Teatro “Ka-os” – que tem participado e conquistado variados prémios no projeto e concurso “Escolíadas Glicínias Plaza”, Clube de Jornalismo, Erasmus +, eTwinning, Eco-Escolas, Coletivo DD e Clube Europeu.

Intervenção Prioritária (TEIP)<sup>11</sup>. Este Programa tem como objetivo maior a inclusão de todos os jovens, bem como a redução e prevenção do abandono escolar e da indisciplina e, por essa razão, a Escola viu-se “obrigada a trabalhar com ofertas “formativas alternativas”” ([Projeto Educativo](#), 2021, p. 12), como mencionarei anteriorem. Impulsionando e praticando a inclusão, dando a possibilidade a todos os alunos de terem um ensino adequado às suas capacidades, o lema “Não se anda na D. Dinis, vive-se D. Dinis!” guia toda a comunidade escolar nas mais diversas situações.

No ano letivo 2017/2018, entrou em funcionamento a Unidade Estruturada de Multideficiência. No ano letivo 2021/2022, a escola passou a integrar o Plano Nacional das Artes<sup>12</sup> (PNA), contando com a presença de um Artista Residente especializado em Teatro.

### 1.1.5. Outros projetos e prémios

Ao longo dos anos, a Escola tem estado envolvida em Projetos Nacionais e Regionais e tem colecionado inúmeros prémios, destacando-se pela participação de qualidade nos concursos.

No projeto e concurso interescolas “Escolíadas Glicínias Plaza”<sup>13</sup>, a Escola tem ganho, ano após ano, variados prémios<sup>14</sup> individuais, como “Melhor ator/atriz”, “Melhor Voz”, “Melhor Interprete de Dança”, “Melhor Apresentador/a”, e coletivos, como “Melhor Claque”, “Melhor Prova de Teatro”, tendo também sido vencedora do concurso, mais de 15 vezes ao longo de 30 anos de participação.

### 1.1.6. Comunidade educativa: pessoal docente e não docente, alunos<sup>15</sup>

O Corpo Docente da Escola é constituído por 84 Docentes. 10% dos Docentes têm idades compreendidas entre os 30 e 40 anos, 27% têm idades entre os 41 e 50 anos, 43% têm

---

<sup>11</sup> “O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 136 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.” [Retirado de: <http://www.dge.mec.pt/teip>] [Consultado a:22/03/2022]

<sup>12</sup> O PNA “tem como objetivo tornar as artes mais acessíveis aos cidadãos, em particular às crianças e aos jovens, através da comunidade educativa, promovendo a participação, fruição e criação cultural, numa lógica de inclusão e aprendizagem ao longo da vida. Pretende incentivar o compromisso cultural das comunidades e organizações e desenvolver redes de colaboração e parcerias com entidades públicas e privadas, designadamente, trabalhando em articulação com os planos, programas e redes pré-existentes.” [Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes>] [Consultado a: 22/03/2022]

<sup>13</sup> Mais informações disponíveis em: <https://escoliadadas.com/>

<sup>14</sup> Os prémios individuais e coletivos provêm das prestações das escolas na primeira sessão de cada polo. Os prémios de cariz individual resultam de nomeações realizadas após a primeira sessão de cada um dos polos onde são nomeados participantes das diversas escolas que se destacam nas várias provas; os prémios coletivos têm origem na maior pontuação obtida nas provas do polo, na primeira sessão. Todos os prémios são recebidos na Gala que se realiza após o final do Projeto, nesse ano letivo.

<sup>15</sup> Informações recolhidas dos gráficos apresentados no [Projeto Educativo 21-25](#), na página 35. [Consultado a: 22/03/2022].

idades entre os 51 e 60 anos e 20% tem mais de 60 anos. De acordo com os dados presentes no [Projeto Educativo](#), a Escola Secundária com 3.º ciclo D. Dinis conta com 32 elementos que integram o Pessoal Não Docente. Da totalidade de funcionários, 71% são Assistentes Operacionais, 25% são Assistentes Técnicos e 4% são Técnicos. Tal como anteriormente já havia sido referido, estando a escola situada na periferia, grande parte dos alunos que constituem a comunidade discente têm dificuldades socioeconómicas e, para além disso, cerca de 14% dos alunos têm Necessidades Educativas Especiais. A par disso, a escola tem recebido alunos provenientes de diversas instituições de acolhimento que se localizam na área de influência geográfica da Escola.

No presente ano letivo, 2021-2022, a Escola tem cerca de 570 alunos inscritos. Com base em dados relativos ao ano letivo 2020-2021, cerca de 37% dos alunos integram o Ensino Básico e cerca de 63% pertencem ao Ensino Secundário.

## 1.2. Caracterização da turma de estágio<sup>16</sup>

A prática letiva supervisionada decorreu numa turma do 9.º constituída por 18 alunos (8 raparigas e 10 rapazes), com uma idade média de 14,5 anos<sup>17</sup>. Na turma não existe nenhum aluno repetente e 22,2% dos alunos têm Necessidades Educativas Especiais, sendo que 16,7% desses alunos frequentam apenas as disciplinas de Educação Física, Cidadania e Desenvolvimento, TIC<sup>18</sup>/Teatro e Educação Visual. É importante referir que o Português é a língua materna de todos os alunos da turma.

As maiores dificuldades individuais que assinei centram-se na falta de organização, na dificuldade em planear o estudo e as atividades, na ausência de hábitos de estudo e na falta de atenção e concentração. Apesar de ser uma turma com diferentes ritmos de aprendizagem, com falta de métodos e hábitos de trabalho, dificuldades na resolução de problemas, esperava-se, para a disciplina de Português, uma taxa de sucesso de 89%<sup>19</sup>. Apesar das dificuldades individuais e globais da turma, os alunos foram bastante participativos, maioritariamente de forma oportuna e com grande qualidade, e, ao longo do ano letivo, foram desenvolvendo trabalho autónomo.

---

<sup>16</sup> Dados retirados do Projeto Curricular de Turma.

<sup>17</sup> Há nesta turma um aluno com 18 anos, com uma situação escolar particular: tendo transitado de um sistema de ensino de um país estrangeiro, foi obrigado a atrasar o seu percurso para recuperar aprendizagens.

<sup>18</sup> Tecnologias de Informação e Comunicação.

<sup>19</sup> Informação retirada do Projeto Curricular de Turma.

Os alunos desta turma mostraram interesse próprio em ler os textos trabalhados em sala de aula, mas, ao mesmo tempo, mostraram não gostar muito de escrever<sup>20</sup> e, quando o faziam, as expressões escritas revelavam vocabulário limitado.

## **CAPÍTULO 2 | Descrição e reflexão da Prática Pedagógica Supervisionada**

No presente capítulo, procede-se à descrição e reflexão crítica da Prática Pedagógica Supervisionada. Início este capítulo com a descrição da prática pedagógica (2.1.) e, de seguida, apresento todas as atividades em que estive envolvida durante o ano letivo (2.2.), subdividindo-as, por sua vez, em 4 partes, a participação em reuniões (2.2.1.), os seminários da escola (2.2.2.), as atividades dinamizadas pela Escola (2.2.3.) e as atividades de formação (2.2.4); para finalizar, apresento uma reflexão crítica sobre a Prática Pedagógica (2.3).

### **2.1. Descrição da prática pedagógica**

O Estágio Pedagógico teve início a meio do mês de outubro de 2021<sup>21</sup> e terminou no final do mês de maio de 2022<sup>22</sup>. Durante o ano letivo, assisti a todas as aulas lecionadas pela Professora Orientadora: assisti às aulas da turma que me tinha sido atribuída e também assisti a todas as aulas da turma atribuída à minha colega de estágio. Por semana, ambas as turmas de 9.º ano tinham quatro tempos letivos de 50 minutos, sendo que dois deles, em ambas as turmas, eram consecutivos. Durante as observações das aulas, fui fazendo o registo dos vários momentos, de modo a ter em conta o método utilizado pela Professora Orientadora no momento de preparar as aulas e, ao mesmo tempo, fui prestando atenção ao comportamento da turma, aos métodos de trabalho, às características de cada aluno, de maneira a conseguir responder às suas necessidades de aprendizagem. Tal como referi no Contexto Socioeducativo, a turma que assegurei tem 22,2% dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e cerca de 5,5% desses alunos frequentam as aulas de Português. Dessa forma, durante as aulas que lecionei, e mesmo quando nas aulas asseguradas pela professora orientadora, tive sempre a preocupação de perguntar aos alunos - tanto aos alunos NEE como à restante turma - se estavam a entender o que estava a ser trabalhado, dei-lhes sugestões de maneira a acompanharem melhor as aulas e disponibilizei-me sempre a ajudar.

Relativamente às aulas lecionadas, entre os meses de novembro e maio lecionei vinte e oito tempos letivos, de cinquenta minutos cada um, tal como estava definido no intervalo

---

<sup>20</sup> Nota resultante da observação direta de várias aulas lecionadas pela Professora Orientadora.

<sup>21</sup> A pedido da Professora Orientadora, por ser nova na Escola e achar que ainda não tinha as condições certas para receber as alunas estagiárias.

<sup>22</sup> O Estágio Curricular terminou dia 21 de maio de 2022, de acordo com o calendário escolar da Universidade de Coimbra [Disponível em: <https://www.uc.pt/academicos/regulamentos/calendario>] [Consultado a 03/10/2022]

apresentado no Plano Individual de Formação (PIF) e no Plano Anual de Formação da Área de Português (p. 3). Todos os tempos letivos que lecionei (Tabela 1), decorreram em regime presencial.<sup>23</sup>

Turma	Duração da Aula	Tema central <sup>24</sup>	Data
9.º	Aula n.º 0 (50 min.) <sup>25</sup>	José Mauro de Vasconcelos – “O pé de laranja lima” (excerto)	19.11.2021
9.º	Aula n.º 1 (50 min.)	Gil Vicente – Auto da Barca do Inferno (introdução)	12.01.2022
9.º	Aula n.º 2 (50 min.)	Gil Vicente – Auto da Barca do Inferno (introdução)	13.01.2022
9.º	Aula n.º 3 e 4 (100 min.)	Gil Vicente – Auto da Barca do Inferno (introdução Análise da didascália inicial)	14.01.2022
9.º	Aula n.º 5 (50 min.)	Gramática – Processos Fonológicos e Evolução Semântica	09.02.2022
9.º	Aula n.º 6 (50 min.)	Gil Vicente – Auto da Barca do Inferno: “O Onzeneiro	10.02.2022
9.º	Aula n.º 7 e 8 (100 min.)	Gil Vicente – Auto da Barca do Inferno: “O Onzeneiro”; tipos de cómico e “O Parvo”	11.02.2022
9.º	Aula n.º 9 (50 min.)	Gil Vicente – Auto da Barca do Inferno: exercícios gramaticais e “O Frade”	23.02.2022
9.º	Aula n.º 10 (50 min.)	Gil Vicente – Auto da Barca do Inferno: “O Frade” e atividade na plataforma <i>Kahoot!</i>	24.02.2022
9.º	Aula n.º 11 e 12 (100 min.)	Aula dedicada à apresentação do tema monográfico e realização da atividade diagnóstica (Anexo B)	25.02.2022
9.º	Aula n.º 13 (50 min.)	Gil Vicente – Auto da Barca do Inferno: “A Alcoviteira”	09.03.2022
9.º	Aula n.º 14 (50 min.)	Gil Vicente – Auto da Barca do Inferno: “A Alcoviteira”, realização de exercícios gramaticais – superstrato árabe	10.03.2022

<sup>23</sup> Durante a semana de 28 de janeiro a 4 de fevereiro estive em isolamento profilático devido a ter estado em contacto com dois casos positivos de Covid-19, mas, a meu pedido e com consentimento da professora orientadora, assisti às aulas das duas turmas em regime *online*.

<sup>24</sup> Sumários das aulas lecionadas apresentados em Anexo (A)

<sup>25</sup> A aula do dia 19 de novembro foi de dois tempos letivos de 50 minutos, mas lecionei apenas 50 minutos.

9.º	Aula n.º 15 e 16 (100 min.)	Gramática – Arcaísmos, processos fonológicos, palavras divergentes e verbos; Realização de uma atividade para o Relatório de Estágio. (Anexo E)	11.03.2022
9.º	Aula n.º 17 (50 min.)	Gil Vicente – Auto da Barca do Inferno: “O Judeu”	16.03.2022
9.º	Aula n.º 18 (50 min.)	Gil Vicente – Auto da Barca do Inferno: “O Judeu” – Ficha de Trabalho	17.03.2022
9.º	Aula n.º 19 e 20 (100 min.)	Gil Vicente – Auto da Barca do Inferno: “O Judeu”; Atividade para o Relatório de Estágio Atividade didática de conteúdos gramaticais (Anexo G)	18.03.2022
9.º	Aula n.º 21 (50 min.)	Gil Vicente – Auto da Barca do Inferno: “O Judeu”	23.03.2022
9.º	Aula n.º 22 (50 min.)	Gil Vicente – Auto da Barca do Inferno: “O Judeu”	24.03.2022
9.º	Aula n.º 23 (50 min.)	Gil Vicente – Auto da Barca do Inferno: “O Judeu” – exercícios gramaticais	30.03.2022
9.º	Aula n.º 24 (50 min.)	Gil Vicente – Auto da Barca do Inferno: “O Judeu” – exercícios gramaticais	31.03.2022
9.º	Aula n.º 25 (50 min.)	Luís de Camões – “Os Lusíadas”: Proposição	04.05.2022
9.º	Aula n.º 26 (50 min.)	Luís de Camões – “Os Lusíadas”: “Proposição” – exercícios gramaticais e análise da estrutura externa da obra	05.05.2022
9.º	Aula n.º 27 e 28 (100 min.)	Luís de Camões – “Os Lusíadas”: “Consílio dos Deuses” Realização da última atividade para o Relatório de Estágio (Anexo I)	06.05.2022

**Tabela 1 - Aulas lecionadas durante o Estágio Curricular**

Durante o ano letivo, a pedido da Professora Orientadora e também por ter demonstrado disponibilidade, fui ajudando também, e sempre que necessário, em alguns momentos das suas aulas de Francês.

## **2.2. Participação em outras Atividades**

### **2.2.1. Participação em Reuniões**

#### **2.2.1.1. Reuniões de Departamento**

Durante o Estágio Curricular, estive presente em duas reuniões de Departamento, realizadas no segundo e no terceiro períodos (30 de março e 4 de maio, respetivamente). Não estive presente na reunião de Departamento do primeiro período, uma vez que iniciei o Estágio Curricular mais tarde.

#### **2.2.1.2. Reuniões de Turma**

No primeiro período, estive presente em todas as reuniões das duas turmas para as quais fui convocada. Participei nas reuniões de Conselho de Turma das duas turmas do 9.º ano, que contaram com a presença dos representantes dos encarregados de educação e com as delegadas de turma, assim como estive presente nas reuniões finais de período.

No segundo período, estive presente nas reuniões Intercalares de ambas as turmas, mas não estive presente nas reuniões finais das duas turmas, por ausência da Professora Orientadora.

### **2.2.2. Seminários da Escola**

Desde o início do Estágio Curricular, participei na totalidade dos Seminários de Escola para os quais fui convocada. Os seminários da Escola foram realizados em modo híbrido<sup>26</sup>, normalmente uma vez por semana, e tiveram como objetivo maior a preparação da prática letiva. Durante estas sessões, foram abordadas questões relativas à calendarização das aulas observadas, à remarcação de algumas das aulas já planeadas devido à impossibilidade por questões de COVID-19 ou atividades realizadas pela Escola, fez-se a revisão e correção dos planos de aula elaborados para as aulas a lecionar pela(s) professora(s) estagiárias, foram comentadas as aulas lecionadas pelas professoras estagiárias e foram elaboradas as Fichas de Avaliação das duas turmas asseguradas pela Professora Orientadora, bem como os respetivos critérios de correção.

---

<sup>26</sup> Os seminários foram realizados neste formato porque a professora estagiária que lecionava as disciplinas de Português-Ingês não tinha aulas no dia dos seminários. Dessa forma, era contactada por *GoogleMeet* e trabalhávamos à distância.

### 2.2.3. Atividades Dinamizadas pela Escola

Durante o ano letivo, participei em várias atividades na Escola, umas relacionadas com as turmas asseguradas pela professora orientadora, outras relacionadas com projetos que integram a dinâmica da Escola.

No dia 23 de novembro de 2021, assisti à palestra do escritor André Fernandes, em que o escritor partilhou com os alunos momentos do seu percurso de vida e profissional, falou sobre as temáticas dos seus livros, o significado das capas de cada um e, no final, respondeu às curiosidades dos alunos.

No dia 17 de dezembro de 2021, participei na Festa de Natal da Escola, ajudando na peça de teatro de uma turma do 9.º ano, orientada pela Professora Orientadora e pelo Artista Residente, Nuno Coelho.

No dia 2 de março de 2022, a Associação de Estudantes da Escola, em conjunto com todas as Associações de Estudantes do País, organizou 1 minuto de silêncio pelos acontecimentos e vítimas da Ucrânia, que contou com a participação de toda a comunidade escolar, onde também estive presente.

No dia 3 de março de 2022, o segundo grupo da turma do 9.º ano apresentou, para o grupo de estudantes do Projeto Erasmus+, provenientes de Itália, Macedónia, Bulgária e Turquia, o teatro que criaram e ensaiaram na disciplina de Teatro, com ajuda da Professora Orientadora e do Artista Residente, Nuno Coelho. Durante a manhã participei na atividade, ajudando a Professora Orientadora a preparar os figurinos e a vestir os alunos que participaram na apresentação da peça. Nesse mesmo dia, no final da manhã, participei num projeto organizado pela Escola, em simultâneo com mais de cem escolas do país. Esse projeto consistiu na criação de um cordão humano e na formação a palavra “paz”, com a participação de toda a comunidade escolar.

O meu papel na Escola não se ficou apenas por ser professora estagiária da disciplina de Português. No início do ano letivo, tive o prazer de aceitar o convite, feito por um grupo de alunos responsáveis pela Associação de Estudantes, para integrar o Projeto “Escolíadas Glicínias Plaza”, quer para ser uma das pessoas responsáveis, quer para ser a Apresentadora da Escola durante todas as sessões em que a Escola participou. As Escolíadas decorreram durante os meses de abril e maio, mas foram preparadas a partir do mês de outubro de 2021 entre um grupo de professores e alunos. Esta é uma competição interescolas que abrange os distritos de Viseu, Aveiro e Coimbra, e é constituída por provas de Teatro, Música e/ou Dança, Artes Plásticas e Claque, nas quais as diversas escolas (divididas por polos) são pontuadas e as escolas mais pontuadas de cada polo vão passando para as fases seguintes, denominadas



por Final e Finalíssima. A Escola conta com 30 anos de participação dos 31 anos do projeto. Retomada a participação da Escola no Projeto, após dois anos de pausa devido ao COVID-19, a Escola conseguiu ir até à última fase – Finalíssima – ficando em terceiro lugar e garantir prémios de todas as melhores provas do polo em que se inseria e ainda de “Melhor Apresentador/a” e “Melhor Chefe de Claque”. Apesar de ter feito parte desta atividade durante este ano letivo, este Projeto não me era desconhecido, pois, em anos anteriores, já tinha assistido a várias prestações da Escola e também fiz parte dele, durante três anos, enquanto aluna desta mesma escola. Ao aceitar ser apresentadora da Escola neste Projeto, senti-me ainda mais integrada em toda a dinâmica da Escola, criando outras relações de proximidade com alguns alunos, desenvolvendo laços e momentos de partilha com outros docentes e funcionários e tendo a oportunidade de ficar envolvida noutras atividades.

No dia 2 de junho, participei no “Dia D”. A pedido do Diretor da Escola e da Psicóloga, fiquei responsável pela organização da apresentação de duas provas das Escolíadas (Música e/ou Dança e Claque). O “Dia D” acontece todos os anos na Escola, normalmente durante o período da manhã, e consiste na visita dos alunos do 9.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel à Escola Secundária com 3.º ciclo D. Dinis e numa Feira de Empregabilidade. Os alunos que vêm visitar a escola conhecem a Escola e participam em algumas atividades. A Feira de Empregabilidade, para além de estar acessível aos alunos que visitam a Escola, também é “aberta” a todos os alunos que integram a comunidade escolar.

#### **2.2.4. Atividades de Formação**

Na FLUC, tive a oportunidade de assistir a uma conferência, a 18 de outubro de 2021, orientada pela Doutora Cristina Sá, intitulada “Bem perguntar e bem responder para bem compreender”, centrada na forma como se deve trabalhar a leitura. No dia 8 de novembro de 2021, assisti a uma aula aberta, lecionada pela Doutora Joana Vieira Santos, sobre a escrita académica, intitulada “Polifonia das Humanidades: conhecimento disciplinar, apropriação de fontes e diálogo de pares”.

### **2.3. Reflexão crítica sobre a prática pedagógica**

Fazendo uma reflexão sobre o Estágio Curricular, uma das minhas primeiras dúvidas, e uma das maiores, foi saber se me inseria nesta profissão, devido ao facto de nunca ter tido qualquer experiência profissional na área do ensino. No entanto, quando iniciei o estágio e quando fui confrontada com toda a realidade, essa dúvida foi-se dissipando. Juntamente com a certeza de que estava a iniciar o “caminho certo”, tive ainda mais consciência da exigência que esta profissão requer. Ser professor/a não se resume a partilhar o conhecimento que é definido

pelos Programas Anuais da disciplina. A profissão de docente requer estar em constante aprendizagem sobre tudo o que já sabemos e ter curiosidade em aprender o que ainda não sabemos, é saber ter um pensamento rápido e flexível para reformular questões e formas de aprendizagem, é ter a capacidade de assumir o erro e de dar feedback à participação dos alunos, é saber gerir o tempo conforme as necessidades da turma, e de cada aluno, e conforme as situações que surgem, é ter a curiosidade de conhecer os alunos, adaptar os métodos de aprendizagem e observar a sua evolução para se adaptar às necessidades e interesses das turmas.

Durante a prática pedagógica, sinto que evolui a nível pessoal e profissional. Através da observação e da interação que fui tendo com a Professora Orientadora, com os docentes que trabalharam comigo e outros que, por diversas situações, se iam cruzando comigo, fui criando e aprendendo métodos de trabalho, formas de agir em determinadas situações e fui-me tornando cada vez mais exigente e perfeccionista na maneira de apresentar o meu trabalho. Ao assistir às reuniões para as quais fui convocada e ao ter conversado com alguns docentes, tomei consciência de algumas das tarefas que o docente tem de realizar e da maneira como se resolvem certas situações previstas ou imprevistas.

Durante a prática letiva, tive algumas dificuldades em certos aspetos, que fui trabalhando, desde a primeira aula que lecionei, e tentando melhorar, mas sempre com a consciência de que alguns deles não ficaram totalmente resolvidos e que, no futuro, terei de consolidar: maior conhecimento científico sobre algumas matérias do programa; melhor gestão do barulho da sala de aula, apesar de me aperceber de que, muitas das vezes, os alunos estavam a falar sobre os conteúdos que estavam a ser trabalhados; e a ambição de cumprir, na íntegra, o Plano de Aula previsto. Não tendo tido qualquer experiência anteriormente, e achando que a ideia que tinha da gestão da sala de aula era muito próxima da realidade, pensei que conseguiria controlar a dinâmica da aula logo desde início, mas, depois de conhecer a turma, a dinâmica das aulas e de verificar que existem contratempos, dúvidas e comportamentos que não são previstos, percebi que todos esses fatores podem atrasar e/ou condicionar o plano que idealizei para a aula, como algumas vezes me aconteceu. A gestão do espaço da sala de aula e o controlo do nervosismo foram dos aspetos que me foram mais difíceis de aperfeiçoar, mas, com a prática, fui evoluindo.

Tal como referi antes, a turma tem alunos com Necessidades Educativas Especiais e através da aprendizagem que adquiri na cadeira de Necessidades Educativas Especiais, no primeiro ano do Mestrado, não me foi tão difícil lidar com a os alunos com essas limitações.

Tive especial atenção nos momentos de explicação de matérias e de realização de exercícios, registando sempre as respostas no quadro. Ainda pensando nestes mesmos alunos,

sem prejudicar a restante turma, assegurei sempre que os alunos entendiam o que explicava e pedi, a toda a turma, que expusessem as dúvidas perante a turma e sem qualquer receio porque as dúvidas que tinham podiam ser as mesmas de outros colegas. Dessa forma, tive sempre a preocupação de perguntar aos alunos se estavam a entender o que estava a ser trabalhado, dei-lhes sugestões de maneira a acompanharem melhor as aulas e disponibilizei-me sempre a ajudar, tanto os alunos NEE como a restante turma.

Sinto que tive uma evolução positiva de aula para aula: iniciei todas as aulas com uma breve revisão dos conteúdos trabalhados na aula anterior<sup>27</sup>, feita sempre por alunos da turma – aspeto que considero bastante benéfico, pois é uma forma de verificar se os alunos estiveram atentos e compreenderam o que foi lecionado -; criei uma boa relação com a turma - o que ajudou bastante no método ensino-aprendizagem -; elaborei fichas e atividades que dinamizaram a aprendizagem, nos domínios da Gramática e da Educação Literária (Anexo L), e demonstraram o interesse e entusiasmo da turma. Durante as aulas lecionadas estive sempre preocupada em esclarecer as dúvidas dos alunos e, sempre que não compreendiam, tentava explicar de outra forma ou permitia que algum colega da turma explicasse; nas situações de isolamento por infeção de Covid-19, nas aulas lecionadas pela Professora Orientadora ou por mim, contactamos o(s) aluno(s) via *GoogleMeet*, de modo a poderem acompanhar e participar na aula – tal como aconteceu na semana de 10 a 14 de janeiro. Devido à ausência de um número considerável de alunos durante essa semana, elaborei uma ficha onde apresentei toda a informação que foi trabalhada ao longo das aulas (Anexo M) e, apesar de não ter mencionado este aspeto nos Planos de Aula elaborados, como forma de dinamizar a aula, permiti que, em algumas aulas, alguns alunos fossem ao quadro durante a aprendizagem de alguns conteúdos.

---

<sup>27</sup> Método aprendido e aplicado após a observação das aulas da Professora Orientadora.

## PARTE II

### CAPÍTULO 3 | Estratégias para o Desenvolvimento das Competências da Escrita. A evolução do Léxico.

O presente capítulo divide-se em três secções: “A Escrita” [3.1.], “O ensino e aprendizagem da escrita de texto” [3.2.] e “O ensino da escrita e a competência lexical” [3.3.]. Na secção 3.1. discute-se a escrita enquanto processo a partir de dois grandes tópicos, as competências da escrita (compositiva, ortográfica e gráfica) [3.1.1.] e a relação entre o domínio da escrita e os domínios da leitura e da educação literária [3.1.2.]. A segunda secção [3.2.], fala sobre o ensino e aprendizagem da escrita de texto, centra-se nas etapas que constituem o processo da escrita: a planificação, a textualização e a revisão [3.2.1.]. Por fim, na secção 3.3, aborda-se um tópico mais diretamente relacionado com o tema monográfico, o ensino da escrita e a competência lexical, envolvendo a reflexão sobre o trabalho do léxico em sala de aula [3.3.1.].

#### 3.1. A Escrita

Enquanto atividade comunicativa, a escrita é um processo social, consciente e intencional, que permite que o homem se expresse através de mensagens que exprimam os seus desejos, experiências, pensamentos e conhecimentos ou para dar e/ou obter informações, executar ações ou levar o interlocutor a agir. A escrita envolve, assim, a presença de, pelo menos, dois intervenientes (falante ou locutor e o interlocutor ou alocutório) (Marta Rodrigues, 2012, “Os subprocessos do Processo da Escrita”). José Brandão Carvalho em “Ensinar e Aprender a Escrever no Século XXI” (2012), seguindo autores como Emília Amor (1993), Fernanda Irene Fonseca (1994) e Inês Duarte (2003), afirma que para que a mensagem seja perceptível é necessário que se criem “por meios linguísticos, [...] marcos de referência internos que possam garantir a autonomização do texto em relação ao momento e circunstâncias concretas da sua produção.” (*Ibidem*, p. 3), sendo também necessário que o escritor domine os mecanismos que garantam a coesão e a coerência do texto. Estas particularidades determinam o sucesso ou insucesso das nossas ações, visto que asseguram a sua correta interpretação pelo interlocutor.

A escrita é considerada uma atividade social devido à sua natureza interativa, mas também porque está diretamente relacionada com o meio em que está inserida, com as normas do discurso da comunidade, de que derivam marcas socio-históricas, bem como com as

relações que são estabelecidas entre quem escreve e lê. Por outro lado, e como referem Bakhtin (1997) e Festas (2002), mencionados em Rodrigues (2012) e em “A Competência da Escrita em manuais do 10.º ano de português”, de Eugénia Pardal (2009), respetivamente, o carácter social da escrita resulta não só das trocas de comunicação que existem entre os variados grupos, mas também da influência causada pela consulta de outros textos – que se articulam numa teia de conhecimentos –, do contacto que existe com escritores variados que possuem formas de escrever diferentes e do contributo que é dado de modo a melhorar o texto escrito. É através desta dinâmica que percebemos o carácter dependente do texto (e do processo da sua composição), a necessária interligação com conhecimentos partilhados e outros textos e a importância destas relações para a interpretação das mensagens e o sucesso comunicativo.

A escrita tem, assim, uma origem social, pois surge através de trocas comunicativas entre pares; no entanto, a escrita é, antes de mais, uma atividade cognitiva e linguística, tal como declara Pardal (2009, p. 21) baseada em Isabel Festas (2002). Esta declaração de Pardal é suportada pela ideia de Hayes (1996) e de outros autores, apresentada em Rodrigues (2012), onde se afirma que “escrever é um ato comunicativo e generativo, que requer um contexto social, motivação e uma atitude intelectual, que exige processos cognitivos e memória.”.

A escrita também é considerada uma atividade cognitiva, porque, durante o processo de produção de texto, estão envolvidos diversos processos cognitivos, tais como a atenção e as memórias de trabalho e de longo prazo. Ao longo do processo, a atenção que é colocada nas diversas etapas vai variando, mas a memória – seja de trabalho ou de longo prazo – encontra-se presente em qualquer uma dessas etapas que constituem o processo da escrita, sendo, por isso, necessário ativar “perícias motoras, perícias de planificação, de composição e de revisão” (Festas, 2002, p. 177, citado em Pardal, 2009) em qualquer um dos três subprocessos que integram o processo da escrita.

Para além destas duas dimensões, o ponto de vista linguístico é também um fator presente no processo da escrita. Este fator está relacionado com as estruturas semânticas e sintáticas de uma língua, dado que a composição escrita “tem por base um conjunto de regras e convenções linguísticas (regras ortográficas e gramaticais, normas relativas ao estilo, à tipologia de texto...)” (Pardal, 2009, p. 23). Citado em Pardal (2009, p. 50), Festas complementa estas três dimensões referindo que

As dimensões sociais, cognitivas e linguísticas não se podem dissociar na produção de textos. Escreve-se num contexto social, de acordo com os objectivos e as convenções de uma comunidade de discurso e a escrita resulta da interacção de quem escreve com os leitores, com outros escritores e com todos aqueles que, directa ou indirectamente, colaboram na produção do texto. Simultaneamente, a escrita exige a intervenção de processos cognitivos

que actuam de forma complexa, fazendo-a aproximar-se de uma situação de resolução de problemas. Por outro lado ainda, não nos podemos esquecer que a escrita obedece a todo um conjunto de regras e convenções linguísticas. Neste contexto, um modelo de ensino da escrita de textos deve integrar os aspectos linguísticos, social e cognitivo. (Festas, 2002, pp. 182 e 183).

### 3.1.1. As competências da escrita

Para Barbeiro e Pereira em “O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual” (2007, p. 5), a aprendizagem e o domínio da escrita requerem o desenvolvimento de três competências:

- competência compositiva;
- competência ortográfica;
- competência gráfica.

A necessidade de escrever é importante para a aquisição e desenvolvimento destas três competências que permitem que o sujeito desenvolva a escrita. A competência compositiva “aborda o processo subjacente à prática da produção textual” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 5), isto é, “a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (*Ibidem*, p. 5). Esta competência nunca poderá ser totalmente automatizada pois perante cada texto surgem novos e diferentes desafios. Segundo os autores, esta primeira competência tem vários objetivos, que se baseiam em “desenvolver a capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção de um texto e aprofundar a capacidade de tomar decisões que as mostrem adequadas às funções que o texto virá a desempenhar” (*Ibidem*, p. 16).

A competência ortográfica tem um grande peso, quer a nível escolar quer a nível social, uma vez que reflete o grau de instrução e a aprendizagem que é adquirida na escola. Segundo Barbeiro e Pereira (2007), esta dimensão diz respeito “às normas que estabelecem a representação escrita das palavras na língua” (*ibidem*, p. 5) e é bastante trabalhada desde a fase inicial da aprendizagem até, muitas vezes, à vida profissional.

A competência gráfica está diretamente relacionada “Ao ensino explícito e sistemático da dimensão caligráfica” (Baptista *et al.*, 2011, p. 37, citado em Meireles *et al.*, 2017, p. 274). Esta competência, só começa a ser desenvolvida de forma explícita e sistemática a partir do momento em que se dá a entrada para o 1.º ciclo do Ensino Básico. Na caligrafia, para além do desenho da letra, estão incluídas regras que contribuem para que a escrita seja possível de ser entendida facilmente, tais como: “nitidez no desenho das letras, disposição das palavras, das frases e dos parágrafos, coesão gráfica dos textos, destaques de títulos, alinhamentos à esquerda, proporcionalidade gráfica e outros elementos.” (Baptista *et al.*, *O Ensino da Escrita*:

*Dimensões Gráfica e Ortográfica*, 2011, p. 35), e para que também seja possível a aquisição de novas informações através das leituras que se fazem.

Estas três competências devem constituir também objetivos de ensino-aprendizagem, tendo em conta que a escrita, pela sua dimensão transversal e multifuncional, tem um papel determinante no sucesso escolar (cf. José Brandão Carvalho (2013), em “A escrita na Escola: Uma visão integradora”). Desta forma é necessário que o aluno domine as principais técnicas de escrita de carácter compositivo e não-compositivo de modo a ter um bom desempenho académico. Sofia Meireles *et al.* (2017, p. 273) notam que a escrita é fundamental para a estruturação do pensamento e tem claras repercussões na vida pessoal e social dos indivíduos. E, pela relevância que tem na aquisição – e na avaliação – de outras áreas disciplinares, é fator decisivo no sucesso académico dos alunos.

Corroborando os estudos referidos acima e através da observação feita durante o Estágio Pedagógico, é através do próprio ato de escrever que se aprende a escrever da forma correta. O erro é entendido como processo de aprendizagem que leva a desenvolver as competências acima referidas da maneira mais correta e orientada para que, num grau de escolaridade mais avançado, as dificuldades ou as deficiências nessas competências não sejam tidas como entrave para o desenvolvimento e trabalho do sujeito.

### **3.1.2. A relação entre domínios**

A escrita assume-se como uma das principais dimensões da aula, sempre articulada com os outros domínios. Ainda assim, o tempo reservado para as atividades escritas continua a ser pouco, dando-se prioridade à oralidade, através da interação que é feita de forma constante entre professor/aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, e à leitura. Normalmente, a escrita é trabalhada em tarefas solicitadas como trabalho de casa e nos momentos formais de avaliação. Estando o texto escrito a servir como elemento de avaliação, acaba por ser um texto condicionado e pouco autêntico, pois, tal como Pardal refere (2009, p. 49, citando Amor, 1993), “Na escola actual - e mesmo na aula de Português – o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita.” e tal como referem José Brandão Carvalho e Luís Barbeiro em “Reproduzir ou construir conhecimento?” (2013, p. 610), “Pela escrita passa grande parte da avaliação a que os alunos se submetem, do que se pode inferir que a obtenção de bons resultados escolares dependerá não só da posse do conhecimento adquirido, mas também da capacidade de veiculá-lo por escrito.”. Por estas razões, mas também porque a prática de escrita tem estado cada vez mais presente em contexto de sala de aula, o domínio da escrita continua a ser objeto de discussão e análise.

A articulação que é feita entre os vários domínios que constituem o programa da disciplina de Português, tem de estar

muito para além [...] do facto [de a] linguagem ser simultaneamente objeto de aprendizagem e meio da sua própria transmissão e, portanto, [é necessário] [...] recorrer à escrita para registar informação ou exprimir conhecimento relativo aos diferentes domínios em causa. (Carvalho, 2013)

Relativamente à relação que existe entre o domínio da leitura e o domínio da escrita, vários estudos afirmam que a escrita contribui para o desenvolvimento das competências de leitura (cf. Carvalho (2013) e que, de igual modo, as práticas de leitura são importantes para o desenvolvimento da escrita – refere Inês Sim-Sim, em “O ensino da Leitura: A Compreensão de Textos” (2007, p.5), que

Antes de formalmente ensinada, a maioria das crianças descobre a linguagem escrita. O ensino da decifração, que corresponde à fase de identificação de palavras escritas, é o primeiro passo no percurso formal da aprendizagem da leitura, mas ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas. A essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objectivo do ensino da leitura.

Desta forma, é possível perceber que a leitura e a escrita devem estar relacionadas em contexto pedagógico e, sendo que estes dois domínios são indissociáveis, os seus processos de desenvolvimento têm de estar obrigatoriamente ligados. Através da leitura, os alunos conseguem tomar consciência sobre modos de funcionamento da linguagem escrita e vão assimilando, progressivamente, as estruturas, desde estruturas de carácter micro às estruturas de natureza macro (Krashen, 1984; Byrne, 1988; McCarthy & Raphael, 1992; Pereira, 2005). Pode ler-se, ainda, em Carvalho (2013) que a leitura ajuda na

formação da imagem mental da forma escrita das palavras; facilita a familiarização com os padrões sintáticos mais comuns na escrita, que implicam o recurso a mecanismos linguísticos que permitem relacionar ideias de forma coesa e coerente ou assegurar a referência intra e extratextual; favorece um conhecimento mais profundo das características dos diferentes tipos de texto e dos géneros textuais; potencia a capacidade de representar o real na sua ausência pelo recurso exclusivo às palavras e à sua combinação (Carvalho 2013, p. 192)

O processo da escrita prevê, por outro lado, que exista uma leitura constante do que o sujeito vai criando - na planificação, devido à consulta de textos e de informação que sejam tidas como fontes de informação úteis para o texto que o sujeito está a produzir – e na revisão, visto que quem constrói o texto tem de se tornar, ao mesmo tempo, escritor e leitor e tem de se



colocar numa posição crítica, de maneira a conseguir fazer a revisão do texto que vai escrevendo até ao momento em que o considere concluído.

A relação entre a escrita e a educação literária, por outro lado, não deve ser feita nos mesmos moldes em que tradicionalmente se apresenta, isto é, não deve ser resultado da visão redutora que colocava o texto literário como modelo para criar “bons textos”. A relação entre estes dois domínios deve ser feita, pelo contrário, de maneira a que os alunos utilizem as potencialidades do texto literário com fonte de inspiração para escreverem as suas próprias produções escritas, ganhando consciência da “língua como realidade material e como forma de acesso a mundo alternativos, descentrados da situação de enunciação e no tempo” (Fonseca, 1994, citado também em Carvalho, 2013, p. 194).

### 3.2. Ensino e Aprendizagem da Escrita de texto

De acordo com Carvalho (2013), houve uma tentativa de (re)configuração da escrita enquanto objeto escolar, projetando-a em quatro planos distintos e sucessivos:

1. o plano do sujeito – aluno;
2. o plano da relação da escrita com os restantes domínios e com os conteúdos da disciplina<sup>28</sup>;
3. o plano da implicação da escrita no quadro das outras disciplinas;
4. o plano da participação, pela escrita, no quadro mais alargado da escola enquanto comunidade e nas comunidades em que a escola e os alunos se inserem.

O primeiro plano está inserido numa relação pedagógica tripartida de que fazem parte o aluno, que aprende a escrever, o professor e o objeto de ensino-aprendizagem (a escrita). Este processo tem de reunir saberes sobre a natureza do processo de escrita articulando com saberes do processo de desenvolvimento da capacidade de escrever.

O segundo plano, e de acordo com o que referimos na secção 3.1.2., diz respeito à relação que o domínio da escrita tem com os outros domínios e conteúdos trabalhados em sala de aula. É através da relação que existe entre os domínios da leitura e da escrita que o sujeito aprende e ganha consciência de como é que a linguagem escrita se constrói e de como se estabelecem relações entre palavras e se assimilam, de forma progressiva, as estruturas que constituem o texto. E é através da leitura que o sujeito, durante e após a redação do texto, faz a revisão do que escreveu. A Educação Literária deve servir como “inspiração” para o processo da escrita, é através deste domínio que os alunos ganham a consciência de que a língua é um

---

<sup>28</sup> Este plano já foi analisado no subcapítulo “3.1.2. A relação entre domínios”.

meio de acesso para “outros mundos” que lhes sirvam de base para a redação dos seus textos. Também existe uma relação entre o domínio da oralidade e da escrita. A oralidade e a escrita são dois domínios que podem estar interligados visto que se complementam, pois, ao desenvolvermos práticas discursivas, tanto orais como escritas, conseguimos produzir, normalmente, textos coesos e coerentes. Existem situações no nosso dia a dia em que utilizamos a oralidade para verificar se o texto que escrevermos nos soa bem ou se há algo que precisa de ser alterado. Através das práticas destes dois domínios que o aluno utiliza o léxico que possui e também consegue aprender e assimilar novo léxico ao ouvir o(s) sujeito(s) com quem comunica.

O terceiro plano – o plano da implicação da escrita no quadro das outras disciplinas - é explicitado, segundo Brandão (2013), nos documentos oficiais das diferentes disciplinas que integram o currículo do aluno. É neste plano que se apresenta a importância da escrita nos processos de avaliação, e qual é a capacidade que a escrita tem enquanto ferramenta de aprendizagem e a transversalidade da língua, em geral, e da escrita, em particular, no que diz respeito às diferentes disciplinas que estão presentes no currículo (*ibidem*). Tal como Pardal (2009) refere, citando Carvalho (2005), o insucesso não está tão relacionado com a falta de conhecimentos, mas está sim com a grande dificuldade que os alunos têm em se exprimirem através da escrita.

Sendo a escrita um domínio transversal de todo o currículo, é possuidora de um duplo estatuto – objeto de conhecimento e meio de transmissão de conteúdos e conhecimentos. Muitas vezes a transversalidade que caracteriza a escrita acaba por assumir, erradamente, um sentido unilateral, estando explicitamente presente apenas no programa da disciplina de Português em detrimento de uma abordagem bidirecional e transversal, prevendo a sua utilidade nos diversos contextos escolares.

Relativamente ao quarto plano, da escrita enquanto instrumento para uma participação ativa na comunidade escolar e na comunidade alargada em que a escola e os alunos se inserem, Camps (2010), mencionado em Rodrigues (2012, p. 2), refere vários aspetos que podem ter consequências no ensino, de que se destacam os seguintes: (i) o facto de as atividades humanas estarem orientadas para um contexto social, para um grupo, e não para algo em particular; (ii) o facto de a palavra ter um significado abrangente até ao momento em que se produzem discursos; e (iii) o facto de o tipo de linguagem variar conforme o contexto social em que nos inserimos.

No quadro específico da escola onde desenvolvi o Estágio Curricular, a escrita é aplicada e trabalhada em diversas atividades e de diversas formas, dentro e fora da sala de aula. Sendo uma escola com vários percursos de ensino – adequados às necessidades dos

alunos - e com um contexto social dispar, nem sempre resulta trabalhar este domínio da “forma mais convencional” e dentro da sala de aula. Através do modelo de flexibilidade curricular implementado na escola, é possível que os alunos trabalhem o domínio da escrita de maneiras versáteis, em atividades extracurriculares – de forma voluntária - e em atividades dedicadas a algumas das disciplinas que integram o currículo do percurso em que estão inseridos, sempre com a supervisão de docentes.

Dentro das várias atividades extracurriculares que existem na escola e em que o domínio da escrita está presente, destacam-se o Clube de Teatro e o Clube de Jornalismo. No âmbito das tarefas que os alunos desenvolvem nestes clubes, a escrita é uma prática constante, ora quando preparam peças de teatro, ora quando colaboram na revista da escola. Em contexto disciplinar, em algumas turmas dos cursos profissionais, os docentes têm de criar atividades de modo a que a escrita seja trabalhada sem que os alunos se desinteressem pelo trabalho que estão a fazer – neste sentido, são escolhidos temas que estejam relacionados com o programa da disciplina e que, ao mesmo tempo, estejam interligados com situações que lhes sejam apelativas e diversificadas.

A aprendizagem da escrita começa desde muito cedo e desde cedo também surgem múltiplas dificuldades e constrangimentos, provenientes de fatores internos e/ou externos. Numa perspetiva muito geral, as dificuldades apresentadas pelas crianças podem ser resultado de experiências vividas e podem traduzir-se numa desmotivação generalizada que, conseqüentemente, resulta no fracasso e desmotivação e, em alguns casos, no abandono escolar. (cf. “Gabriela Carneiro et. al (2003), Autoconceito e Dificuldades na Aprendizagem da Escrita”).

Utilizando as observações feitas na turma em que realizei o Estágio Pedagógico, muitos alunos – não inserindo aqui os alunos com Necessidades Educativas Especiais – têm dificuldades de aprendizagem em diversas disciplinas por também terem dificuldades na parte da escrita. Tal como referido anteriormente, em 3.2., as dificuldades de aprendizagem que, grande parte das vezes conduzem ao insucesso escolar, não estão relacionadas com a falta de conhecimentos, estão sim relacionadas com as dificuldades que os alunos têm no domínio da escrita, que os impede de se exprimirem adequadamente e que, devido às dificuldades provenientes, são conduzidos ao fracasso escolar.

O fracasso escolar pode ocorrer devido a situações externas ou internas à vida escolar do indivíduo. As situações externas podem ser de cariz familiar ou socioeconómico como é o caso, por exemplo, em contextos mais problemáticos, da necessidade de suportar a família através de trabalho, que pode mesmo resultar no abandono escolar. As situações internas estão

relacionadas com o desenvolvimento cognitivo, com fatores de ordem efetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento.

Segundo Carneiro *et al* (2003), não existe uma causa única ou fator único que determinem as dificuldades de aprendizagem, mas tem-se verificado que as alterações emocionais, motivacionais e as relações interpessoais têm sido fatores que têm contribuído para os problemas de aprendizagem.

O autoconceito tem vindo a ser apontado como um dos fatores dominantes do processo, devido à sua influência na dinâmica da personalidade do indivíduo e ao seu papel nos estados afetivos e emocionais e no comportamento do aluno. Alencar (1985) (mencionado em Carneiro *et. al*, 2013) destaca ainda o autoconceito como variável que interfere no aproveitamento escolar, na motivação para o estudo e até mesmo no comportamento em sala de aula.

O processo de formação do autoconceito faz-se de forma lenta e constrói-se através das experiências pessoais vividas, com as relações interpessoais e com os comportamentos resultantes desses fatores. Desta forma, a reação positiva ou negativa que os outros têm perante o comportamento do “eu”, influencia, das mais variadas formas, a percepção que a criança desenvolve sobre si própria.

Se a criança, ao longo do seu desenvolvimento, passar por episódios que contribuam para o seu fracasso e desmotivação, há uma grande probabilidade de integrar as ideias resultantes desses episódios no seu autoconceito, mesmo que não façam parte do “real”. Pelo contrário, se a criança for elogiada, protegida, se viver num ambiente familiar estável, e se as suas qualidades forem ressaltadas, a construção do seu autoconceito será diferente e, com grande probabilidade, terá características positivas que contribuirão para a aprendizagem e para o sucesso escolar.

Segundo Bee (1984) referido em Carneiro (2013), o autoconceito académico e as variáveis que o influenciam vão para além do sucesso ou insucesso escolar. Por um lado, podem ser transpostas para outras características, tais como as capacidades intelectuais gerais, a facilidade de resolver problemas, a curiosidade e a motivação e até mesmo a maturidade. Por outro, os diversos contextos a que o sujeito está exposto têm grande importância no desenvolvimento do autoconceito académico.

### **3.2.1. Etapas do Processo da Escrita**

Em “Profundidade do processo de escrita” (2001), Luís Barbeiro refere que o texto escrito supõe um processo e uma tomada de decisões não-lineares por quem o escreve, exigindo a capacidade de combinar e seleccionar expressões linguísticas. Esta não-linearidade abre espaço para que sejam feitas reformulações desde o momento em que o texto é iniciado

até ao momento em que o texto é dado como terminado. O sujeito que o escreve tem de estar recetivo a qualquer mudança durante todo o processo e nunca dar por concluída nenhuma das etapas (planificação, redação e revisão) que o integram porque, a qualquer momento, pode ser necessário fazer alguma alteração que implique modificar o que já estava planeado, escrito ou revisto.

O próprio sujeito, no processo da escrita, é um fator importante devido à sua unicidade, pois, devido às diferentes experiências e conhecimentos que possui, o texto toma um rumo diferente e resulta em algo único e particular.

Ainda antes de se fazer a planificação de um texto, é necessário que o aluno recolha informação através da pesquisa. Essa recolha pode ser efetuada através de uma pesquisa interna – recorrendo à memória de trabalho ou à memória a longo prazo - ou externa – através de fatores que nos permitem absorver informação (livros, internet, pessoas, acontecimentos) (Festas, 2002 *apud* Pardal, 2009).

Concluída a recolha de informação, o aluno avança para a planificação. Este processo consiste na organização de ideias através de um plano escrito ou através da sequenciação de ideias num plano mental.

Para se planificar um texto também tem de se ter em consideração a estrutura própria do género de texto em causa, e que as ideias sejam selecionadas sempre com base nos objetivos pretendidos e no destinatário (Carvalho e Barbeiro, 2013). Porém, José Brandão Carvalho (2001, p. 74), em “O Ensino da Escrita”, refere que os maiores obstáculos

parecem (...) prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e seleção de informação na memória, têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência de pistas fornecidas do exterior.

Quem escreve tem de organizar o conjunto de informações que “inseriu” no plano mental de forma a fazerem sentido. Todavia, como refere Carvalho (2001), muitas das vezes os alunos desconsideram a etapa da planificação, limitando-se a formulações que se reduzem ao registo dos enunciados de que se vão lembrando, resultando daí uma justaposição de ideias que mais não é do que um rascunho sem qualquer tipo de reformulação, tornando-se assim uma primeira versão do texto. (Pardal, 2009)

A segunda etapa, a redação<sup>29</sup>, é, segundo Carvalho (2001), a etapa que requer mais trabalho por parte de quem está em processo de aprendizagem, ao ponto de colocar em

---

<sup>29</sup> Também podendo ser denominada como textualização ou tradução (Pardal, 2009, A competência da escrita em manuais do 10.º ano de português).

segundo plano as outras dimensões do processo. Nesta fase, o aluno tem de organizar, de forma linear, todas as ideias que teve durante a recolha e organizou na planificação, articulando-as com recurso aos mecanismos linguísticos que asseguram a coesão do texto.

É nesta etapa que o texto se torna “texto”, partindo das ideias recolhidas e planificadas e juntando aspetos dos planos da sintaxe, da semântica e da pragmática.

Nesta fase evidencia-se a importância da planificação, uma vez que a redação é tanto mais fluida quanto mais bem sucedida tiver sido essa primeira etapa do processo. É neste momento que os alunos procedem à interligação dos vários elementos e ideias – formulação – e às primeiras alterações no texto que estão a compor – reformulação – conforme achem necessário, de modo a ficar um produto final ao agrado deles.

A reformulação tem um papel importante durante todo o processo, sendo a substituição a operação<sup>30</sup> mais utilizada pelos alunos<sup>31</sup>. A importância da reformulação não se reporta só à reparação do conteúdo e das expressões linguísticas. Segundo Barbeiro (2019, p. 226), é na reformulação que reside o “cerne do próprio desenvolvimento da escrita”. Se a função da reformulação fosse só reparar, perderia importância à medida que os alunos iam progredindo nos anos de escolaridade e melhorando o seu desenvolvimento linguístico, mas acontece precisamente o oposto, porque a reformulação é necessária para que os alunos dominem processos mais complexos de escrita.

Sem a reformulação, os textos seriam apenas um “tecido de significados” (Barbeiro, 2019)<sup>32</sup> que surgem na nossa mente durante o processo de criação, com ideias que não foram adaptadas e reformuladas à medida que se foi escrevendo. É justamente por esta razão que Britton (1994) e Perl e Engendorf (1979), *apud* Barbeiro (2019), defendem que a formulação e a reformulação devem ser consideradas em simultâneo, pois os dois subprocessos são complementares, a saber, “o que corresponde a gerar o fio de palavras para que o texto tenha continuidade - formulação; e o que corresponde a modelar o próprio texto, a procurar a melhor forma que deve ter por meio das palavras.” (Barbeiro, 2019, p. 222).

Concluída a redação, o aluno deverá fazer uma revisão e avaliação, um pouco distanciada, do texto que produziu, adotando a posição de leitor e afastando-se da posição de autor. Nesta fase do processo, o sujeito faz uma análise “das ideias, da forma linguística adoptada e das relações entre conteúdo e forma” (Festas, 2002, p. 177 *apud* Pardal, 2009, p. 26); no entanto, normalmente, a revisão feita pelos alunos é uma revisão muito superficial, limitando-se a corrigir erros de superfície, como são os erros ortográficos ou de pontuação.

---

<sup>30</sup> A par da substituição, a reformulação integra mais três processos: adição, supressão e deslocamento. (Barbeiro, 2019, *Escrita: tecer e esculpir o texto*, p. 224).

<sup>31</sup> informação recolhida de “A profundidade do processo da escrita” (Barbeiro, 2001, pp. 70 e 71)

<sup>32</sup> Tradução de Barbeiro (2019) do original “weave of signifiers”.

As etapas que estão envolvidas na produção escrita não têm de ser lineares, porque, na realidade, existe uma interação entre todas elas, nomeadamente a fase da revisão. Esta fase é, aliás, normalmente, feita à medida que o texto vai sendo produzido, ou seja, pode ocorrer em qualquer etapa da produção. Cabral (1994, *apud* Pardal, 2009) refere que à medida que o aluno vai produzindo o seu texto, vai realizando revisões, de forma consciente ou inconscientemente. No processo de ensino-aprendizagem, a fase da revisão é, na maior parte das vezes, ignorada pelos alunos, porque os alunos ficam sem tempo para esta fase porque estão demasiado absorvidos no seu próprio pensamento e porque também, grande parte das vezes, não têm capacidade para se distanciarem e avaliarem o seu texto com um olhar crítico.

### 3.3. O Ensino da Escrita e Competência Lexical

Segundo Mário Vilela, em “O Léxico Português: Perspetiva Geral” (1997), o léxico, numa perspetiva cognitivo-representativa, é considerado a codificação da realidade extralinguística interiorizada numa comunidade. Numa perspetiva comunicativa, o léxico é considerado um conjunto de palavras utilizadas por uma comunidade para comunicarem entre si. Em ambas as perspetivas, trata-se de uma codificação de saber partilhado. É importante fazer a distinção entre estas unidades (lexicais) e as unidades gramaticais. Assim, é esta a distinção apresentada com base em “O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais” (2006), de Graça Rio-Torto, e em “O Léxico de uma língua” (2012), de Irlandé Antunes:

- Unidades lexicais: trata-se de um conceito muito vasto e contém diversos aspetos (linguísticos e culturais) a que se submete o ensino-aprendizagem de uma língua. Segundo Rio-Torto (2006, pp. 2 e 3), as unidades lexicais são “portadoras de significação lexical e/ou de significação gramatical. A gramática de uma unidade lexical não é dissociada da sua significação léxico-gramatical, da estrutura conceptual que a suporta, e do universo referencial para que remete” e apresentam em diferentes graus, pela sua complexidade estrutural (morfológica), extensão e opacidade “interna e/ou externa, seja pela sua diversa opacidade ou transparência semânticas, seja pela sua diversa (não) opacidade sintáctica”. Estas unidades estabelecem uma relação entre a língua e a experiência e dependem do género e do tema que é desenvolvido. Os substantivos, adjetivos e verbos são considerados unidades lexicais.
- Unidades gramaticais: também referidas como palavras funcionais ou palavras relacionais, são palavras que têm pouco significado lexical ou ambíguo. Por vezes, estas palavras interligam os vários elementos da frase e mostram as relações estruturais que



as palavras têm entre si. Os artigos, as conjunções, as preposições, os advérbios e as partículas<sup>33</sup> são considerados unidades gramaticais.

O léxico de uma língua não é, na sua totalidade, homogéneo, constituindo um diassistema<sup>34</sup>, isto é, palavras utilizadas no quotidiano cruzam-se com as palavras utilizadas pelos especialistas das mais diversas áreas, os coloquialismos cruzam-se com as palavras utilizadas na escrita (mais refletidas), os arcaísmos cruzam-se com neologismos, etc.

Se enriquecermos o nosso léxico, as produções escritas tornam-se mais ricas, precisas e adequadas, mas há que entender o contexto em que as palavras se podem inserir sem que se altere o sentido das frases. Neste contexto, Oliveira e Albino (1993 *apud* Teles, 2000, p. 23) defendem que um bom desempenho do aluno na escrita apresenta, inevitavelmente, uma grande variedade lexical; no entanto, é importante mencionar que a utilização de palavras cujo significado se desconhece, só para demonstrar riqueza lexical e supor que um texto bem escrito é aquele que tem um vocabulário mais diversificado, pode provocar problemas no ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, levar o aluno ao insucesso.

Existem inúmeras palavras que, através de um olhar mais superficial, possuem o mesmo significado, mas que são aplicadas unicamente num determinado contexto, como, por exemplo<sup>35</sup>, os verbos *mudar*, *trocar* e *cambiar*. Estes três termos, sumariamente, transmitem todos o mesmo significado, o de alterar algo, mas existe uma delimitação de áreas: *mudar* adequa-se mais ao “mundo físico” (mudar de casa, mudar de roupa, mudar de banco – onde depositamos o dinheiro); *trocar* é um tema mais genérico que pode ser utilizado em grande parte dos discursos, sem que o seu uso seja considerado inadequado, e *cambiar* está mais relacionado ao domínio bancário (Vou cambiar a moeda para ir viajar.). Estas diferenciações não são generalizadas porque, como é do nosso conhecimento académico, existem palavras que se encaixam nos mais variados contextos, sem perderem o seu sentido, como é o exemplo de *campo*. A palavra *campo* distribui-se por campo de futebol, campo magnético, campo de visão, campo de jogos, campo de férias e, quanto mais aplicações tiverem em diversos domínios mais exemplos podem existir.

A produção de um texto não engloba só elementos linguísticos, engloba também a memória, tomada de decisões, elementos textuais (introdução, desenvolvimento, conclusão e,

---

<sup>33</sup> As partículas são palavras ou expressões que podem ser retiradas sem que o sentido da frase se altere.

<sup>34</sup> Conjunto formado por dois ou mais sistemas linguísticos homogéneos que apresentam semelhanças parciais entre si.

Segundo o *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, «diassistema» é um termo da área linguística que quer dizer “sistema virtual que existe na base de dois sistemas contíguos, que contêm as variantes do diassistema” [Retirado de: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/diassistema/3264>]

<sup>35</sup> Exemplos retirados de Vilela (1997).



por vezes, apresentação de bibliografia). O ensino do vocabulário não deve ser visto como um estudo de sinónimos e antónimos das palavras que já conhecemos. O aluno, quer na produção escrita quer na oralidade, tem de definir um sentido para o seu texto, reunindo um conjunto de conhecimentos que já haviam sido adquiridos, quer relativamente ao mundo, quer à gramática da língua.

### 3.3.1. O trabalho do léxico em sala de aula

A palavra tem uma importância fulcral na aprendizagem da língua materna e não se fica pela aprendizagem de léxico durante os primeiros anos de escolaridade. A aprendizagem de novas palavras acontece durante toda a nossa vida, nos mais diversos contextos, de maneira a ser possível que se “evolua” na aprendizagem e nas relações interpessoais.

Para ajudar o aluno a expandir o seu léxico, em contexto de sala de aula, também é necessário que o/a professor/a seja “portador/[a] de uma formação linguística consistente” (Carla Araújo, *O Lugar das Palavras na Aula de Língua Materna*, 2011, p. 64), de maneira que consiga partilhar o conhecimento de forma eficaz e de forma a adaptar o vocabulário ao grau de escolaridade dos alunos e à sua competência linguística.

A aprendizagem do léxico inicia-se ainda antes do pré-escolar. Quando o aluno inicia o seu percurso escolar obrigatório já deverá trazer consigo um vasto conhecimento lexical que lhe permita a compreensão e a expressão oral da sua língua materna; depois, à medida que a criança vai progredindo na escolaridade, existe a necessidade de aumentar o seu léxico mais geral e também o de carácter mais específico, científico e tecnológico. À medida que a escolaridade vai avançando, é importante a aquisição de vocabulário dos mais diversos contextos, porque, nas atividades de leitura, poderão existir palavras desconhecidas e que não estejam associadas ao conhecimento já adquirido e que fará com que não se compreenda o significado do texto. Essa incompreensão é projetada para a escrita, tornando-a deficiente e pobre.

Tal como verificado anteriormente, e citando Araújo (2011, pp. 66), existe “interdependência entre sucesso escolar e competência lexical” (Araújo, 2011, p. 66) e é perceptível que existe uma relação muito próxima entre a leitura e a escrita “Uma vez que a competência lexical influi e é influenciada pela quantidade de leituras e pela eficácia ao nível da compreensão leitora” (Araújo, 2011, p. 67).

Torna-se importante repensar a forma de como se aplicam estratégias para a aquisição de léxico e como se podem experimentar outros métodos como forma de contribuir para o desenvolvimento lexical do aluno.

O acentuado desenvolvimento tecnológico que se tem verificado ao longo das últimas décadas tem alterado a vida do Homem em todas as suas dimensões. [...] esse desenvolvimento está a ter repercussões profundas na forma como os seres humanos comunicam entre si, no uso que fazem de uma realidade que é inerente à sua própria condição humana, a linguagem verbal. [...] esse desenvolvimento repercute-se, ainda, nos meios de acesso ao conhecimento, o que poderá, eventualmente, ter consequências não só na forma como esse conhecimento é processado, mas também no modo como ele se estrutura ao nível dos mecanismos cognitivos. (Carvalho, 2012, p.17)

Com a grande influência das redes sociais, a leitura tem sido colocada para segundo plano, fazendo com que o aluno leia cada vez menos por ter na sua posse algo mais estimulante e mais atrativo, o que faz com que o conhecimento lexical deixe de acompanhar o desenvolvimento escolar do aluno. Desta forma, é importante que se experimentem outros métodos que despertem a curiosidade dos alunos e que reformulem e reforcem atividades que já eram aplicadas, mas pelas quais os alunos não demonstravam interesse e entusiasmo.

Através de jogos didáticos, através de letras de canções ou até mesmo pelas redes sociais podemos estimular os alunos a adquirir novo vocabulário e incentivá-los a iniciar essa descoberta de forma independente.

## **CAPÍTULO 4 | Metodologia de investigação e didatização**

Tal como referido na introdução do Relatório, a ideia de trabalhar este tema surgiu pela verificação do fraco conhecimento lexical dos alunos, em parte devido aos poucos hábitos de leitura, mas também, de certa forma, devido à redução da comunicação a formas simplificadas requeridas pelas redes sociais. Através das pesquisas feitas e apresentadas no capítulo 3, é possível verificar que a leitura é um dos principais aspetos responsáveis para a aquisição de léxico variado.

Neste capítulo apresenta-se um estudo de caso desenvolvido numa turma do nono ano de escolaridade sobre o desenvolvimento de competências lexicais através da escrita. Aqui irá ser apresentada toda a metodologia de estudo, os resultados obtidos nas atividades de didatização realizadas e algumas conclusões gerais sobre todo o processo e os resultados esperados e obtidos.

O capítulo está estruturado em três secções. Na primeira secção, será apresentada a metodologia de investigação adotada [4.1.]: estudo de caso [4.1.1.]; perguntas e objetivos de investigação [4.1.2.]; atividades, instrumentos de recolha e categorias de análise de resultados [4.1.3.]. Na segunda secção [4.2.], são descritas detalhadamente as atividades de didatização aplicadas em sala de aula e os resultados obtidos [4.2.1 a 4.2.4]. Na terceira secção, são apresentadas algumas conclusões relativamente ao trabalho realizado [4.3.].

## 4.1. Metodologia de Investigação

### 4.1.1. Estudo de caso

O trabalho apresentado neste relatório tem por base um estudo de caso. Um estudo de caso, na definição de Morgado (2012, p. 56), procura “(...) analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações) (...)”. Na visão de Stake (1999 *apud* Morgado, 2012, p. 57), o conhecimento gerado pelo estudo de caso é algo “mais concreto e contextualizado [...] que resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência” e, por essa razão, este tipo de investigação requer que o investigador se envolva de forma mais pessoal, estabelecendo uma relação com os participantes e “interagindo com o contexto em que decorre a ação de forma a captar, do modo mais fiel possível, o desenrolar dos acontecimentos” (Morgado, 2012, p. 59) e a ganhar a confiança dos participantes, facilitando a partilha de dados.

A relação entre o investigador e os participantes é importante neste tipo de estudo, pois, por vezes, os dados recolhidos podem ser falsos e, através de uma boa interação, o investigador “pode obter com mais facilidade informação relevante para as questões que pretende ver respondidas através do seu estudo.” (Goetz e LeCompte, 1988. p. 126 *apud* Morgado, 2012, p. 88). Ainda assim, é importante que o investigador consiga ter um certo distanciamento de maneira a conseguir avaliar, com clareza, as situações.

Desta forma, foi realizado um estudo de caso na turma com a qual trabalhei durante o estágio pedagógico: turma do 9.º ano de escolaridade, constituída por 15 alunos<sup>36</sup>.

Segundo Stake (1999, pp. 49 e 50 *apud* Morgado, 2012, p. 59), para conseguirmos realizar a investigação do nosso estudo de caso devemos ter em conta um conjunto de características principais:

- (i) Compreender o objeto de estudo no seu todo;
- (ii) Recolher informações por diversos meios, sobretudo pela observação, procurando ser o mais natural possível;
- (iii) Estar bastante atento a qualquer acontecimento que seja importante para o estudo;
- (iv) Ter por base a interação entre o investigador e quem está a ser investigado;
- (v) Adaptar-se ao contexto e à realidade do sujeito.

---

<sup>36</sup> 22,2% dos alunos são alunos com Necessidades Educativas Especiais, sendo que 16,7% dos alunos frequentam apenas as disciplinas de Educação Física, Cidadania e Desenvolvimento, TIC/Teatro e Educação Visual.

O trabalho aqui apresentado teve por base as três fases que definem um estudo de caso, apresentadas por Nisbet e Watt (*apud* Morgado, 2012, pp. 68 e 69):

- I. Fase exploratória, a primeira fase do estudo, onde é definido o tema monográfico, a pergunta e os objetivos da investigação e onde se realiza uma leitura crítica da bibliografia que existe sobre a temática escolhida (cf. cap. 3 do presente relatório);
- II. Fase de recolha de dados, onde se recolhem, através de diferentes técnicas, as informações necessárias para o estudo.
- III. Fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados, onde se analisam os dados e se apresentam conclusões relativas ao trabalho realizado.

#### **4.1.2. Perguntas e objetivos de investigação**

O presente trabalho tem como objetivo maior o desenvolvimento de competências lexicais na escrita de texto. Para tal, foram desenvolvidas diferentes estratégias de didatização e recolha de dados, que, em concreto, procuraram responder aos seguintes objetivos operacionais:

- (i) Trabalhar com os alunos a expansão vocabular através da leitura;
- (ii) Verificar se os alunos aplicam corretamente na escrita o vocabulário adquirido na leitura de textos;
- (iii) Verificar se, com base no vocabulário aprendido os alunos conseguem utilizar vocabulário relacionado;

A partir destes objetivos mais gerais, foram definidos objetivos específicos para cada uma das atividades realizadas, tendo em conta aspetos particulares, diretamente relacionados com as tarefas solicitadas.

Para a definição das categorias de análise, foram ainda formuladas as seguintes perguntas de investigação: (i) De que forma é que a leitura promove o desenvolvimento das práticas de escrita? (ii) A leitura ajuda a adquirir vocabulário? (iii) O trabalho da escrita promove a expansão de vocabulário? e (iv) Os exercícios de sinonímia ajudam a adquirir conhecimento de vocabulário?

### 4.1.3. Atividades e instrumentos de recolhas de dados e Categorias de análise das atividades realizadas

Tal como referi anteriormente, foram realizadas quatro atividades, todas elas com o objetivo de recolher dados para análise:

- Atividade 1: Produção Escrita Diagnóstica;
- Atividade 2 (Intermédia): Preenchimento de espaços (Competências lexicais);
- Atividade 3 (Intermédia): Exercício de Correspondência (Competências lexicais);
- Atividade 4: Produção Escrita Final;

As atividades de produção escrita tinham como principais objetivos de investigação: (i) observar a variedade de substantivos, adjetivos e verbos utilizados; (ii) verificar se os alunos fazem retoma referencial por reiteração ou paráfrase.

Nas atividades intercalares, os objetivos baseavam-se em (i) verificar se os alunos conseguiam estabelecer relações de sinonímia entre conceitos complexos e palavras de uso mais comum e (ii) verificar se os alunos aplicavam de forma distinta palavras sinónimas em função do contexto.

## 4.2. Atividades de didatização

Nesta secção procedemos à apresentação e descrição das atividades de didatização realizadas durante o Estágio Curricular no âmbito do tema monográfico escolhido, *Estratégias para o Desenvolvimento das Competências da Escrita. A evolução do Léxico*.

As atividades foram realizadas numa turma de 9.º ano, com 15 alunos, e consistiram em duas produções escritas – uma diagnóstica e uma final, e duas atividades intermédias – realizadas durante o segundo período.

Todas as atividades foram desenvolvidas a partir dos textos das unidades temáticas do programa da disciplina: “2: O barco vai de saída – “Auto da Barca do Inferno”” e “3: Mar Português – “Os Lusíadas””. A atividade diagnóstica e as duas atividades intermédias foram realizadas durante o segundo período e a última atividade foi realizada já no terceiro período. Na tabela que se segue, é apresentado o número correspondente a cada atividade realizada, o tipo de atividade, a data em que as quatro atividades foram realizadas, o tempo definido para a realização da atividade e a unidade do programa em que se inseriram as atividades.

Número de Atividade		Tipo da atividade	Data <sup>37</sup>	Duração	Unidade do programa <sup>38</sup>
1	Diagnóstica	Escrita	25 de fevereiro de 2022	30 minutos	"Auto da Barca do Inferno", Gil Vicente
2	Intermédia	Preenchimento de Espaços (Competências Lexicais)	11 de março de 2022	20 minutos	
3	Intermédia	Exercício de Correspondência (Competências lexicais)	18 de março de 2022	20 minutos	
4	Final	Escrita	6 de maio de 2022	20 minutos	"Os Lusíadas", Luís de Camões

**Tabela 2 - Apresentação das Atividades para o Tema Monográfico**

Nas subseções seguintes, apresentarei a descrição detalhada de cada uma das atividades realizadas, estratégia de aplicação em sala de aula e os resultados obtidos.

No que diz respeito à codificação dos dados, às atividades de produção escrita (diagnóstica e final) foram atribuídas a letra 'T'- de texto - seguida do número da atividade, '1' para a atividade diagnóstica e '2' para a atividade final, sendo assim apresentadas como 'T1' e 'T2'.

A identidade dos alunos foi codificada e definida pela letra 'A' e por numeração cardinal, de 1 a 15. Assim, para cada texto, temos, por exemplo, a representação "T1\_A5", significando que o texto 1 (T1) pertence ao aluno 5 (A5). Dado que a lista da turma não corresponde à totalidade de alunos presentes na disciplina devido ao facto de as duas atividades nunca terem sido realizadas pela totalidade dos alunos da turma que integravam a disciplina, os números atribuídos não correspondem à ordem numérica dos alunos da turma.

#### 4.2.1. Atividade 1 – Produção Escrita Diagnóstica

A primeira atividade (Anexo C) foi realizada por 13 dos 15 alunos da turma, nos últimos trinta minutos da aula do dia 25 de fevereiro<sup>39</sup>, após a apresentação do tema monográfico à

<sup>37</sup> Devido a casos de isolamento devido à COVID-19 e de outras situações externas, a realização das atividades para o Relatório de Estágio tiveram de ser realizadas nas datas apresentadas.

<sup>38</sup> Verificar Anexo (A)

<sup>39</sup> Verificar Plano de Aula no Anexo B.

turma. Logo após ter distribuído a folha onde a turma ia realizar a atividade e ter lido, em voz alta, o enunciado (Figura 1), perguntei aos alunos se existiam dúvidas.

#### **Produção Escrita**

Na obra *Auto da Barca do Inferno*, Gil Vicente utiliza três tipos de cómico, entre eles, o cómico de linguagem.

Escreve um texto de opinião com um mínimo de 100 e um máximo de 130 palavras em que relaciones o cómico de linguagem com a frase de Victor Hugo "As palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade".

**Figura 1 - Enunciado da produção escrita 1 (Atividade Diagnóstica)**

Uma vez que alguns alunos afirmaram que não tinham compreendido bem o enunciado, fiz uma explicação mais informal, aproveitando para rever os tipos de cómico presentes na obra que estava a ser estudada<sup>40</sup>. Depois de ter realizado a explicação, apercebi-me que os alunos, durante o início da atividade, continuaram a manifestar dúvidas através de alguns comentários em voz alta, acabando por me chamar ao respetivo lugar, dizendo que não sabiam o que escrever no texto por terem de relacionar o cómico de linguagem com a máxima de Victor Hugo. Após reparar que grande parte da turma não estava a conseguir realizar a atividade por causa do mesmo problema – fazer a ligação entre o cómico de linguagem e a máxima de Victor Hugo –, contornei a situação e pedi que, caso não conseguissem relacionar os dois tópicos pedidos, redigissem o texto de opinião somente com base na máxima de Victor Hugo – que era o meu foco principal.

Apesar da confusão inicial e de reconhecer que, para atividade diagnóstica, o enunciado da atividade não foi o mais adequado – e por isso o reformulei no momento em que me apercebi das dúvidas gerais da turma –, todos os alunos realizaram a atividade com esforço e entregaram todos o texto que redigiram no intervalo de tempo estipulado.

No final da atividade, informei a turma de que iria criar, e posteriormente distribuir, um código de correção (Anexo N) para servir de meio de comunicação entre a professora e o aluno, nas correções das produções escritas.<sup>41</sup> Este código de correção foi utilizado para que os alunos conseguissem reconhecer o significado dos símbolos apresentados nas suas produções escritas, após a correção feita por mim.

#### **4.2.1.1. Análise de dados**

Antes de mais, é importante referir o propósito da realização desta atividade. A atividade diagnóstica foi pensada e elaborada com o objetivo de conhecer um pouco melhor a escrita dos

---

<sup>40</sup> Referida na tabela apresentada acima.

<sup>41</sup> O código de correção foi entregue, no último dia de aulas do 9.º ano, juntamente com as duas produções escritas realizadas para o Relatório de Estágio

alunos, e ver como é que eles utilizam o léxico que já lhes é familiar e o utilizam num determinado tema. Com esta atividade também tinha o propósito de verificar como é que os alunos reagiam a terem de redigir um texto que não tinha por base a leitura e análise prévia de um texto que tivesse por base o mesmo tema principal e onde eles conseguissem recolher algum vocabulário para utilizar na atividade.

Iniciando a análise de dados pelo cumprimento do intervalo de palavras pedido no enunciado, entre as cem e as cento e trinta palavras, é possível verificar abaixo que poucos alunos apresentaram os seus textos com um número de palavras inferior ao mínimo pedido e a maioria ultrapassou o máximo de palavras estipulado.

- Dois alunos apresentaram textos com um número de palavras inferior ao exigido – escreveram 57 e 93 palavras, respetivamente;
- Um aluno apresentou um texto com um número de palavras dentro do intervalo de palavras indicado – 120 palavras;
- Onze alunos ultrapassaram o intervalo de palavras pedido – oscilando entre 133 palavras e 236: quatro alunos ultrapassaram o número de palavras dentro do intervalo [133 a 158] e os restantes redigiram a cima das 160 palavras.

Relativamente à dimensão vocabular, foi feito um levantamento do número total de ocorrências de substantivos, verbos e adjetivos utilizados por cada um dos alunos nas suas produções escritas (Anexo D), bem como da quantidade de substantivos, verbos e adjetivos diferentes utilizados em cada texto. Este levantamento foi feito de modo a verificar o modo como os alunos utilizavam os seus conhecimentos lexicais. Na tabela 3, são apresentados os dados recolhidos relativos aos substantivos, verbos e adjetivos presentes nas produções escritas diagnósticas realizadas pelos alunos. Nesta tabela estão apresentados os números que correspondem à totalidade de substantivos, verbos e adjetivos, bem como à quantidade de substantivos, adjetivos e verbos diferentes presentes em cada uma das produções.



		Número de ocorrências de substantivos	Número de ocorrências de substantivos diferentes	Número de ocorrências de verbos	Número de ocorrências de verbos diferentes	Número de ocorrências de adjetivos	Número de ocorrências de adjetivos diferentes
Produções escritas	A1	11	8	11	7	2	2
	A2	19	8	18	11	2	2
	A3	32	16	48	26	1	1
	A4	45	25	30	14	6	5
	A5	37	19	42	23	12	12
	A6	33	13	35	19	3	3
	A7	28	12	38	18	4	4
	A8	34	23	32	20	2	2
	A9	41	23	28	19	2	2
	A10	35	17	21	11	10	9
	A11	49	18	44	29	5	5
	A12	28	16	25	18	1	1
	A13	32	16	34	17	6	5

Tabela 3 - Levantamento das ocorrências de substantivos, verbos e adjetivos presentes na Atividade Diagnóstica

Visto que a presença dos adjetivos nos textos não tem a mesma importância que a presença de substantivos e dos verbos – pois é possível apresentar-se um texto sem a presença de adjetivos – o número de adjetivos utilizados pelos alunos nos seus textos foi consideravelmente inferior ao das outras duas classes lexicais. Quando utilizados, os adjetivos incidiram, na sua maioria, para caracterizar as “palavras” e a forma como elas podem influenciar a vida do indivíduo. Para suportar esta análise, podemos apresentar os seguintes excertos:

T1\_A5

A meu ver esta frase quer transmitir-nos que há certas palavras “simples e pequenas” que nos magoam que nos fazem interpretar de maneiras diferentes.

Figura 2 - Excerto da produção escrita T1\_A5

T1\_A7

Em algum momento da vida isto pode-nos acontecer, pois “As palavras têm a leveza do vento”, pode significar que as palavras são fáceis de dizer, “e a força da tempestade”, significa que por muito fácil que tenha sido para as soltar, podem ter um grande impacto para a outra pessoa.

**Figura 3 - Excerto da produção escrita T1\_A7**

Por uma questão de espaço e de tempo, a análise maior dos dados foca-se apenas nos substantivos, na sua função, recorrência e na sua organização e seleção lexical.

Assim sendo, efetuei uma análise mais aprofundada dos substantivos utilizados por cada aluno em cada uma das produções escritas. Tal como vai ser possível verificar na tabela abaixo apresentada (tabela 4), fiz um levantamento detalhado dos substantivos, procurando analisar o número total de ocorrências de substantivos utilizados nas produções escritas, os número de substantivos repetidos duas ou mais vezes ao longo dos textos dos alunos, o total de vezes que esses substantivos foram repetidos; quantos substantivos diferentes foram utilizados e ainda verifiquei os substantivos que foram reiterados, o número de ocorrências por reiteração e por sinonímia.

		Número de ocorrências de substantivos <sup>42</sup>	Número de substantivos repetidos (duas ou mais vezes)	Número total de repetições	Número de ocorrências de substantivos diferentes <sup>43</sup>	Número de substantivos reiterados	Número de ocorrências de retoma por reiteração	Número de ocorrências de retoma por sinonímia
Produções Escritas	A1	11	1	3	8	1	2	-
	A2	19	5	11	8	1	2	-
	A3	33	7	17	16	3	9	-
	A4	45	9	20	25	4	9	-
	A5	37	7	18	19	4	9	-
	A6	33	8	20	13	5	14	1
	A7	27	6	15	12	1	4	-
	A8	33	4	10	23	3	7	-
	A9	41	5	18	23	3	19	-
	A10	35	6	18	17	2	7	-
	A11	49	12	31	18	3	11	-

<sup>42</sup> Os substantivos contabilizados incluem substantivos com correção ortográfica, unicamente para a contagem.

<sup>43</sup> Utilizados apenas uma vez.

	A12	28	4	8	16	3	6	-
	A13	31	5	15	16	2	7	-

Tabela 4 - Análise dos substantivos presentes nas produções escritas da Atividade Diagnóstica

Depois de fazer a análise mais aprofundada dos substantivos utilizados pelos alunos bem como a análise das retomas por reiteração e sinonímia, foi-me possível verificar que grande parte dos substantivos utilizados por eles foram utilizados uma única vez. Quando os substantivos foram utilizados mais do que uma vez foi em através do mecanismo da reiteração e da não existência de variação lexical, partindo do substantivo já utilizado, tal como é possível verificar nas duas colunas finais da tabela acima apresentado; assim, o mecanismo de coesão textual utilizado tipicamente pela turma é a reiteração e apenas um aluno utilizou a retoma por sinonímia.

Fazendo uma análise geral, foi possível verificar que os alunos tinham em mente o que queriam falar no texto pedido, mas tiveram dificuldades em expressar-se. Ainda que num número reduzido de alunos, existem situações em que os alunos escrevem exatamente como falam, como é o caso de T1\_A2<sup>44</sup>, onde é possível verificar que não existiu atenção e preocupação na seleção lexical nem no aprofundamento das ideias principais.

#### T1\_A2

Essa frase de Victor Hugo tem sim impacto porque para quem faz uma piada e “atira-a para o ar” não tem significado mas não se sabe se para as outras pessoas significa algo ou não.

Na minha sincera opinião acho que o cómico de linguagem não tem nada haver com a frase de Victor Hugo pois ele não usa uma linguagem de que vá magoar o próximo e em si explica o que umas simples palavras vai magoar, Vendo assim não tem muito haver.

Então a frase não tem haver, e essa é a minha opinião.

Figura 4 - Produção escrita T1\_A2

Em oposição, a produção escrita T1\_A10 já apresenta um maior aprofundamento das ideias, uma maior variedade lexical e uma seleção lexical que acompanha a ideia do aluno.

<sup>44</sup> Todas as produções escritas foram copiadas para computador exatamente como os alunos as redigiram, sem qualquer correção.

T1\_A10

Palavras

Na minha opinião a frase escrita por Victor Hugo “As palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade para mim tem bastante significado.

Porque as palavras são uma simples maneira de comunicação não importa qual a língua mas o significado e o que contem as palavras isso pode causar uma grande tempestade tanto como um belo dia de sol pois o significado das palavras é algo tão poderoso mas ao mesmo tempo tão simples. Porque pode ser o suficiente para deixar alguém magoado, incomodado com aquele comentário ou opinião mas por outro lado, pode ajudar alguém que esteja a ter um mau dia ou que necessite de ajuda.

É por isso que na minha opinião as palavras podem ser leves como pesadas e podem criar tempestades ou dias de sois.

Figura 5 - Produção escrita T1\_A10

Relativamente aos mecanismos de coesão textual, o aluno A6 foi o único que fez uma retoma por sinonímia, destacado a verde, entre as palavras “expressão” e “frase”.

T1\_A6

As palavras...

O significado da expressão “ As palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade” tem muito que se lhe diga e ao mesmo tempo muito interessante e curiosa.

Na minha opinião a expressão tem haver com a maneira que as pessoas a transmitem e ao mesmo tempo o que entendem e sentem quando as recebem e as dizem. Um dos meus argumentos perante esta frase é que muitas pessoas não pensam nem medem aquilo que dizem, porque por vezes pode afetar o psicológico de outras pessoas. Outro dos meus argumentos é as pessoas não darem importância ao que lhes é dito porque por vezes pode ajudar a outra pessoa sem sequer ter a noção de tal.

Acho que a sociedade tem que dar mais importância ao que lhes é dito e ter a noção do que dizem e como dizem.

As frases e as palavras têm uma importância que só quem as escuta de verdade e com atenção consegue entender e quem sabe evoluir a partir disso.

Figura 6 – Análise da retoma por sinonímia da produção escrita T1\_A6

Utilizando o mesmo texto, o aluno A6 também fez retomas por reiteração, que se encontram destacadas a verde claro, verde escuro, cinza, rosa e azul.

T1\_A6

As palavras...

O significado da expressão “ As palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade” tem muito que se lhe diga e ao mesmo tempo muito interessante e curiosa.

Na minha opinião a expressão tem haver com a maneira que as pessoas a transmitem e ao mesmo tempo o que entendem e sentem quando as recebem e as dizem. Um dos meus argumentos perante esta frase é que muitas pessoas não pensam nem medem aquilo que dizem, porque por vezes pode afetar o psicológico de outras pessoas. Outro dos meus argumentos é as pessoas não darem importância ao que lhes é dito porque por vezes pode ajudar a outra pessoas sem sequer ter a noção de tal.

Acho que a sociedade tem que dar mais importância ao que lhes é dito e ter a noção do que dizem e como dizem.

As frases e as palavras têm uma importância que só quem as escuta de verdade e com atenção consegue entender e quem sabe evoluir a partir disso.

Figura 7 - Análise da retoma por reiteração da produção escrita T1\_A6

#### 4.2.2. Atividade 2 – Preenchimento do texto lacunar

A segunda atividade (Anexo F) foi realizada no dia 11 de março, por 12 do 15 alunos que integram a disciplina de português, nos últimos vinte minutos da aula<sup>45</sup>, após a conclusão da cena da Alcoviteira, do “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente. Depois da distribuição da ficha onde os alunos realizaram a atividade, procedi à leitura do enunciado da atividade (Figura 8). A atividade teve como objetivo o trabalho explícito sobre o léxico através da sinonímia. Pedia-se aos alunos que preenchessem os espaços do texto apresentado<sup>46</sup> com o sinónimo mais indicado ao contexto, a partir de uma lista de sinónimos fornecida.

<sup>45</sup> Verificar Plano de Aula no Anexo E.

<sup>46</sup> É de referir que o texto original não foi criado por mim. Servi-me do texto encontrado na *Internet* para criar o texto lacunar e inserir as palavras sinónimas, mas somente após a análise e aprovação da Professora Orientadora.

### Atividade de Trabalho Preenchimento de Espaços

Concluída a análise da cena da Alcoviteira, lê o texto atentamente e preenche corretamente os espaços com as palavras que faltam.

Para cada espaço são apresentadas, na tabela da página 2, quatro palavras sinónimas. Em cada lacuna tens de introduzir a palavra mais adequada ao contexto e que faça mais sentido ao texto.

Figura 8 - Enunciado da atividade Intercalar 1 (Preenchimento de espaços)

Durante a realização da atividade, observei que todos os alunos fizeram a tarefa de forma tranquila, sem interrupções e sem apresentarem dúvidas que condicionassem a compreensão e realização da atividade. Concluída a atividade, à medida que ia recolhendo as fichas, perguntei aos alunos como tinha corrido a execução da atividade e todos afirmaram que a atividade “era simples” e nenhum deles manifestou ter tido dúvidas.

#### 4.2.2.1. Análise de dados

Nesta atividade foi perceptível o receio que os alunos têm em utilizar uma palavra desconhecida, ainda que tivesse sido mencionado, no enunciado, que todas as quatro as palavras referentes a cada espaço eram sinónimas entre si.

Para iniciar a análise de dados, comecei por verificar o número de respostas certas e de respostas erradas de cada espaço lacunar presente no exercício. No gráfico abaixo estão apresentados os dados recolhidos relativamente às respostas certas e erradas dadas pelos alunos.

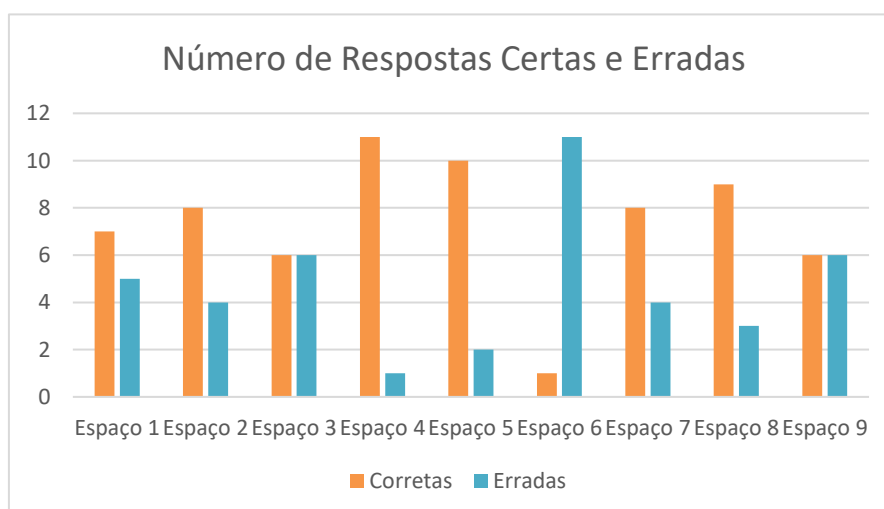


Gráfico 1 - Número de respostas certas e erradas dadas em cada espaço da Atividade Intercalar 1

Tal como é possível verificar, através da análise do gráfico 1, na sua maioria, os espaços foram preenchidos com a palavra correta, com exceção do espaço 6, que apresenta o maior número de respostas erradas, e dos espaços 3 e 9, que apresentam um igual número de respostas certas e erradas.

A frase que incluía o espaço 6: “*Pretende convencê-lo de que a sua actividade não era (5) \_\_\_\_\_ e chega a ter-se como (6) \_\_\_\_\_ da justiça pelos açoites que levou. Procura demover o Anjo, seduzindo-o com uma linguagem doce. A alcoviteira funciona, aqui, como fonte de cómico, não só pela sua presença física, mas também pelos equívocos de linguagem. Ao referir-se à sua actividade, utiliza termos religiosos, como converter e salvar as raparigas.*”, tinha em opção as seguintes palavras: *sofredora, mártir, suplicada e vítima*. A palavra correta que os alunos deveriam ter inserido no espaço era “mártir”, visto que estava relacionado com o cariz religioso presente na cena da Alcoviteira da obra estudada, que tinham terminado de trabalhar. Ainda que esta palavra esteja presente na cena da Alcoviteira, no “Auto da Barca do Inferno”, e de ter sido trabalhada, de forma isolada, no roteiro interpretativo apresentado no manual adotado, *novo Plural 9*, só um aluno é que completou o espaço com a palavra mais adequada ao contexto. Dos restantes onze alunos, um aluno completou o espaço com a palavra “sofredora” e os outros dez alunos completaram com a palavra “vítima” – como será possível observar no gráfico apresentado abaixo.

Em oposição, o espaço que apresentou mais respostas corretas foi o espaço 4. Este espaço apresentava as opções: “divulga”, “manifesta”, “indica” e “publica” e a resposta correta para este espaço era a palavra “Manifesta”. A frase onde estava inserido o espaço 4 era a seguinte: “*Nesta peça, ela surge perante o Anjo, pretendendo embarcar na barca do Paraíso. Tal como as outras personagens, transporta um carregamento caracterizador dos seus pecados. Brízida Vaz (4) \_\_\_\_\_ estranheza face à recusa do Anjo em embarcá-la.*”. Nesta situação, os alunos selecionaram a palavra que lhes era mais familiar para o sentido do texto, visto que já conheciam de que assunto se tratava. Neste espaço, 11 alunos inseriram a resposta correta e apenas 1 inseriu uma das restantes opções, que, neste caso, foi a palavra “Indica”.

O espaço 3 e o espaço 9 apresentam igual número de respostas certas e erradas, bem como o espaço 2 e o espaço 7.

No gráfico abaixo apresentado, está detalhado o número de alunos que selecionou cada uma das palavras de cada um dos espaços.

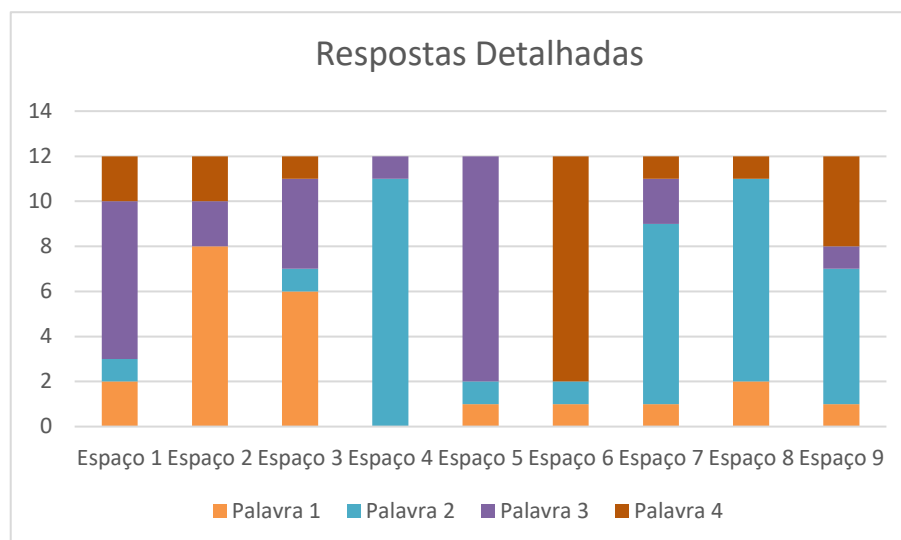


Gráfico 2 - Número de respostas dadas em cada espaço da Atividade Intermédia 1

De seguida, é apresentada uma tabela que faz relação com o gráfico acima apresentado (Gráfico 2), de maneira a que toda a análise feita anteriormente seja mais perceptível. Nesta tabela estão apresentados o número e a cor correspondente (laranja, azul, roxo e castanho) a cada palavra, tal como é visível no gráfico 2, seguida da respetiva palavra a que corresponde essa cor. Seguidamente, de maneira simplificada, é apresentado o número de respostas dadas pelos alunos e a negrito destaca-se a palavra correta a preencher em cada um dos espaços.

N.º da palavra		Número de respostas dadas	N.º da palavra		Número de respostas dadas	N.º da palavra		Número de respostas dadas
	Espaço 1			Espaço 4			Espaço 7	
1	Fundir	2	1	Divulga	0	1	Transmitir	1
2	Acertar	1	2	<b>Manifesta</b>	11	2	<b>Denunciar</b>	8
3	<b>Combinar</b>	7	3	Indica	1	3	Culpar	2
4	Juntar	2	4	Publica	0	4	Comunicar	1
	Espaço 2			Espaço 5			Espaço 8	
1	<b>Encoberta</b>	8	1	Impudica	1	1	Cuidados	2
2	Secreta	0	2	Má	1	2	<b>Esforços</b>	9
3	Discreta	2	3	<b>Pecaminosa</b>	10	3	Dificuldades	0
4	Clandestina	2	4	Indecorosa	0	4	Vigores	1
	Espaço 3			Espaço 6			Espaço 9	
1	<b>Célebres</b>	6	1	Sofredora	1	1	Distinguida	1
2	Respeitadas	1	2	<b>Mártir</b>	1	2	<b>Individualizada</b>	6



3	Memoráveis	4	3	Supliciada	0	3	Personalizada	1
4	Estranhas	1	4	Vítima	10	4	Caracterizada	4

Tabela 5 - Apresentação pormenorizada das respostas dadas pelos alunos na Atividade Intercalar 1

### 4.2.3. Atividade 3 – Associação de palavras a sinónimos

A terceira atividade (Anexo H) foi realizada no dia 18 de março, após a conclusão da cena do Judeu, na obra “Auto da Barca do Inferno”. Esta atividade foi realizada por 13 dos 15 alunos que integraram a disciplina de português, nos últimos vinte minutos da aula<sup>47</sup>. Após a conclusão da tarefa anteriormente realizada na aula, relacionada com a cena que estava a ser trabalhada, distribuí a folha onde os alunos realizaram o exercício e procedi à leitura do enunciado<sup>48</sup> (Figura 9).

#### Ficha de Trabalho

**1. Lê o texto atentamente.**

- 1.1. Depois de terminares a leitura, associa cada palavra da coluna A a um sinónimo presente na coluna B.**

Figura 9 - Enunciado da Atividade Intercalar 2 (exercício de correspondência)

Após a entrega da ficha, onde realizaram o exercício, e leitura do enunciado (Figura 9), os alunos iniciaram o exercício tranquilamente, tentando, na primeira leitura, fazer logo algumas associações das palavras destacadas a negrito no texto, apresentadas na coluna A, a palavras sinónimas mais complexas, apresentadas na coluna B.

Com o avançar do exercício, reparei que alguns alunos estavam a realizar o exercício “por exclusão de partes”, começando por relacionar as palavras que lhes eram mais familiares e deixando as mais complicadas e totalmente desconhecidas para o fim. Ainda durante a realização da atividade, vários alunos foram fazendo várias perguntas relativamente a algumas palavras apresentadas, perguntado “o que é que quer dizer esta palavra?”. No final do exercício, perguntei à turma o que tinham achado do exercício e muitos deles referiram que o exercício do preenchimento dos espaços tinha sido mais simples, mas que, ainda assim, tinha sido também exequível.

<sup>47</sup> Verificar Plano de Aula no Anexo G.

<sup>48</sup> O enunciado da atividade encontra-se completo no anexo H.

#### 4.2.3.1. Análise de dados

O texto desta atividade foi adaptado de um artigo retirado da secção da disciplina de História do 9.º ano de escolaridade, do site RTP Ensina<sup>49</sup>. O texto apresentado fala sobre a figura dos judeus durante a Inquisição e é possível fazer a intertextualidade e a interdisciplinaridade com a cena do Judeu, do “Auto da Barca do Inferno”.

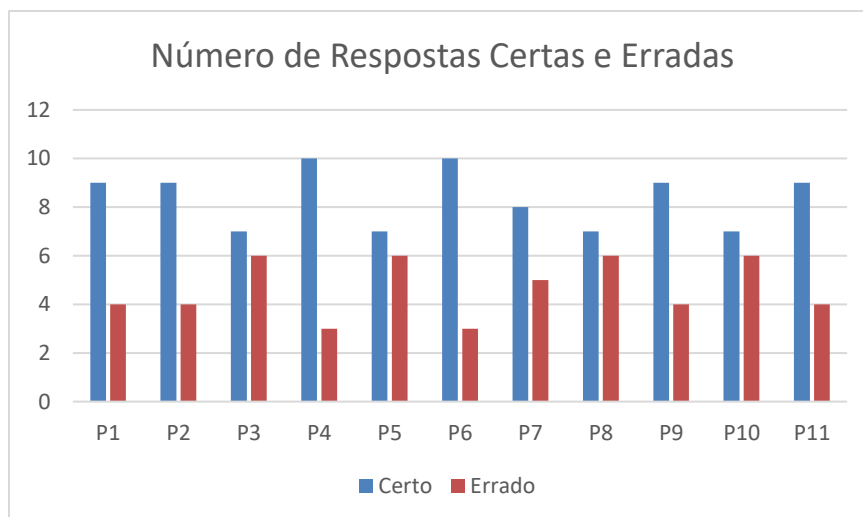
Antes de iniciar a análise da atividade, é importante referir que nem todas as palavras sinónimas da coluna B cabem, exatamente, no sentido do texto. Desta forma, caso fosse pedido para os alunos reescreverem o texto com as palavras sinónimas, seria necessário adaptar essas palavras ou até mesmo a frase de modo a fazer sentido. Era, por exemplo, o caso da palavra “desacordo” e do seu sinónimo “incompatibilidade”: a palavra “desacordo” está presente na frase “Assim, eram objeto de repressão outras crenças, a feitiçaria, e de vigilância a cultura, a ciência, a moral e costumes, enfim, tudo o que se considerasse estar em desacordo com os princípios da Igreja católica.”; para a frase fazer sentido teria de se efetuar algumas mudanças na palavra sinónima, ficando: “Assim, eram objeto de repressão outras crenças, a feitiçaria, e de vigilância a cultura, a ciência, a moral e costumes, enfim, tudo o que se considerasse [~~estar em desacordo~~] [incompatível] com os princípios da Igreja católica.” – no caso de se ter de modificar a palavra a ser utilizada - ou, utilizando a palavra sem modificação, na frase, ficando, por exemplo, “Assim, eram objeto de repressão outras crenças, a feitiçaria, e de vigilância a cultura, a ciência, a moral e costumes, enfim, tudo o que [~~se considerasse estar em desacordo~~] [evidencie incompatibilidade] com os princípios da Igreja católica.”.

Nesta atividade, algumas das palavras apresentadas na coluna A não fazem parte do léxico que os alunos usam e ouvem regularmente e existiu mesmo uma palavra que causou estranheza num grande grupo de alunos, a palavra “massivos”. Não esperava que esta palavra fosse uma das palavras que causasse mais dúvidas, visto que esta palavra tem entrado cada vez mais em nossas casas através dos noticiários na televisão. Sem a palavra “massivos” estar associada a um contexto, seria complicado chegar ao seu respetivo sinónimo (“incontáveis”), apresentado na coluna B, daí os alunos terem tido dúvida no seu significado. A sua palavra sinónima “incontáveis” foi uma das palavras em que o sentido da frase não sofria alterações, caso os alunos tivessem de reescrever o texto com as palavras da coluna B: “Pela Europa, quando sucediam calamidades naturais, pestes ou fomes, muitas vezes eram responsabilizados os judeus, e como tal foram perseguidos, expulsos ou mesmo mortos, individual ou coletivamente, em *pogroms* (ataques [~~massivos~~] [incontáveis], com o acordo das autoridades).”.

---

<sup>49</sup> Retirado de: <https://ensina.rtp.pt/artigo/os-judeus-e-a-inquisicao-em-portugal/>

Para iniciar a análise do exercício, fiz a contagem das correspondências certas e erradas, entre a coluna A e a coluna B, tal como apresentado no gráfico abaixo. Após a análise dos dados resultantes das respostas dadas pelos alunos, efetuei uma contagem do número de associações certas e erradas entre as palavras da coluna A e os sinónimos da coluna B.



**Gráfico 3 - Número de associações certas e erradas entre as colunas A e B da Atividade Intercalar 2**

Como conseguimos verificar através dos dados do gráfico 3 apresentado acima, nenhuma das correspondências teve a totalidade de respostas certas nem erradas. Por outro lado, tal como é possível observar no gráfico, o número de respostas corretas foi sempre superior ao número de respostas erradas.

Através da observação do gráfico, podemos destacar dois grupos: o grupo do maior número de respostas certas, que corresponde às palavras 4 e 6, tendo também o menor número de respostas erradas, tal como se pode verificar no gráfico acima apresentado. Num total de 13 alunos, apenas 3 erraram a correspondência destas duas palavras. Nos gráficos abaixo apresentados (Gráficos 4 e 5), relativos às palavras 4 e 6, estão apresentados o número de alunos que fizeram a correspondência certa, e a respetiva letra, e o número de alunos que fizeram as correspondências de forma errada, e as letras que colocaram como resposta, ao invés da resposta correta.

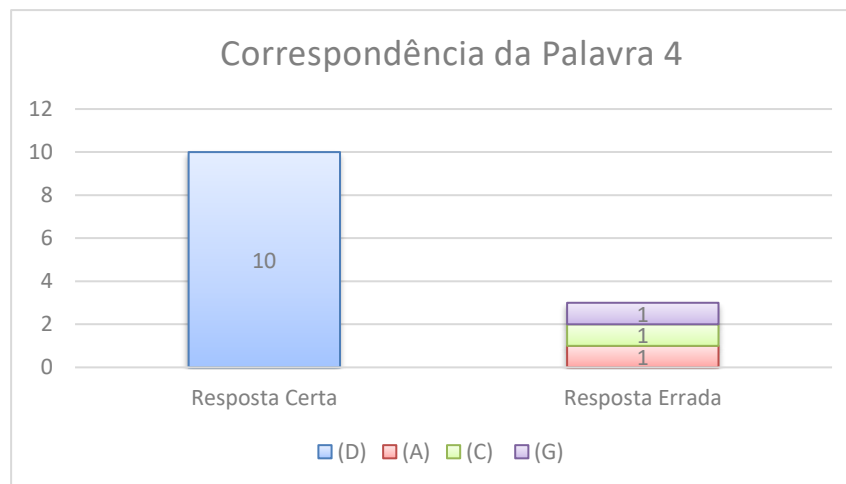


Gráfico 4 - Análise detalhada das respostas dadas no Espaço 4 da Atividade Intercalar 2

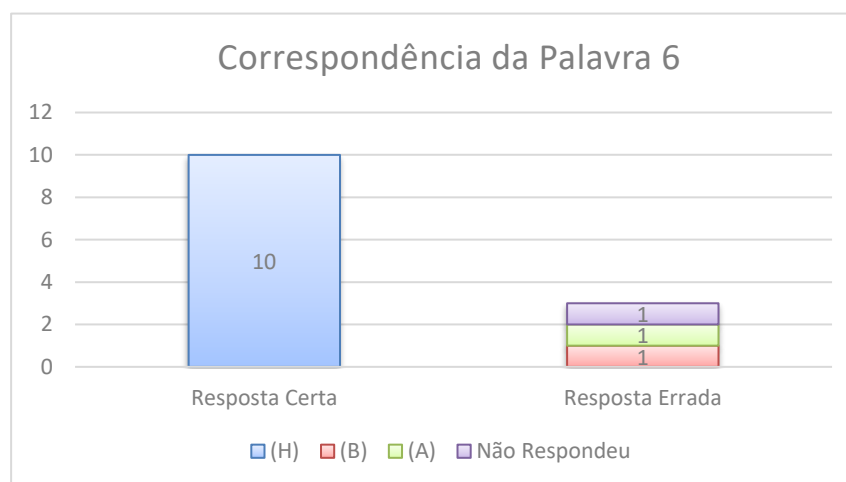


Gráfico 5 - Análise detalhada das respostas dadas no Espaço 6 da Atividade Intercalar 2

Em contrapartida, o grupo do maior número de respostas erradas corresponde às palavras 3, 5, 8 e 10, tendo, cada uma das correspondências, um total de 6 respostas erradas. À semelhança dos gráficos que elaborei quatro gráficos (Gráficos 6, 7, 8 e 9) que apresentam, de forma detalhada as respostas de cada uma das palavras com o maior número de respostas erradas.

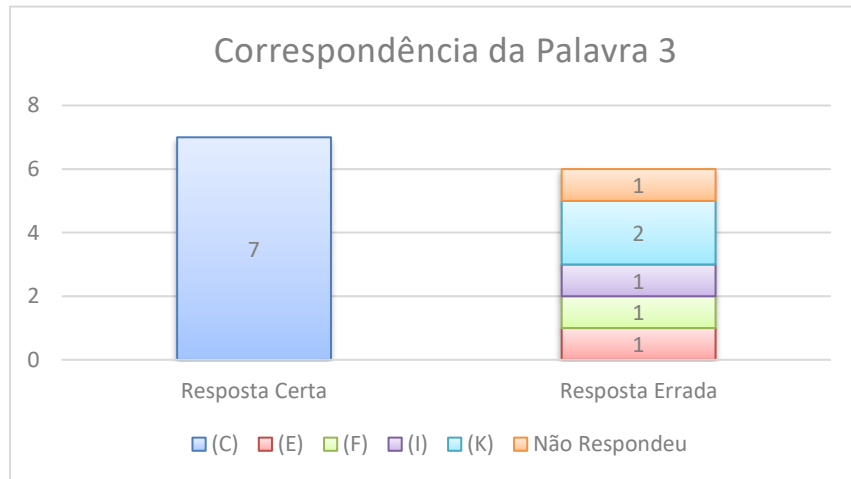


Gráfico 6 - Análise detalhada das respostas dadas no Espaço 3 da Atividade Intercalar 2

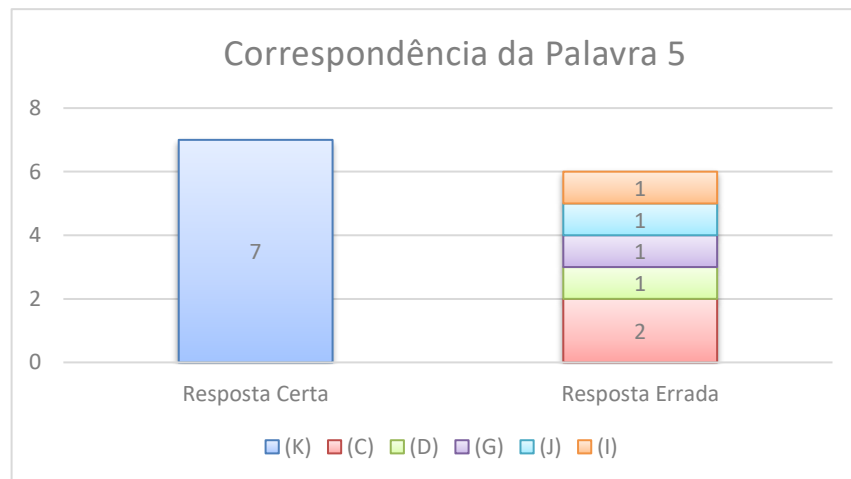


Gráfico 7 - Análise detalhada das respostas dadas no Espaço 5 da Atividade Intercalar 2

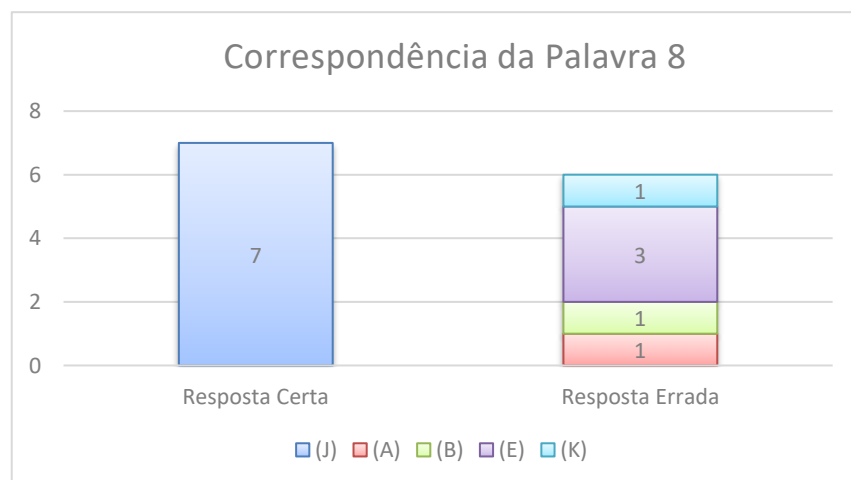


Gráfico 8 - Análise detalhada das respostas dadas no Espaço 8 da Atividade Intercalar 2

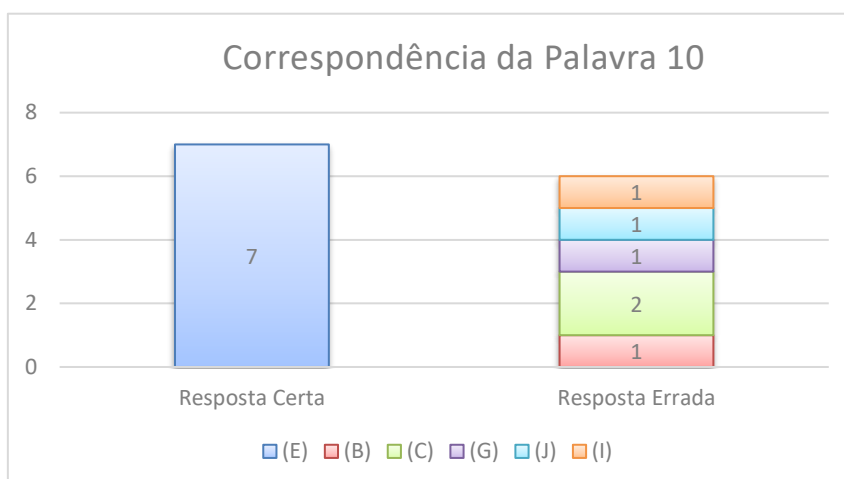


Gráfico 9 - Análise detalhada das respostas dadas no Espaço 10 da Atividade Intercalar 2

É importante referir que nesta atividade, 12 dos 13 alunos responderam à totalidade do exercício e 1 aluno não concluiu o exercício. Deste modo: 3 alunos responderam corretamente a todo o exercício; 5 alunos responderam corretamente a 9 associações; 1 aluno respondeu corretamente a 7 associações; 1 aluno respondeu corretamente a 5 associações; 1 aluno respondeu corretamente a 4 associações, 1 alunos apenas associou corretamente 1 palavra e 1 aluno não teve qualquer resposta certa (este aluno não concluiu o exercício).

Em comparação com a atividade anterior, consegui perceber que os alunos demonstraram mais dificuldades em realizar esta atividade. Sabendo que a atividade anterior tinha, para cada lacuna, quatro opções de resposta, todas elas sinónimas, e esta exigia a ligação de uma palavra que lhes era, na sua maioria, familiar a outra mais complexa, os alunos demonstraram hesitação e dúvidas em encontrar a palavra da coluna B que se associasse à palavra da coluna A, mesmo com o texto servindo de apoio. Também reparei que muitos alunos, durante a realização da atividade, e quando tinham mais dúvidas, chegaram à resposta pelo sentido do texto ou por exclusão de partes.

#### 4.2.4. Atividade 4 – Produção Escrita Final

A última atividade (Anexo J), foi realizada na aula do dia 6 de maio<sup>50</sup>, logo após o término da análise do episódio do Consílio dos Deuses no Olimpo, d'Os *Lusíadas*, de Luís de Camões. Esta atividade foi realizada por treze dos quinze alunos nos últimos vinte minutos da aula. Esta tarefa consistia na redação de uma carta a Baco, para o tentar convencer a ajudar os portugueses na chegada à Índia, tal como é apresentado no enunciado da atividade (Figura 10).

##### **Produção Escrita**

Imagina que vives na época dos Descobrimentos portugueses e te cruzas com Vénus. Nesse encontro, Vénus confia-te que Baco, no Consílio dos Deuses, demonstrou ser um oponente à chegada dos portugueses à Índia. Tendo em conta que a tua opinião é contrária à de Baco, decides escrever-lhe uma carta, na tentativa de o convencer a mudar de opinião.

Num texto de 120 a 160 palavras, redige a referida carta onde presentes e defendas dois argumentos convincentes para que Baco mude de opinião e ajude os portugueses a concretizar o seu objetivo.

**Nota:** O local e a data não entram na contagem do número de palavras a utilizar.

##### **Figura 10 - Enunciado da produção escrita 2 (Atividade Final)**

Momentos após a entrega da folha de enunciado da atividade, fiz a leitura do enunciado do exercício e estabeleci um pequeno diálogo com a turma, de maneira a dissipar eventuais dúvidas. Durante a produção do texto, talvez nos primeiros dez minutos após ter dado início à atividade, a turma manifestou uma estratégia que não tinha sido utilizada na primeira produção escrita: os alunos estiveram a trocar ideias, oralmente, eventualmente como forma de planificação do texto. Uma das questões mais debatida foi a data em que ocorreu a época dos Descobrimentos Portugueses. Assim que os alunos começaram a ficar esclarecidos e começaram a ter ideias para o texto, iniciaram a produção escrita, continuando a demonstrar entusiasmo durante a tarefa.

Ao longo da realização da atividade, alguns alunos foram pedindo a minha ajuda para esclarecer algumas dúvidas, entre elas: se podiam escolher o local onde estavam a redigir a carta e se Baco estava tinha alguma característica particular.

Na altura da recolha das atividades, dei a oportunidade aos alunos de concluírem a atividade em casa, mas a maior parte deles entregou a atividade no final da aula, e apenas um pequeno grupo, ainda que estivesse prestes a concluir, optou por terminar a atividade em casa e devolveu-ma na aula seguinte.

---

<sup>50</sup> Verificar Plano de Aula no Anexo I.

Em todas as fases da atividade, a reação dos alunos a esta atividade foi bastante positiva. Durante a atividade alguns alunos iam fazendo comentários sobre as suas produções escritas e sobre algumas ideias e, no final, depois do exercício entregue, teceram algum comentários entre eles dizendo, por exemplo: “Eu acho que Baco vai ficar convencido com a minha carta!” e direcionando-se também a mim dizendo “Professora, penso que o vou conseguir convencer!”.

#### 4.2.4.1. Análise de dados

Iniciando a análise de dados pelo cumprimento do intervalo de palavras pedidas no enunciado, de 120 a 160 palavras, poucos alunos atingiram o limite mínimo e nenhum ultrapassou o máximo de palavras pedido.

- Seis alunos apresentaram textos com um número de palavras inferior ao exigido – oscilaram entre as 46 e as 87 palavras (concretamente, 46, 72, 81, 82, 85 e 87, palavras);
- Três alunos aproximaram-se do número mínimo de palavras pedido – 108, 111 e 117 palavras;
- Quatro alunos atingiram o intervalo de palavras pedido – oscilando entre as 125 e as 144 palavras (128, 138 e 144 palavras);

Esta atividade aproxima-se do propósito da atividade diagnóstica (Atividade 1). Esta última atividade foi pensada como forma de “encerrar” as atividades de didatização da mesma forma que as inicie, através de uma produção escrita. Como foi realizada na minha última aula, próximo do término de terceiro período, tinha como objetivo verificar se tinha existido uma evolução da escrita dos alunos e verificar a diferença que existe quando têm de redigir um texto que teve por base a leitura e análise prévia de um texto que estivesse relacionado com o tema principal da produção escrita.

Todas as produções escritas estiveram de acordo com o que era pedido no enunciado e, devido a terem por base um texto anteriormente trabalhado, foi possível verificar uma seleção lexical mais direcionada ao tema. Os alunos relacionaram conhecimentos da disciplina de História e demonstraram ter entendido a análise feita ao episódio do “Consílio dos Deuses”.

Tal como na análise da primeira atividade, foi realizado um levantamento, apresentado na tabela abaixo, do número total de ocorrências de substantivos, verbos e adjetivos utilizados por cada um dos alunos nas suas produções escritas (Anexo K), bem como da quantidade de substantivos, verbos e adjetivos diferentes utilizados em cada texto.



		Número de ocorrências de substantivos	Número de ocorrências de substantivos diferentes	Número de ocorrências de verbos	Número de ocorrências de verbos diferentes (infinitivo)	Número de ocorrências de adjetivos	Número de ocorrências de adjetivos diferentes
Produções Escritas	A1	12	9	17	14	4	4
	A2	10	8	22	15	9	7
	A3	22	14	26	19	6	6
	A4	10	7	20	14	6	4
	A5	24	11	26	17	2	2
	A6	30	18	33	18	8	7
	A7	19	14	18	14	3	3
	A8	27	19	25	14	11	10
	A9	29	16	28	17	10	9
	A10	20	13	24	24	3	3
	A11	33	16	8	15	2	2
	A12	12	10	10	10	0	0
	A13	14	10	24	18	2	2

Tabela 6 - Levantamento das ocorrências de substantivos, verbos e adjetivos presentes nas produções escritas da Atividade Final

À semelhança da atividade 1, a classe dos adjetivos foi a classe com menos ocorrências. Neste caso, os adjetivos, na maioria, serviram para elogiar Baco, como forma de o convencer, e caracterizar o papel do povo português durante os descobrimentos portugueses, tal como é possível verificar nos excertos das produções escritas seguintes:

T2\_A2

Nós sofremos tanto para cá chegar, eu sei pois dá para ver que tens medo do que possa acontecer depois mas podemos-nos unir, onde seremos mais fortes e tudo e todos não nos passarão, meu querido humilde meu Deus preferido podias ser mais fofo pois és o único contra já viste? Todos estão a favor então muda de opinião.

Figura 11 - Excerto da produção escrita T2\_A2

T2\_A10

Porque, embora não estejas de acordo com o resto dos deuses, os portugueses já sofreram, perderam e lutaram muito para poderem conquistar os territórios que têm e mesmo sem conhecerem muito o enorme território marítimo partiram com dedicação e coragem por isso merecem a ajuda de todos os Deus possíveis.

E também irei-me certificar e prometerei que não serás esquecido e será lembrado por aqueles que te amam.

**Figura 12 - Excerto da produção escrita T2\_A10**

Como forma de rentabilizar espaço e tempo na análise de dados, da mesma forma que na atividade diagnóstica, optei por me focar na análise dos substantivos, na sua função, recorrência e na sua organização e seleção lexical.

Da mesma forma que na primeira atividade, efetuei uma análise mais aprofundada dos substantivos utilizados por cada aluno em cada uma das produções escritas. Tal como vai ser possível verificar na tabela abaixo apresentada, fiz um levantamento detalhado dos substantivos, procurando analisar o número total de ocorrências de substantivos utilizados nas produções escritas, o número de substantivos repetidos duas ou mais vezes ao longo dos textos dos alunos, o total de vezes que esses substantivos foram repetidos, quantos substantivos diferentes foram utilizados e verifiquei o número de ocorrências por reiteração e por sinonímia.

		Número de ocorrências de substantivos	Número de substantivos repetidos (duas ou mais vezes)	Número total de repetições	Número de ocorrências de substantivos diferentes <sup>51</sup>	Número de substantivos reiterados	Número de ocorrências de retoma por reiteração	Número de ocorrências de retoma por sinonímia
Produções Escritas	A1	11	1	2	9	-	-	-
	A2	10	1	2	8	-	-	-
	A3	22	3	8	14	-	-	1
	A4	11	2	4	7	1	2	1
	A5	24	4	13	11	3	10	2
	A6	30	5	12	18	-	-	1
	A7	19	2	5	14	1	3	-
	A8	27	4	8	19	4	8	-
	A9	29	5	13	16	1	4	-

<sup>51</sup> Utilizados apenas uma vez.

A10	20	3	7	13	1	3	-
A11	31	7	15	16	3	6	-
A12	12	1	2	10	1	2	-
A13	14	2	4	10	1	2	1

Tabela 7 – Análise detalhada dos substantivos das produções escritas da Atividade Final

Depois de verificar os dados recolhidos, é possível observar que continua a existir um número superior de substantivos utilizados uma única vez, mas os substantivos repetidos já não apresentam uma discrepância tão acentuada: o maior número de substantivos utilizados mais do que uma vez encontra-se no A11 e os sete substantivos foram, no seu todo, repetidos quinze vezes. Relativamente à coesão textual (à reiteração e à sinonímia), é possível verificar que a retoma por sinonímia já foi mais frequente e que, ao contrário dos textos produzidos na atividade diagnóstica, alguns alunos não utilizaram a reiteração.

Apesar da grande maioria dos textos estar redigido da forma correta, destaco uma produção escrita que apresenta uma seleção lexical cuidada e com consciência, mas que apresenta uma ordem incorreta, que faz com o que texto se torne confuso e quase impercetível. É possível verificar que o aluno redigiu exatamente como expõe o seu discurso oral.

T2\_A4

Lisboa, 6 de fevereiro de 1498

Meu querido Baco, queria primeiro lhe perguntar como está?! Irá eu espero que possa informar pessoalmente. Queria lhe abordar sobre a sua opinião contra, que com certeza tem o seu valor mas como é que o senhor pode achar que poderia ser esquecido no oriente se o senhor é uma pessoa honesta, humilde, simples não teria como meu querido pensar nisso, por, mim eu lhe garanto que ninguém lhe esqueceria. Beijo meu querido Baco.

Figura 13 - Produção escrita T2\_A4

Já com um discurso mais coerente, embora fraco e sem grande variedade lexical, destaco outro texto, onde estão apresentados dois substantivos, sublinhados a verde, que demonstram que o aluno não teve preocupação no léxico a utilizar e que não fez uma correta seleção lexical, e a expressão que está destacada a negrito que revela que o aluno redigiu exatamente da mesma forma como fala.

T2\_A1

25 de janeiro de 1565

Olá boa tarde meu amigo Baco espero que tu repenses a tua opinião porque os portugueses são muito simpáticos e amigáveis então eu gostaria que eles consigão chegar à Índia rapidamente e com poucas dificuldades e se não te convenceres eu tenho uma coisa que te pode ajudar e muito no futuro então era melhor **alinhares**.  
Espero que penses bem e mudes a opinião **e que te ponhas certo** eu teria cuidado.

Figura 14 - Produção escrita T2\_A1

Fazendo uma análise abrangente, foi possível verificar que os alunos utilizaram vocabulário relacionado com o texto que serviu de base para a atividade, como é possível verificar em T2\_A3, nas palavras destacadas a negrito, e que já se sentiam mais confortáveis com a produção escrita, porque fundamentaram melhor as suas ideias e apresentaram uma variedade lexical mais rica e mais relacionada com o tema.

T2\_A3

Saudações **Baco**, o **Deus do vinho**, soube que estás a torcer para que os **navios** portugueses afundem, ao contrário dos outros **Deuses**.  
Se estás incomodado, inseguro e receoso de ser esquecido, tenho-lhe a dizer que se ajudar os portugueses, nunca o será.  
Até estátua fariamos de si se o permitisse.  
Os portugueses já lutaram muito e estão a precisar de **forças** divinas para poder continuar o seu **caminho**.  
Se até aqui ainda não o convenci então tenho-lhe a dizer que fariamos um banquete com todos os **Deuses** e **Portugueses** na **Índia**.  
Gostaria que aceitasse pois o mesmo teria muita comida, aperitivos, assados e muito, muito, muito vinho.  
Espero que repense na sua decisão.  
Adeus.

Figura 15 - Análise da produção escrita T2\_A3

Relativamente aos mecanismos de coesão textual, e ainda apresentando o exemplo T2\_A3, o aluno tem presente no seu texto a retoma por sinonímia, destacado a azul. O texto T2\_A5 apresenta os dois mecanismos. A reiteração é apresentada através do destaque a rosa, verde e cinza e a sinonímia é apresentada através do sublinhado.

T2\_A5

Coimbra, 6 de maio de 1500

Querido Baco, eu [nome do aluno] estou-lhe a escrever esta carta para lhe dizer que vai ter que mudar de opinião porque todos os deuses estão a contribuir menos o senhor. Então tem que pensar melhor ou então eu dou-lhe alguma coisa em troca para o senhor mudar de opinião. Até se o senhor quiser eu dou-lhe dinheiro só preciso mesmo é de mudar de ideias.

No entanto, depois da sua opinião, todos e todos vão adora-lo e até mimá-lo. Com prendas e abraços.

Neste caso a sua resposta é muito importante para todos como Deus.

Mesmo assim eu so espero que o senhor me dê alguma resposta.

Apesar de nós deuses não ligarmos muito a isso agradeço a sua opinião.

Espero pela sua resposta.

Figura 16 - Análise da produção escrita T2\_A5

Os textos realizados pelos alunos demonstraram uma evolução relativamente às suas escolhas. Foram apresentados textos mais concentrados num só assunto e tudo foi produzido com base nisso – na tentativa de convencer Baco a ajudar os portugueses na chegada à Índia –, tendo sido apresentado vocabulário mais direcionado ao tema pedido e tendo sido abordados conteúdos que se relacionam com a disciplina de História.

### 4.3. Conclusões

Fazendo uma análise retrospectiva das atividades realizadas para objeto de estudo do Relatório de Estágio, considero que as atividades, na maioria, foram bem conseguidas e tiveram resultados bastante positivos. Apesar de não ser fácil a aprendizagem e aquisição do léxico num curto espaço de tempo, os alunos reagiram bem às atividades e mostraram-se cooperantes e motivados.

As estratégias para a aprendizagem do léxico foram um grande desafio, porque não há muito material que esteja diretamente relacionado com esta área e neste ciclo de escolaridade. Ainda assim, sinto que a minha maior dificuldade foi conseguir que os alunos se sentissem motivados quando as tarefas implicavam produções escritas, como foi o caso da primeira e última atividades.

Através das atividades realizadas, os alunos conseguiram perceber a importância e a função das palavras no texto escrito. Na primeira atividade intermédia, a atividade do preenchimento de espaços com a palavra mais adequada ao contexto, foi possível demonstrar que as palavras, por mais semelhantes que sejam e que tenham o mesmo significado, não se

adequam todas ao mesmo sentido e através do desenvolvimento das práticas de leitura é possível adquirir léxico variado e que se insere nos mais variados contextos, da mesma forma que as palavras sinónimas se inserem em contextos diferentes.

A investigação realizada mostrou que a leitura tem uma grande importância na aquisição de novo léxico, pois ajuda a desenvolver e a aprofundar o conhecimento lexical dos alunos e a contribuir para o sucesso escolar. Utilizando a leitura como treino, antes da escrita, é possível consolidar as palavras aprendidas porque podemos perceber o que foi lido e o que é que as palavras, interligadas umas com as outras, pretendem transmitir; no entanto, de forma separada, podemos não saber usar algumas dessas palavras num contexto diferente daquele em que estavam inseridas quando tivemos o primeiro contacto. A mesma palavra pode ser utilizada em contextos totalmente diferentes, como também podem ser utilizadas diferentes palavras (sinónimas) no mesmo contexto. Por isso é necessário conhecer a que contexto(s) é que essas palavras se aplicam, de maneira a redigirmos, e até mesmo falarmos, de forma correta, sem utilizarmos palavras que, apesar de sinónimas, não se adequam ao contexto. O léxico adquirido através das práticas de leitura deve ser trabalhado de uma forma curiosa e constante. Ao lermos, estamos a perceber uma sucessão de palavras que têm sentido entre si, mas grande parte dessas palavras têm sinónimos que, por vezes, não podem fazer uma substituição direta da palavra em uso, por não apresentarem o “significado” ajustado ao contexto pretendido. Dessa forma, é necessário recorrer ao nosso “dicionário mental” e verificar, de entre todas as palavras que conhecemos, qual é palavra que poderá ser a mais correta para o contexto sem que se perca o sentido pretendido. Por vezes, em alguns discursos escritos (ou orais), são utilizadas palavras mais complexas de maneira a demonstrar que existe conhecimento lexical, mas, muitas das vezes, quando essas palavras são utilizadas, o sujeito desconhece o contexto em que se inserem adequadamente e utiliza-as de forma incorreta, tornando o discurso confuso e desviado do objetivo.

Todas as atividades realizadas foram pensadas para o perfil da turma à qual estive ligada e todos os alunos, independentemente das dificuldades que possuíam, foram acompanhados e esclarecidos de maneira que não realizassem as atividades com dúvidas e de modo que se obtivesse um resultado positivo.

## CONCLUSÃO

Findado o ano de estágio pedagógico supervisionado, procedeu-se à elaboração do presente Relatório, com o objetivo de apresentar todo o trabalho realizado durante o ano letivo na Escola Secundária com 3.º ciclo D. Dinis numa turma de 9.º ano de escolaridade e descrever a investigação empírica desenvolvida nesse âmbito sobre estratégias para o desenvolvimento de competências de escrita, nomeadamente de competências no uso do léxico.

Dividido em duas partes, com dois capítulos cada, tentei transpor para o papel o desafio que foi o ano de estágio e a conciliação com tudo o que isso envolve: estudar, criar, organizar, liderar e, acima de tudo, conseguir trabalhar com um objetivo maior: aplicação do tema monográfico escolhido no programa da disciplina, o que nem sempre foi fácil.

Escolhi trabalhar o domínio da escrita e relacioná-lo com o domínio da leitura porque, atualmente, a tecnologia sobrepõe-se a qualquer meio de interação, o que faz com que as crianças e jovens leiam cada vez menos livros e textos e, em consequência, que a desenvolvam também em menor grau um conhecimento diversificado do léxico da língua. Durante o ano letivo, criei atividades diversificadas, de maneira a conseguir que todos os alunos conseguissem participar e tirar delas resultados positivos e mais vontade de aprender. Nem sempre foi fácil atingir os resultados previstos, mas, numa visão abrangente, os alunos evoluíram positivamente, como pude observar nas atividades realizadas e no trabalho realizado em sala de aula.

Concluído o estágio pedagógico e depois de analisar as atividades elaboradas com a turma e de ler bibliografia sobre o tema monográfico escolhido, foi possível perceber que as respostas às perguntas de investigação foram atingidas. A leitura é um dos principais pilares para o desenvolvimento das práticas de escrita porque é a partir dela que nos baseamos para a criação dos nossos textos, servindo-nos de exemplo tudo o que lemos e o que guardamos na nossa memória, seja vocabulário das mais diversas áreas, seja a estrutura de variados tipos de texto. Durante o meu percurso escolar, o medo de errar e de colocar dúvidas era constante, talvez por receio da reação do professor e dos comentários dos meus colegas, mas, com o avançar dos anos escolares, de me ter cruzado com vários professores e de ter aprendido muito no Estágio com a Professora Orientadora e com os meninos, percebi que é a tentar que aprendemos e é ao escrever e, por vezes, ao errar que vamos corrigindo os nossos erros e estimulando a nossa curiosidade para saber mais. Também é possível expandirmos o nosso vocabulário através de exercícios que, por vezes, são tidos como “irrelevantes” por não terem um grau de dificuldade complexo, como são, por exemplo, os exercícios de preenchimento de espaços, de correspondência ou até mesmo através da análise das letras das canções que os alunos escolham ou através de jogos interativos.

O estudo deste tema monográfico fez com que eu aprofundasse os meus conhecimentos sobre a relação que existe entre a escrita e os outros domínios, principalmente com o domínio da leitura. As leituras feitas e as atividades criadas permitem-me que, no futuro, crie e aplique diferentes estratégias (mais dinâmicas) para que os alunos se sintam motivados a aprender léxico novo e diversificado e juntem a isso novos hábitos de leitura.



## BIBLIOGRAFIA

- APRENDIZAGENS ESSENCIAIS | ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS. (Julho de 2018). Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/portugu es\\_3c\\_9a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugu es_3c_9a_ff.pdf)
- ANTUNES, I. (2012). O léxico de uma língua. Em *O território das palavras: Estudo do léxico em sala de aula*. (pp. 27–49). Parábola Editorial.
- ARAÚJO, C. (2011). O Lugar das Palavras na Aula de Língua Materna. *EDUSER: revista de educação*, 3(2), 22.
- BAPTISTA, A., VIANA, F., & BARBEIRO, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- BARBEIRO, L. (2019). Escrita: tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje*, 54(2), pp. 221-230. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32354>
- BARBEIRO, L. (Junho de 2001). *Profundidade do Processo de Escrita*. Educação & Comunicação (N.º 5), pp. 64-76
- BARBEIRO, L., & Luísa, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (p. 52). Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- BARROS, B. S. (2009). *O ensino do léxico nas aulas de Português – língua materna – e Francês – língua estrangeira – do ensino secundário*. pp. 13-23. Porto: Porto.
- BUESCU, H. C., MORAIS, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (Maio de 2015). *PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS*. Ministério da Educação.
- CARNEIRO, G. R., MARTINELLI, S. d., & SISTO, F. F. (2003). *Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita*, 16(3), pp. 427-434
- CARVALHO, J. A. B. (1999). *A Escrita nos Manuais de Língua Portuguesa*. pp. 179-187 (Barros, 2009)
- CARVALHO, J. A. B. (2001). *O Ensino da Escrita*, pp. 73-92
- CARVALHO, J. A. B. (2001). O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências.
- CARVALHO, J. A. B. (2003). Escrita: percursos de investigação. pp 17-26
- CARVALHO, J. A. B., & Pimenta, J. M. R. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido.
- Carvalho, J. A. B. (2012). Ensinar e aprender a escrever no século XXI:(re) configurando um velho objeto escolar.

- CARVALHO, J. A. B. (2014). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interacções*, 9(27).  
<https://doi.org/10.25755/int.3408>
- CARVALHO, J. A. B., & BARBEIRO, L. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 609-628.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300006>
- DA COSTA, E. R., & Boruchovitch, E. (2015). O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita. *Psicologia da Educação*, (41), 21-35.
- DUARTE, I. (2011). (M. d. Educação, Ed.) O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical. pp. 7-27.
- ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3.º CICLO D. DINIS (2021). PROJETO EDUCATIVO 2021-2025. Disponível em:  
[https://www.esdomdinis.pt/images/docsEscola/Documentos\\_orientadores/ProjetoEducativo21-25.pdf](https://www.esdomdinis.pt/images/docsEscola/Documentos_orientadores/ProjetoEducativo21-25.pdf)
- FERNANDES, A., GARCIA, M., & SILVA, A. (2015). ESTUDO DE CASO: “O ENSINO DO LÉXICO EM SALA DE AULA”. 10.
- FERREIRA, H., & VIEIRA, M. (2013). *O trabalho com o léxico em sala de aula: Desafios para o ensino de língua materna*. 2(2), 15
- FONSECA, F. I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*, vol. 1, 1992, p. 223-251.
- HEINE, L. (2011). A escrita enquanto prática social. *Pesquisando o texto e o discurso*. São Paulo: Ixtlan, 61-74.
- MEIRELES, S., Teixeira, C. & POSSACOS, M. E. (2017). II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas. *Da Planificação à Textualização: atividades promotoras do desenvolvimento das competências de escrita*, pp. 273-284. Instituto Politécnico de Bragança.
- MORGADO, J. (2012). Estudo de caso na investigação em Educação (1ª. Ed.). De Facto.
- PARDAL, E. (2009). *A COMPETÊNCIA DA ESCRITA*. Dissertação de Mestrado de Psicologia da Educação, Coimbra.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira et al. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (2017). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em:  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- RIO-TORTO, G. (2006). O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais. *Estudos sobre léxico e gramática*, 11-34.
- RODRIGUES, M. M. (2012). *Os subprocessos do processo da escrita*. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

SIM-SIM, I. (2002). DESENVOLVER A LINGUAGEM, APRENDER A LÍNGUA. *Novas Metodologias em Educação. Col. Educação, 8*, 29.

SIM-SIM, I. (2007). (M. d. Educação, Ed.) O Ensino da Leitura: Compreensão de Textos. pp. 7-27. Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)

SIM-SIM, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_decifracao.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf)

VILELA, M. (1997). O LÉXICO DO PORTUGUES: PERSPETIVA GERAL. *FILOGOGIA E LINGUÍSTICA PORTUGUESA*, (1), 31-50. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i1p31-50>

## ANEXOS

### Anexo A - Sumários das aulas lecionadas durante o Estágio Curricular

Aulas	Data	Sumário
0	19.11.2021	Conclusão do roteiro interpretativo do conto “História comum...”, de Machado de Assis. Leitura e interpretação do excerto do romance “O pé de laranja lima”, de José Mauro de Vasconcelos. Realização de um exercício sobre a variedade brasileira do português. Início da realização dos exercícios do roteiro interpretativo proposto no manual.
1	12.01.2022	Início do estudo da unidade 2 “ O barco vai de saída”. Revisão das características do Texto Dramático, através da “Ficha Formativa • Texto Dramático”. Leitura silenciosa e em voz alta, feita pelos alunos, dos textos “Como nasceu o teatro” e “Gil Vicente – dúvidas e certezas” e respetiva análise. Realização do exercícios 1 da página 85.
2	13.01.2022	Breve diálogo sobre o <i>Auto da Barca do Inferno</i> . Realização do exercício de escrita proposto na página 81 do manual.
3 e 4	14.01.2022	Leitura silenciosa e em voz alta, feita pelos alunos, dos textos “Teatro de Gil Vicente – um teatro de corte”, “Atualidade e variedade das peças” e respetiva análise e “É Gil Vicente o pai do teatro português?” e respetiva análise. Análise do cartoon de Ali Sahali apresentado na página 79 do manual. Início do estudo da obra de Gil Vicente: “Auto da Barca do Inferno” – leitura e análise da didascália inicial.
5	09.02.2022	A evolução da língua portuguesa: processos fonológicos e evolução semântica. Realização dos exercícios gramaticais propostos na página 96 do manual.
6	10.02.2022	Audição e análise da cena “O Onzeneiro” do “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente. Realização do roteiro interpretativo proposto no manual.
7 e 8	11.02.2022	Conclusão da realização do roteiro interpretativo proposto no manual para a cena “O Onzeneiro”, do “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente. O cómico: cómico de situação, cómico de carácter e cómico de linguagem. Audição da cena “O Parvo” do “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente. Realização de uma ficha de Compreensão Oral sobre “O Parvo”. Realização de uma ficha de trabalho sobre a cena.
9	23.02.2022	Conclusão dos exercícios da gramática propostos na página 100. Leitura silenciosa, seguida de leitura dialogada, feita pelos alunos, da cena “O Frade”.
10	24.02.2022	Análise da cena “O Frade”, do “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente.

		Realização de uma atividade na plataforma <i>Kahoot!</i> sobre a cena do Frade.
11 e 12	25.02.2022	Realização das perguntas 3 e 5 do roteiro interpretativo proposto no manual para a cena do Frade. Apresentação à turma do projeto a realizar pela professora estagiária para o seu Relatório de Estágio - Estratégias para o Desenvolvimento das Competências da Escrita. A evolução do léxico Realização de uma produção escrita diagnóstica para o Relatório de Estágio da professora estagiária.
13	09.03.2022	Continuação da realização do roteiro interpretativo proposto no manual para a cena da Alcoviteira.
14	10.03.2022	Conclusão da realização do roteiro interpretativo proposto no manual para a cena da Alcoviteira. Início da realização de exercícios gramaticais - superstrato árabe.
15 e 16	11.03.2022	Realização de exercícios gramaticais sobre arcaísmos, processos fonológicos, palavras divergentes e verbos (auxiliares e complexos verbais) Realização de uma atividade sobre o léxico para o Relatório de Estágio da professora estagiária
17	16.03.2022	Correção do trabalho de casa. Início do estudo da cena do Judeu, do “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente. – visualização da cena representada pelo Teatro do Nordeste, disponível na Escola Virtual, leitura dialogada e análise do texto.
18	17.03.2022	Início da realização de uma ficha de trabalho sobre a cena do Judeu, do “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente.
19 e 20	18.03.2022	Continuação da realização de uma ficha de trabalho sobre o Judeu. Realização de uma atividade sobre sinónimos para o Relatório de Estágio da professora estagiária. Realização de uma atividade didática de consolidação de conteúdos gramaticais.
21	23.03.2022	Continuação da realização da ficha de trabalho sobre a cena do Judeu.
22	24.03.2022	Conclusão da Ficha de Trabalho relativa à cena do Judeu. Revisões para a Ficha de Avaliação: Análise das respostas dadas no jogo didático de consolidação de conteúdos gramaticais e leitura de uma ficha síntese sobre as personagens abordadas.
23	30.03.2022	Realização da Compreensão Oral da Ficha de Avaliação de Conhecimentos. Realização de exercícios gramaticais propostos no manual para a cena do Judeu.
24	31.03.2022	Conclusão dos exercícios gramaticais propostos no manual para a cena do Judeu.
25	04.05.2022	Continuação da análise da Proposição. Correção do trabalho de casa.

		Realização de exercícios propostos no roteiro interpretativo do manual.
26	05.05.2022	Correção do trabalho de casa. Realização dos exercícios gramaticais propostos no manual. Análise da estrutura externa da obra através da Proposição.
27 e 28	06.05.2022	Leitura e audição do episódio do Consílio dos Deuses no Olimpo, d' <i>Os Lusíadas</i> . Análise do episódio. Realização da última atividade para o Relatório de Estágio da professora estagiária.

## Anexo B - Plano de Aula da primeira didatização



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

### Estágio Pedagógico de Português

#### Plano de Aula

#### Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente

Data: 25/02/2022

Português  
Ano Letivo 2021/2022  
Professora Estagiária: Carolina Marques  
Tempo letivo: 100 minutos  
Unidade 2: O barco vai de saída - Auto da Barca do Inferno, Gil Vicente  
9.º ano Turma: A

#### Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho

- **Oralidade**

Fazer apreciações críticas

- **Educação Literária**

Identificar temas, ideias principais, pontos de vista, justificando;  
Analisar o ponto de vista das diferentes personagens;

- **Escrita**

Diversificar o vocabulário e as estruturas sintáticas;  
Escrever comentários subordinados a tópicos fornecidos.

#### Lição n.º 78 e 79 Sumário

- Realização das perguntas 3, 5 e 7 do roteiro interpretativo proposto no manual para a cena do Frade.
- Apresentação à turma do projeto a realizar pela professora estagiária para o seu Relatório de Estágio - Estratégias para o Desenvolvimento das Competências da Escrita. A evolução do léxico
- Realização de uma produção escrita diagnóstica para o Relatório de Estágio da professora estagiária.





DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

#### Atividades/Estratégias

- Registo do sumário da aula anterior;
- Recapitulação da aula passada;
- Revisão das personagens trabalhadas até agora e respetivos símbolos cénicos;
- Realização das perguntas 3, 5 e 7;
- Apresentação do tema do relatório de estágio da professora estagiária;
- Realização de uma produção escrita;

#### Roteiro da Aula

**Momento 1 (Tempo estimado: 5 minutos):** A aula começará com a entrada dos alunos na sala de aula. Neste primeiro momento, os alunos devem adotar um comportamento adequado e devem retirar o material necessário à disciplina.

**Momento 2 (Tempo estimado: 5 minutos):** Antes de iniciar os conteúdos previstos para a aula, a professora estagiária irá registar, no quadro, o sumário da aula do dia anterior:

Lição n.º 77

24/02/2022

#### Sumário:

Análise da cena "O Frade", do "Auto da Barca do Inferno", de Gil Vicente.

Realização de uma atividade na plataforma *Kahoot!* sobre a cena do Frade.

**Momento 3 (Tempo estimado: 10 minutos):** Após os alunos terem terminado de registar o sumário da aula anterior no caderno diário, a professora estagiária irá fazer uma recapitulação da aula anterior.

Para fazer essa recapitulação, a professora estagiária fará algumas perguntas aos alunos.

- **Quais são os elementos cénicos que o Frade traz consigo?**

O Frade traz consigo um broquel, uma espada, um casco, um capelo e uma moça.

- **O que representa cada um desses símbolos?**

O broquel, a espada, e o casco representam o lado mundano e a dedicação a atividades que não eram adequadas ao seu ofício; a moça representava a quebra do voto de castidade e o capelo simbolizava a sua classe social.



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

A turma, possivelmente, não conhecerá o significado da palavra "mundano" e, por isso, a professora estagiária irá registar no quadro o significado da palavra.

**Mundano** – diz-se da vida considerada contrária à espiritualidade, que privilegia os prazeres materiais; indivíduo que gosta dos bens e prazeres do mundo (informação retirada de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mundano> e <https://dicionario.priberam.org/mundano>)

- **Na classe social a que pertence o Frade, ele foi o único a quebrar o voto de castidade? Que verso pode justificar isso?**

O Frade não foi o único a quebrar o voto de castidade e ele admite isso no verso 20 "E eles fazem outro tanto.", ou seja, toda a classe social quebrava o voto de castidade.

- **Porque é que o Frade achava que tinha direito a um lugar na barca do Anjo?**

O Frade acreditava que a sua classe social lhe garante um lugar na barca do Anjo.

- **O Anjo não aparece ao Frade porquê?**

O Anjo não aparece ao Frade porque sente vergonha em receber um membro do Clero cheio de pecados e orgulhoso de os ter cometido. Sendo ele um clérigo, deveria dar o exemplo.

- **Porque é que a Florença também é condenada?**

A Florença é condenada porque é cúmplice do pecado do Frade.

**Momento 4 (Tempo estimado: 5 minutos):** Após a breve recapitulação da cena do Frade, a professora estagiária irá perguntar à turma quais foram as personagens que já foram trabalhadas, até ao momento, quais os símbolos cénicos que cada uma delas trazia e qual o seu destino final, de maneira a fazer uma breve revisão.

Os alunos deverão responder:

Personagem	Símbolos cénicos	Destino Final
Fidalgo (D. Anrique)	Pajem, cadeira de espaldas e manto	Inferno
Onzeneiro	Bolsão	Inferno
Parvo (Joane)		Barca do Paraíso (mas permanece no Cais)
Sapateiro (Joanantão)	Formas e avental	Inferno
Frade (Frei Babriel)	Broquel, uma espada, um casco, um capelo e uma moça.	Inferno



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

No final desta pequena revisão, a professora estagiária irá fazer referência à página 140 do manual.

**Momento 5 (Tempo estimado: 25 minutos):** Terminada a revisão das personagens já trabalhadas, a professora estagiária irá pedir aos alunos para abrirem o manual na página 113. A professora estagiária irá dizer aos alunos que só se realizarão os exercícios 3, 5 e 7.

Durante a realização dos exercícios, a professora estagiária fará o registo das respostas no quadro.

3.

- 3.1. O Frade deveria ser alguém que se dedicasse à religião, à alma e ao espírito, acima das coisas que existem no mundo, mas é mundanal e é daí que surge a contradição.
- 3.2. "Um padre tão namorado" (verso 34), "Devoto padre marido" (verso 52), "Ó padre ferri Capacete" (verso 57) são outras expressões em que observamos a contradição da função do Frade com a vida que levava.

5.

- 5.1. As expressões que mostram que o Frade não nega nenhuma das acusações que lhe são feitas e tem orgulho na vida que levou são, por exemplo: "Som cortesão", "Por minha la tenho eu,/ e sempre a tive de meu", "Eu hei de ser condenado/ Um padre tão namorado,", "Por ser namorado e folgar com ua mulher/ se há um frade de perder", "Sabê que fui da pessoa".
  - 5.2. O Frade não esconde o seu passado e assume-o com orgulho porque está convencido que vai ser perdoado por ser frade.
7. O Frade é uma personagem bastante criticada, mas também é uma personagem bastante divertida. Desde a sua entrada, a cantar e a dançar, até ao final, mostra-se sempre alegre. Assume-se como um frequentador da corte – o que revela o seu lado mundano e pouco dado às regras da sua classe social. Confirmamos esta característica quando diz saber dançar o tordião e esgrimir. Não cumpriu com o voto de castidade e de pobreza, como é possível confirmar pela moça que vem consigo e pelas suas palavras. Pensava que podia aproveitar os prazeres da vida e seria perdoado só por ser membro do Clero.



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

Através desta personagem tipo, Gil Vicente critica os maus hábitos e costumes do Clero e que se inserem no velho ditado "Como Frei Tomás, faz o que ele diz, não faz o que ele faz".

Depois de terminar esta pergunta, a professora explicará à turma o sentido deste ditado. Este ditado pretende ilustrar a incapacidade de praticar os valores que se defendem.

#### Intervalo

**Momento 6 (Tempo estimado: 2 minutos):** Terminado o intervalo, os alunos devem chegar à sala e sentarem-se nos respetivos lugares para retomarem o trabalho.

**Momento 7 (Tempo estimado: 15 minutos):** Assim que os alunos estiverem prontos a retomar o trabalho, a professora estagiária irá projetar no quadro o título provisório do seu Relatório de Estágio e explicará à turma que, até ao final do ano letivo, irá desenvolver aquele tema com os alunos.

De seguida, a professora estagiária irá explicar à turma o motivo da escolha do tema e do domínio da escrita. Depois disso, a professora perguntará aos alunos qual é a opinião deles sobre a importância da Leitura para a melhoria de vocabulário e, consoantes as respostas obtidas, perguntar-lhes-á qual é a sua relação com a escrita e se sentem dificuldades em adquirir novo vocabulário. Mediante as respostas, a professora estagiária fará um brainstorming com os vários termos que utilizaram para descrever a sua relação e opinião com o domínio da escrita.

De seguida, a professora explicará-lhes-á a importância da escrita no dia a dia de cada um de nós e a importância que as palavras têm no nosso discurso. A professora também irá referir a importância da escrita na avaliação das disciplinas, principalmente na disciplina de Português.

**Momento 8 (Tempo estimado: 3 minutos):** Terminada a apresentação do tema do tema a desenvolver com a turma, a professora irá distribuir uma atividade (Anexo I) e irá informar a turma que irão realizar uma produção escrita breve que irá servir como diagnóstico para a professora aferir alguns aspetos que precisará de registar no Relatório de Estágio. Durante a distribuição das fichas para a atividade a professora assegurar-lhes-á que, para efeitos do projeto de estágio, a anonimidade dos alunos será preservada em qualquer atividade.



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

Entregue a atividade, a professora estagiária irá ler, em voz alta, a atividade e irá dizer à turma que terão 30 minutos para realizar a atividade.

**Momento 9 (Tempo estimado: 3 minutos):** No final da aula, a professora estagiária irá informar a turma que todas as atividades que realizarem terão por base o programa da disciplina e todo o trabalho será realizado em cooperação com a professora da turma.

No final da aula, a professora estagiária irá projetar o sumário da aula:

- Realização das perguntas 3, 5 e 7 do roteiro interpretativo proposto no manual para a cena do Frade.
- Apresentação à turma do projeto a realizar pela professora estagiária para o seu Relatório de Estágio - Estratégias para o Desenvolvimento das Competências da Escrita. A evolução do léxico
- Realização de uma produção escrita diagnóstica para o Relatório de Estágio da professora estagiária.

Anexo C - Enunciado da primeira atividade didática (Produção Escrita Diagnóstica)



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

Auto Leivo 2021/2022

Nome: _____ N.º: _____
Turma: _____ Data: ____/____/____
Assinatura da Professora: _____

**Produção Escrita**

Na obra Auto da Barca do Inferno, Gil Vicente utiliza três tipos de cómico, entre eles, o cómico de linguagem.

Escreve um texto de opinião com um **mínimo de 100 e um máximo de 130 palavras** em que relaciones o cómico de linguagem com a frase de Victor Hugo "As palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade".

Título _____
Introdução (Apresentação do tema e da posição)
_____ _____ _____
Desenvolvimento (Apresentação da opinião e dois argumentos)
_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

Conclusão  
(Fecho do texto e considerações finais)

### Anexo D - Produções Escritas Diagnósticas

<b>A1</b>	<p>Palavras</p> <p>As palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade, porque muitas vezes para nos o que dizemos não tem impacto mas para um outro alguém pode o virar do avesso, por isso é muito importante medir as nossas palavras.</p> <p>Esta foi a minha opinião é um pouco pequena demais mas é o que eu consigo.</p>
<b>A2</b>	<p>Essa frase de Victor Hugo tem sim impacto porque para quem faz uma piada e “atira-a para o ar” não tem significado mas não se sabe se para as outras pessoas significa algo ou não.</p> <p>Na minha sincera opinião acho que o cómico de linguagem não tem nada haver com a frase de Victor Hugo pois ele não usa uma linguagem de que vá magoar o próximo e em si explica o que umas simples palavras vai magoar, Vendo assim não tem muito haver.</p> <p>Então a frase não tem haver, e essa é a minha opinião</p>
<b>A3</b>	<p>Será comico?</p> <p>Eu vim falar sobre o cómico de linguagem. Para mim há certas palavras que as pessoas dizem (não de propósito) que magoam, mesmo elas não saberem e levarem na brincadeira, não se sabe o que a outra pessoa sente.</p> <p>Na minha opinião, as pessoas devem pensar antes de dizer qualquer coisa. Eu concordo com a frase de Victor Hugo, pois as palavras saiem tão naturalmente e podem magoar. Eu não consigo ter opinião sobre isso, pois às vezes digo coisas sem pensar, como às vezes também as ouço. Vou dar o exemplo do “Parvo”, ele dizia tudo o que pensava, mas era sem intensão de magoar alguém. Por outro lado já há pessoas que fazem de propósito para ferir os sentimentos dos outros, e é a minha opinião formada sobre este assunto.</p> <p>Não sei muito bem como acabar o texto. Mas para concluir acho que temos de pensar antes de falar como eu já tinha referido, mas também não podemos levar as coisas muito assério, temos de ter sentido de humor (às vezes).</p> <p>E é isto que eu tenho a dizer.</p>
<b>A4</b>	<p>A força das palavras</p> <p>Olá, eu sou o [nome do aluno] e vim apresentar um texto de opinião sobre o cómico de linguagem presente em “auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente, e a frase de Victor Hugo: “As palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade”.</p> <p>Eu acho que o cómico de linguagem está muito presente no personagem: “Parvo”, pois o mesmo está sempre a chamar nomes às</p>



	<p>peças que não o agradam e dizendo sempre as verdades de maneira cômica e com um palavriado inadequado.</p> <p>Na minha opinião as palavras podem ser ditas de maneira, leve ou ofensiva e as pessoas podem interpretar muitas das vezes, uma brincadeira, como uma ofensa.</p> <p>Em suma, eu acho que as palavras podem ser interpretadas de 2 maneiras, a interpretação de quem as diz, e a de quem as ouve, e temos de ter cuidado como falamos e para quem falamos pois uma frase que para nós pode ter uma leveza enorme, para o ouvinte pode ser considerada ofensiva.</p>
<b>A5</b>	<p>A força das palavras</p> <p>Em relação ao tema não acho que seja algo cômico, acho que depende da maneira como o dizemos e como as pessoas o interpretam. A meu ver esta frase quer transmitir-nos que há certas palavras “simples e pequenas” que nos magoam que nos fazem interpretar de maneiras diferentes.</p> <p>A minha opinião em relação a esta frase criativa, e de certo uma frase correta é que como eu já tinha dito, e volto a repetir é uma maneira de dar a entender que as palavras são fortes de qualquer forma por exemplo há um filme chamado “bailarina!”, em que a professora diz-lhe “tens a leveza de um pássaro mas um peso de elefante”, portanto isto são aquelas típicas frases que uma pessoa transmite fazendo com que a outra pessoa não fique magoada e consiga entender. Já no cômico de linguagem usam as palavras de uma maneira mais cômica por exemplo : este livro é altamente!</p> <p>Em suma estas frases têm que ser bem compreendidas e temos que ter em conta quando e que estão a falar a sério ou a brincar. E é este o meu discurso.</p>
<b>A6</b>	<p>As palavras...</p> <p>O significado da expressão “ As palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade” tem muito que se lhe diga e ao mesmo tempo muito interessante e curiosa.</p> <p>Na minha opinião a expressão tem haver com a maneira que as pessoas a transmitem e ao mesmo tempo o que entendem e sentem quando as recebem e as dizem. Um dos meus argumentos perante esta frase é que muitas pessoas não pensam nem medem aquilo que dizem, porque por vezes pode afetar o psicológico de outras pessoas. Outro dos meus argumentos é as pessoas não darem importância ao que lhes é dito porque por vezes pode ajudar a outra pessoa sem sequer ter a noção de tal.</p> <p>Acho que a sociedade tem que dar mais importância ao que lhes é dito e ter a noção do que dizem e como dizem.</p>

	<p>As frases e as palavras têm uma importância que só quem as escuta de verdade e com atenção consegue entender e quem sabe evoluir a partir disso.</p>
<b>A7</b>	<p>O peso das palavras</p> <p>Eu concordo com a frase “As palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade”.</p> <p>Em algum momento da vida isto pode-nos acontecer, pois “As palavras têm a leveza do vento”, pode significar que as palavras são fáceis de dizer, “e a força da tempestade”, significa que por muito fácil que tenha sido para as soltar, podem ter um grande impacto para a outra pessoa.</p> <p>Muito provavelmente já nos aconteceu isto e nem demos conta, ou fizemos um comentário, ou fizemos uma piada, tivemos alguma brincadeira, que para nós nem significou nada nem sequer tivemos em conta que podia magoar alguém, mas sem querer magoamos, e isso não é correto.</p> <p>Em conclusão, acho que devemos ter cuidado com as nossas palavras e pensar um bocadinho antes de falar, pois nunca sabemos o que a outra pessoa passa ou passou, e sem querer podemos magoá-la.</p>
<b>A8</b>	<p>Existem palavras que nós dizemos/fazemos transmitir, mas podem vir a ter dois lados, o lado da pessoa que o transmite em que diz alguma coisa que para ela não tem significado, mas o outro lado que a recebe mas que para ela a palavra significa muito. Ou vice-versa.</p> <p>Na minha opinião, há que haver uma certa sensibilidade em relação a ambos os lados.</p> <p>Na obra Auto da Barca do Inferno, na cena do “O Parvo” temos pelo menos presente o cómico de linguagem.</p> <p>O Parvo é uma personagem que não mede as palavras pois ele ataca, confronta, sempre com a intenção de brincar, mas nem sempre se leva na brincadeira. O Parvo é direto de uma forma cómica, ele não faz por mal, quando ofende as pessoas.</p> <p>Vamos começar a ter tento nas palavras que usamos, como usamos e para quem usamos pois podem ter vários impactos.</p>
<b>A9</b>	<p>A Escrita</p> <p>Na obra Auto da Barca do Inferno existem vários tipos de cómicos e um deles é o cómico de linguagem, como por exemplo na cena do Parvo que usa muito o cómico de linguagem.</p> <p>Na minha opinião eu concordo que está relacionado com o comico de linguagem como exemplo na cena do Parvo do verso 30 ao 37 em que o Parvo descontrola-se e começa a insultar o Diabo mas na mente dele so estava a se defender.</p>

	<p>O Parvo é a melhor personagem para descrever o cómico de linguagem, pois ele diz tudo que lhe vem a cabeça sem pensar se aquilo pode magoar alguém.</p> <p>Por isso a frase “As palavras têm a leveza como o vento e a força da tempestade” encaixa-se perfeitamente no comico de linguagem, pois eu posso dizer uma coisa que para mim é leve e (?) uma piada e ao mesmo tempo eu podia ser (?) para alguém. Por isso devemos ter cuidado com o que dizemos.</p>
<b>A10</b>	<p>Palavras</p> <p>Na minha opinião a frase escrita por Victor Hugo “As palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade para mim tem bastante significado.</p> <p>Porque as palavras são uma simples maneira de comunicação não importa qual a língua mas o significado e o que contem as palavras isso pode causar uma grande tempestade tanto como um belo dia de sol pois o significado das palavras é algo tão poderoso mas ao mesmo tempo tão simples. Porque pode ser o suficiente para deixar alguém magoado, incomodado com aquele comentário ou opinião mas por outro lado, pode ajudar alguém que esteja a ter um mau dia ou que necessite de ajuda.</p> <p>É por isso que na minha opinião as palavras podem ser leves como pesadas e podem criar tempestades ou dias de sois.</p>
<b>A11</b>	<p>Que tempestade?</p> <p>“as palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade”, diz Victor Hugo, é uma frase com muito sentido em toda a nossa vida pois vão sempre haver pessoas que pensam as palavras não têm impacto, pensam que as palavras são só um conjunto de letras ou um som que sai da nossa boca, mas não, por vezes elas saem mas não desaparecem... Ficam ali a girar e a percorrer a nossa cabeça!</p> <p>As mesmas pessoas que pensam que as palavras não têm impacto também são as pessoas que leem a frase de Victor Hugo e não são capazes de a interpretar, acabam por achar algo cómico pois se lermos a frase superficialmente não perceberemos o que é que as palavras têm a ver com o vento ou com tempestades.</p> <p>Isto acontece porque esse tipo de pessoas quer viver a vida sem olhar para lá do que se vê, alguns chamam a isso ignorância, eu em alguns casos chamo de proteção, proteção psicológica, (não sei se posso chamar assim), isto é, o medo da pessoa entender de tal maneira as coisas que não a deixa ver as coisas de uma maneira tão simples e tão bonita.</p> <p>Por isso, eu não culpo as pessoas que o fazem, pois no final de tudo, elas só têm medo de encarar a realidade.</p>
<b>A12</b>	<p>Em relação ao tema eu acho que magoa alguém depende das palavras utilizadas.</p>

	<p>Na minha opinião para alguém as palavras por exemplo de uma piada para a pessoa que a diz passado uns dias já se esqueceu mas para a pessoa que ouviu e sentio-se magoa-da não dura dias a passar dura meses.</p> <p>Os meus dois argumentos são contra.</p> <p>O argumento é que algumas pessoas ao fazer uma piada podem dizer aquilo para o ar e sem querer magoar alguém. O outro argumento é que alguns fazem de propósito como por exemplo o bullying, com intenção de magoar e rir na cara das pessoas.</p> <p>Devemos ter mais cuidado com aquilo que dize-mos e por-mos na posição do outro.</p>
<b>A13</b>	<p>As palavras</p> <p>Na minha opinião esta frase e o conteúdo são interessantes porque uma pessoa ao dizer uma piada ou algo assim pode não afetar a pessoa que disse mas pode eventualmente afetar uma pessoa que por acaso passou ao lado dele e que se pode sentir magoada com isso.</p> <p>No dia a dia costumam haver pessoas cruéis que dizem as coisas sem pensar com por exemplo: mandar para o ar uma piada sobre uma raça qualquer que ele sa que a ele não vai magoar mas que pode afetar outra pessoa. Também o facto de falarem da separação dos pais ou falar de como a vida deles é boa com os pais ao lado de uma pessoa que tem os pais separados isso a mim ia-me deixar extremamente magoado.</p> <p>Em soma queria dizer as pessoas para pensar melhor no que dizem, onde dizem e ao lado de quem dizem porque isso pode afetar alguém de verdade.</p>

## Anexo E - Plano de Aula da segunda didatização



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

### Estágio Pedagógico de Português

#### Plano de Aula

#### Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente

Data: 11/03/2022

Português Ano Letivo 2021/2022 Professora Estagiária: Carolina Marques Tempo letivo: 100 minutos Unidade 2: O barco vai de saída - <u>Auto da Barca do Inferno</u> , Gil Vicente 9.º ano Turma: A
--

#### Dominios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho

- **Educação Literária**

Identificar temas, ideias principais, pontos de vista, justificando;

Analisar o ponto de vista das diferentes personagens;

- **Gramática**

Identificar arcaísmos;

Identificar processos fonológicos de inserção (prótese, epêntese e paragoge), supressão (aférese, síncope e apócope) e alteração de segmentos (redução vocálica, assimilação, dissimilação, metátese);

Verbos auxiliares, complexos verbais e tempos verbais.

- **Escrita**

Diversificar o vocabulário;

Preencher espaços de um texto com a palavra mais adequada ao sentido do texto.

#### Lição n.º 86 e 87 Sumário

- Realização de exercícios gramaticais sobre arcaísmos, processos fonológicos, palavras divergentes e verbos (auxiliares e complexos verbais)
- Realização de uma atividade sobre o léxico para o Relatório de Estágio da professora estagiária
- Visualização da encenação da cena do Judeu, do "Auto da Barca do Inferno", disponível na Escola Virtual.



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

- Leitura dialogada, feita pelos alunos, da cena do Judeu, do "Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente.

#### Atividades/Estratégias

- Recapitulação da aula anterior;
- Revisão de conteúdos gramaticais (arcaísmos, processos fonológicos, verbos auxiliares, complexos verbais e tempos verbais);
- Realização dos exercícios gramaticais propostos no manual e no caderno de atividades;
- Realização de uma atividade de preenchimento de espaços com as palavras adequadas ao sentido do texto para o Relatório de Estágio da professora estagiária;
- Visualização da encenação da cena do Judeu através da Escola Virtual;
- Leitura dialogada da cena do Judeu, do "Auto da Barca do Inferno", de Gil Vicente;
- Análise do texto lido;
- Registo do sumário da aula.

#### Roteiro da Aula

**Momento 1 (Tempo estimado: 5 minutos):** A aula começará com a entrada dos alunos na sala de aula. Neste primeiro momento, os alunos devem adotar um comportamento adequado e devem retirar o material necessário à disciplina.

**Momento 2 (Tempo estimado: 3 minutos):** Assim que os alunos estiverem com um comportamento adequado para iniciar a aula, a professora estagiária irá perguntar à turma o que foi trabalhado na aula passada e pedir-lhes-á para explicarem o que entenderam por superstrato.

**Momento 3 (Tempo estimado: 27 minutos):** Concluída a recapitulação da aula anterior, a professora retomará o exercício onde ficou na aula anterior. A professora estagiária irá ler a pergunta 2. De modo que os alunos entendam o que é pedido na pergunta, a professora estagiária reproduzirá o vídeo interativo da Escola Virtual "Arcaísmos", de forma a compreenderem o que são arcaísmos.

2. Dois dos arcaísmos presentes no texto são: almários e bofé (como existem mais arcaísmos no texto, os alunos poderão mencionar: mártela, giolhos, mor ou angelada).



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

Antes de realizar a pergunta 3, a professora estagiária pedirá aos alunos para abrirem o Caderno de Atividades na página 16 para analisarem e responderem ao quadro apresentado na pergunta 1.

Aférese – episcopu > bispo

Os alunos poderão ter grande dificuldade em perceber porque é que o processo fonológico de supressão – a aférese – ocorre neste exemplo. Por isso, a professora estagiária escreverá no quadro toda a evolução da palavra: *episcopu > episcpu > epispu > ebispo > obispo > bispo*.

Síncope – pede > pé

Apócope – male > mal

Prótese – scribere > escrever

Epêntese – humile > humilde

Paragoge – ante > antes

Assimilação – ipsu > isso

Dissimilação - liliu > lírio

Metátese – flore > frol > flor

Redução vocálica – joco > jogador

Terminado o exercício do Caderno de Atividades, a professora retomará o exercício 3 do manual e, com apoio da tabela do exercício 1 do Caderno de Atividades, os alunos responderão ao exercício 3.

3. *oculum > oculu > oclu > olho*  
*oculum > oculu*: apócope do -m;  
*oculu > oclu*: síncope do -u  
*oclu > olho*: alteração por assimilação do -clu em -lho

Depois de realizado o exercício 3, a professora lerá o exercício 3.1 e pedirá aos alunos para retomarem a página 90 para lerem o ponto 5 "Palavras divergentes".



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

Depois de lido o ponto 5 da página 90 e de garantir que os alunos compreenderam o que são palavras divergentes, a professora estagiária retomará o exercício 3.1. e 3.2. e irá realizá-lo com os alunos

- 3.1. As palavras derivadas do mesmo étimo latino classificam-se como palavras divergentes.
- 3.2. "Olho" surge do étimo latino "oculum" que, durante séculos, foi sofrendo transformações fonéticas, na sua utilização pelo povo, até adquirir a forma como se encontra atualmente – formou-se por via popular. A palavra "óculo" surgiu quando um escritor, um cientista ou um erudito decalcou o nome do Latim e o introduziu na língua, através da sua escrita – formou-se por via erudita.

Depois de ler a pergunta 4, a professora estagiária irá explicar à turma o que são verbos auxiliares e complexos verbais, de modo que os alunos consigam realizar o exercício facilmente.

4.
  - 4.1. O verbo auxiliar temporal presente na fala do Companheiro do Diabo é "há de".
  - 4.2. As frases com complexos verbais que contêm o mesmo verbo temporal são: "há de vir cá" (v. 8); "havês d'embarcar" (v. 16); "Lá hei de ir desta maré" (v. 35); "havês de levar" (v. 70) "pois não m'há de aproveitar!" (v. 75)
  - 4.3. "havês d'embarcar": (vós) embarcareis;  
"hei de ir": irei;  
"havês de levar": (vós) levareis;  
"não m'há de aproveitar!": não me aproveitará.

**Momento 4 (Tempo estimado: 20 minutos):** Concluídos os exercícios gramaticais, a professora estagiária irá distribuir à turma uma ficha de trabalho constituída por duas folhas. Na primeira ficha é apresentado um texto com lacunas sobre a Alcoviteira. Na segunda folha, estão apresentadas 3/4 opções palavras que podem ser inseridas nos espaços em branco devidamente identificados.

Intervalo

**Momento 5 (Tempo estimado: 5 minutos):** Terminado o intervalo, os alunos devem chegar à sala e sentarem-se nos respetivos lugares para retomarem o trabalho.





DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

**Momento 6 (Tempo estimado: 5 minutos):** Assim que os alunos estiverem prontos para retomar o trabalho, a professora pedirá aos alunos para abrirem o manual na página 119.

Para iniciar o estudo do Judeu, a professora estagiária perguntará à turma **porque é que acham que o Judeu é uma das personagens a ser julgada e qual é que será o seu destino final.**

**Momento 7 (Tempo estimado: 15 minutos):** Seguidamente, a professora estagiária pedirá aos alunos para fazerem a leitura silenciosa do texto do Judeu. Assim que terminarem a leitura, a professora estagiária irá reproduzir a cena do Judeu, interpretada pelo Teatro do Nordeste, disponível na Escola Virtual.

Depois de assistirem à interpretação da cena, a professora estagiária perguntar-lhes-á quem quer interpretar as personagens em cena para a leitura dialogada.

**Momento 8 (Tempo estimado: 15 minutos):** Concluída a leitura, a professora estagiária irá, em conjunto com a turma, analisar o texto.

- O Diabo recebe o Judeu mal e não diz para onde vai a barca (desconversa).
- O Judeu tenta subornar o Diabo. Está disposto a pagar para entrar na barca.
- O Judeu quer entrar na barca, mas recusa-se a entrar sem o bode – demonstra o apego à religião – “Pois também o bode há de ir”.
- O Diabo refere-se ao Judeu como um passageiro escusado – o oposto do que aconteceu com os outros passageiros “Que escusado passageiro”
- O Judeu insiste em entrar na barca e continua a tentar negociar com o Diabo.
- O Judeu faz referência a Brízida Vaz porque não entende porque é que até ela tem lugar na barca e ele não – O Judeu era mais rejeitado e criticado que as alcoviteiras.
- O Judeu confunde o Fidalgo com um magistrado e pede a sua intervenção e o Diabo irrita-se porque o Judeu está a dar ao Fidalgo o poder que ele não tem. “Senhor meirinho, irei eu?”
- O Judeu enerva-se e faz uma reza contra o próprio Diabo.
- O Parvo surge, mais uma vez, em nome do Anjo, porque o Anjo, sendo de outra religião, não quer conhecer o Judeu.
- O Parvo trata o Judeu como se fosse o próprio animal que ele traz consigo. “Furtaste a chiba, cabrão?”



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

- O Diabo volta a tentar que o Judeu não entre na sua barca, afirmando que a barca do Anjo estava mais livre. "Judeu, lá te passarão/ porque vão mais despejados"
- O Judeu nem contesta a intervenção do Diabo porque nem mete a hipótese em ir para a barca do Anjo.
- O Parvo denuncia todos os comportamentos condenáveis do povo Judeu "E ele mijou nos finados (...) / e mija na caravela".
- O Diabo acaba por aceitar o Judeu, mas diz-lhe que irá a reboque "Vós, Judeu, irês à toa" porque nem na barca do Diabo ele se pode misturar com quem lá está.

**Momento 8 (Tempo estimado: 5 minutos):** Terminada a análise, a professora estagiária irá registar o sumário no quadro:

- Realização de exercícios gramaticais sobre arcaísmos, processos fonológicos, palavras divergentes e verbos (auxiliares e complexos verbais)
- Realização de uma atividade sobre o léxico para o Relatório de Estágio da professora estagiária
- Visualização da encenação da cena do Judeu, do "Auto da Barca do Inferno", disponível na Escola Virtual.
- Leitura dialogada, feita pelos alunos, da cena do Judeu, do "Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente.

## Anexo F - Enunciado da segunda atividade didática (Atividade Intermédia - Preenchimento de Espaços)



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

Nome: _____
Ano: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____
Assinatura da Professora: _____

### Atividade de Trabalho Preenchimento de Espaços

Concluída a análise da cena da Alcoviteira, lê o texto atentamente e preenche corretamente os espaços com as palavras que faltam.

Para cada espaço são apresentadas, na tabela da página 2, quatro palavras sinónimas. Em cada lacuna tens de introduzir a palavra mais adequada ao contexto e que faça mais sentido ao texto.

#### Alcoviteira, na obra de Gil Vicente

A alcoviteira é uma personagem que surge em várias obras de Gil Vicente. Trata-se de uma personagem recorrente no teatro ibérico contemporâneo deste dramaturgo e que corresponde a uma figura e a uma actividade reais, na sociedade da época. As alcoviteiras dedicavam-se a (1) \_\_\_\_\_ casamentos e a desviar raparigas jovens para a prostituição. A actividade, proibida por lei (as ordenações manuelinas condenam-nas), era (2) \_\_\_\_\_ por uma série de outras, e, assim, as alcoviteiras diziam-se bordadeiras e fabricantes de cosméticos. Consideradas bruxas pela população, eram açoitadas em público.

Uma das alcoviteiras mais (3) \_\_\_\_\_ de Gil Vicente é Brízida Vaz, do *Auto da Barca do Inferno*. Nesta peça, ela surge perante o Anjo, pretendendo embarcar na barca do Paraíso. Tal como as outras personagens, transporta um carregamento caracterizador dos seus pecados. Brízida Vaz (4) \_\_\_\_\_ estranheza face à recusa do Anjo em embarcá-la. Pretende convencê-lo de que a sua actividade não era (5) \_\_\_\_\_ e chega a ter-se como (6) \_\_\_\_\_ da justiça pelos açoites que levou. Procura demover o Anjo, seduzindo-o com uma linguagem doce. A alcoviteira funciona, aqui, como fonte de cómico, não só pela sua



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

presença física, mas também pelos equívocos de linguagem. Ao referir-se à sua actividade, utiliza termos religiosos, como converter e salvar as raparigas. Ao mesmo tempo que se denuncia a si, acaba também por (7) \_\_\_\_\_ aqueles que (como os clérigos) recorrem aos seus serviços. Apesar dos seus (8) \_\_\_\_\_, não consegue convencer o Anjo, acabando por seguir na barca do Inferno. É, assim, condenada no tribunal moral de Gil Vicente.

A alcoviteira não é uma figura (9) \_\_\_\_\_, mas sim um tipo social e humano que, com algumas variantes, Gil Vicente utiliza no seu teatro, pondo a nu uma das várias formas de corrupção da sociedade contemporânea.

Retirado de: <https://castromaisverde.blogs.sapo.pt/2401.html?view=206433>

<b>Espaço 1</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Fundir</li><li>• Acertar</li><li>• Combinar</li><li>• Juntar</li></ul>	<b>Espaço 4</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Divulga</li><li>• Manifesta</li><li>• Indica</li><li>• Publica</li></ul>	<b>Espaço 7</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Transmitir</li><li>• Denunciar</li><li>• Culpar</li><li>• Comunicar</li></ul>
<b>Espaço 2</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Encoberta</li><li>• Secreta</li><li>• Discreta</li><li>• Clandestina</li></ul>	<b>Espaço 5</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Impudica</li><li>• Má</li><li>• Pecaminosa</li><li>• Indecorosa</li></ul>	<b>Espaço 8</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cuidados</li><li>• Esforços</li><li>• Dificuldades</li><li>• Vigores</li></ul>
<b>Espaço 3</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Célebres</li><li>• Respeitadas</li><li>• Memoráveis</li><li>• Estranhas</li></ul>	<b>Espaço 6</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sofredora</li><li>• Mártir</li><li>• Supliciada</li><li>• Vítima</li></ul>	<b>Espaço 9</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Distinguida</li><li>• Individualizada</li><li>• Personalizada</li><li>• Caracterizada</li></ul>

## Anexo G - Plano de Aula da terceira atividade didática



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

### Estágio Pedagógico de Português

#### Plano de Aula

#### Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente

Data: 18/03/2022

Português Ano Letivo 2021/2022 Professora Estagiária: Carolina Marques Tempo letivo: 100 minutos Unidade 2: O barco vai de saída - <u>Auto da Barca do Inferno</u> , Gil Vicente 9.º ano Turma: A
--

#### Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho

- **Educação Literária**  
Identificar temas, ideias principais, pontos de vista, justificando;  
Analisar o ponto de vista das diferentes personagens;
- **Oralidade**  
Debater e justificar ideias e opiniões;  
pedir-lhes-á para retirarem a ficha de trabalho que iniciaram na aula anterior, de forma
- **Gramática**  
Frase complexa (Classificação de orações);  
Funções sintáticas;  
Verbos;  
Processos fonológicos  
Passiva e ativa  
Arcaísmos e Neologismos
- **Escrita**  
Diversificar o vocabulário.  
Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto.

#### Lição n.º 90 e 91 Sumário

- Realização de uma ficha de trabalho sobre o Judeu.



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
■	■	■	■	■
■	■	■	■	■
■	■	■	■	■

\*Caso falte um aluno, a professora estagiária irá mudar o número de pessoas por grupo, formando 2 grupos de 4 pessoas e 2 grupos de 3 pessoas.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
■	■	■	■
■	■	■	■
■	■	■	■
	■	■	■

Em cima de 4 ou 5 mesas (dependendo do número de grupos) já estarão as orientações do jogo, os 3 cartões de cada tema e a folha de respostas. (Anexo II, Anexo III e Anexo IV).

Depois dos grupos estarem distribuídos e sentados nas mesas, a professora estagiária irá ler as regras do jogo. Assim que terminar de ler as regras, a professora estagiária irá dizer aos alunos que podem começar a atividade.

Quando todos os grupos concluírem a atividade, a professora fará a correção da entregar-lhes-á uma folha com todas as perguntas e opções de resposta (Anexo V).

**Momento 7 (Tempo estimado: 7 minutos):** No final da aula, a professora registrará o sumário da aula no quadro:

- Realização de uma ficha de trabalho sobre o Judeu.
- Realização de uma atividade sobre sinónimos para o Relatório de Estágio da professora estagiária.
- Realização de uma atividade didática no âmbito da gramática;

## Anexo H - Enunciado da terceira atividade didática (Atividade Intermédia - Exercício de Correspondência)



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

Nome: _____
Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____ Data: ____/____/____

### Ficha de Trabalho

Lê o texto atentamente.

Na Europa cristã, a desconfiança face aos judeus levou a que sofressem medidas de discriminação, a que fossem culpabilizados e perseguidos em momentos de crise, como fomes ou pestes. Em Portugal, foram segregados em Judiarias e sujeitos a impostos específicos, mas foi a partir de finais do século XV que foram convertidos à força, perseguidos, expropriados e **condenados** a castigos físicos ou à morte, por ação da Inquisição. Milhares foram vítimas do massacre de Lisboa, em 1506.

No mundo cristão, cedo os judeus começaram a ser responsabilizados pela morte de Jesus, um dos argumentos para justificar o preconceito e a hostilidade contra esta comunidade, o que perdurou ao longo de séculos.

Pela Europa, quando sucediam calamidades naturais, pestes ou fomes, muitas vezes eram **responsabilizados** os judeus, e como tal foram perseguidos, expulsos ou mesmo mortos, individual ou coletivamente, em *pogroms* (ataques **massivos**, com o acordo das autoridades).

Em Portugal, os judeus **gozavam** de relativa autonomia e de alguma proteção da Coroa, a que emprestavam elevadas quantias, não deixando de ser obrigados a impostos elevados, alguns dos quais só eles pagavam.

Em 1506 deu-se a **matança** dos judeus em Lisboa, a partir de um incidente na igreja do Convento de S. Domingos: um cristão-novo duvidou das palavras de um sacerdote dominicano, que **apregoava** um brilho milagroso de uma cruz. Em ano de seca e de peste, os cristãos, desejosos de um bode expiatório, culparam os judeus, iniciando uma perseguição e execução em massa.

Entretanto,  **aumentou** a ação do Tribunal da Santa Inquisição, reagindo às críticas à Igreja Católica no âmbito da Reforma Protestante. A introdução do Santo Ofício em Portugal foi pedida ao Papa por D. Manuel I, em 1515, e autorizada em 1536, no reinado de D. João III.

Em 1540, instituiu-se a **censura** prévia e em 1547 publicou-se o primeiro Index de livros proibidos. Assim, eram objeto de repressão outras crenças, a feitiçaria, e de



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

vigilância a cultura, a ciência, a moral e costumes, enfim, tudo o que se considerasse estar em **desacordo** com os princípios da Igreja católica.

Já na Idade Moderna, em 1492, foram expulsos de Espanha cerca de 150 mil judeus, muitos dos quais se refugiaram em Portugal, aumentando a **tensão**. Os que permaneceram e se converteram, por vezes em batismos **forçados**, nomeadamente de crianças retiradas aos pais, seriam denominados cristãos-novos.

Muitos fugiram de Portugal, vindo a enriquecer, cultural e financeiramente, locais como a Síria, Turquia, Holanda, Itália, Inglaterra e França.

Adaptado de: <https://ensina.rtp.pt/artigo/os-iudeus-e-a-inquisicao-em-portugal/>

- 1.1. Depois de terminares a leitura, associa cada palavra da coluna A a um sinónimo presente na coluna B.

COLUNA A	COLUNA B
1. Condenados <input type="checkbox"/>	A - Anunciava
2. Responsabilizados <input type="checkbox"/>	B - Incompatibilidade
3. Massivos <input type="checkbox"/>	C - Incontáveis
4. Gozavam <input type="checkbox"/>	D – Usufruíam
5. Aumentou <input type="checkbox"/>	E – Impostos
6. Matança <input type="checkbox"/>	F – Culpalizados
7. Apregoava <input type="checkbox"/>	G – Medo
8. Censura <input type="checkbox"/>	H – Massacre
9. Tensão <input type="checkbox"/>	I – Sentenciados
10. Forçados <input type="checkbox"/>	J – Repressão
11. Desacordo <input type="checkbox"/>	K - Avolumou



## Anexo I - Plano de Aula da quarta atividade



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

### Estágio Pedagógico de Português

#### Plano de Aula

#### Os Lusíadas, de Luís de Camões

Data: 6/05/2022

Português Ano Letivo 2021/2022 Professora Estagiária: Carolina Marques Tempo letivo: 100 minutos Unidade 3: Mar Português – <u>Os Lusíadas</u> , Luís de Camões 9.º ano Turma: A
---

#### Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho

- **Educação Literária**  
Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.  
Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo;  
Analisar o ponto de vista das diferentes personagens;  
Reconhecer os recursos expressivos: perífrase; metáfora;
- **Escrita**  
Escrever textos (carta) com a tomada de uma posição;

#### Lição n.º 110 e 111 Sumário

- Leitura e audição do episódio do Consílio dos Deuses no Olimpo, d'*Os Lusíadas*.
- Análise do episódio.
- Realização da última atividade para o Relatório de Estágio da professora estagiária.

#### Atividades/Estratégias

- Recapitulação da aula anterior;
- Leitura e audição do episódio "Consílio dos Deuses no Olimpo", d'*Os Lusíadas*, de Luís de Camões;
- Análise do episódio;



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

- Divisão do episódio em quatro partes e análise de cada parte;
- Realização da última atividade para o Relatório de Estágio da professora estagiária.

#### Roteiro da Aula

**Momento 1 (Tempo estimado: 5 minutos):** No começo da aula, a professora estagiária irá aguardar que os alunos adotem um comportamento adequado e retirem o material da disciplina.

**Momento 2 (Tempo estimado: 7 minutos):** Assim que os alunos adotarem um comportamento adequado para iniciar a aula, a professora estagiária irá pedir a um aluno da turma que recapitule o que foi feito na aula anterior.

**Momento 3 (Tempo estimado: 10 minutos):** Concluída a recapitulação da aula, a professora estagiária irá pedir aos alunos para abrirem o manual na página 193.

A professora perguntar-lhes-á quem é que, em casa, fez a leitura do texto, tal como havia sido pedido na aula anterior e fará o registo de quem leu.

Depois de fazer o registo, a professora estagiária irá reproduzir o áudio do episódio do Consílio dos Deuses no Olimpo (audição até à estância 41), disponível na Escola Virtual.

**Momento 4 (Tempo estimado: 28 minutos):** Concluída a audição e leitura acompanhada do texto, a professora estagiária começará, com a ajuda da turma, a analisar o texto. Para iniciar a análise do episódio, a professora estagiária irá fazer a contextualização da ação, no momento em que acontece o Concílio dos Deuses, através da estrofe 19 e da estrofe 42 e irá referir que este episódio está dividido em quatro partes.

#### Contextualização da ação:

A ação é interrompida para se dar conta do que se passa no Olimpo. O Plano da Viagem é interrompido para dar lugar ao Plano Mitológico.

Através do advérbio de tempo "Já" apresentado no início da estância 19, é possível verificar que a ação já estava a decorrer – *in medias res* – e, com apoio da estância 42, é possível perceber onde é que a armada portuguesa se encontrava: estava no Oceano Índico, entre o sudeste africano e a ilha de Madagáscar.



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

Terminada a contextualização da ação, a professora estagiária irá registar no quadro a divisão do episódio, apresentando os momentos e as estâncias que se inserem em cada um deles.

**Divisão do episódio:**

**1.º momento:** Chegada e disposição dos Deuses no Olimpo (est. 20 a 23)

**2.º momento:** Discurso de Júpiter (est. 24 a 29)

**3.º momento:** Intervenções de Baco, Vénus e Marte (est. 30 a 41)

**4.º momento:** Decisão final de Júpiter e fim do Consílio (est. 40 e 41)

De seguida, a professora estagiária irá fazer o registo no quadro dos preparativos para a reunião convocada por Júpiter.

**Preparativos da reunião:** Júpiter ordenou a Mercúrio que convocasse os deuses e que se dirigissem para o Olimpo. Quando lá chegaram, todos se sentaram, respeitando uma hierarquia ("Como a razão e a ordem concertavam" (est. 23, v.4)).

**Momento 5 (Tempo estimado: 28 minutos):** Assim que os alunos terminarem de registar as informações apresentadas no quadro, a professora estagiária irá dizer aos alunos que a análise do episódio será feita a partir da divisão em quatro partes.

No primeiro momento, a professora estagiária irá fazer um breve esquema, onde irá apresentar as ideias principais deste primeiro momento.

**Local do Concílio:** Olimpo

**Constituição da Assembleia:** deuses que governavam os sete céus.

**Convocados por:** Mercúrio, o mensageiro dos deuses.

**A pedido de:** Júpiter

**Objetivo da reunião:** Decidir se devem ou não ajudar os Portugueses a chegar à Índia. (est. 20, vv. 3 e 4).

Para o segundo momento, a professora estagiária irá fazer alusão a alguns versos das diversas estâncias que fazem parte, de modo que os alunos entendam o que Júpiter falou durante o seu discurso.



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

Para a análise da terceira parte, a professora estagiária irá fazer um esquema no quadro. Para elaborar o esquema, a professora estagiária irá pedir a participação dos alunos da turma.

Deuses	A favor / contra	Argumentos
Baco	Contra	Tem receio de ser esquecido no Oriente
Vénus	A favor	O povo português assemelha-se ao povo romano pelas qualidades guerreiras e pela língua. Sabe que os portugueses se tornaram célebres onde quer que cheguem.
Marte	A favor	Apoia a opinião de Vénus por achar que os Portugueses mereciam a sua proteção.

A professora estagiária fará alusão às estâncias 38 e 40. Nestas estâncias, Marte contradiz Baco (est. 38, v. 4), pede a Júpiter para não voltar atrás com a sua palavra (est.38, vv. 5 e 6 e est. 40, vv. 1 a 4) e ainda pede a Júpiter que envie Mercúrio para indicar o caminho aos portugueses (est. 40, vv. 5 a 8)

No quarto momento, a professora estagiária fará alusão à estância 41 – estância onde é apresentada a decisão de Júpiter.

<b>Intervalo</b>
------------------

**Momento 6 (Tempo estimado: 20 minutos):** Regressados do intervalo, a professora estagiária irá continuar com a análise do último ponto.

Para este último momento, a professora estagiária irá registar no quadro as razões pelas quais Júpiter decidiu ajudar os Portugueses.

Razão da decisão: Júpiter decidiu ajudar os Portugueses a encontrarem um porto-seguro na costa africana, para poderem descansar e para se reabastecerem e continuarem a viagem.

- a) os Portugueses tornar-se-ão mais famosos do que os povos da Antiguidade (est. 24, vv. 6 a 8);
- b) o espírito guerreiro dos portugueses (est. 25, v. 2) na luta contra os mouros (est. 26, v. 5) e contra os Romanos;



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

- c) A coragem e ousadia do povo português porque atravessaram o “duvidoso mar”, e não temam a força dos ventos, e a mais estão dispostos;
- d) a sua persistência apesar do tempo já decorrido, do cansaço e das dificuldades da viagem

**Momento 7 (Tempo estimado: 20 minutos):** Concluída a análise do episódio do Consílio dos Deuses no Olimpo, a professora estagiária distribuirá uma folha (Anexo I) para os alunos realizarem a última atividade para o Relatório de Estágio da Professora Estagiária, onde estará apresentado o enunciado e o espaço para os alunos redigirem o texto (carta).

**Momento 8 (Tempo estimado: 5 minutos):** Concluída a atividade, a professora estagiária irá registar o sumário no quadro:

- Leitura e audição do episódio do Consílio dos Deuses no Olimpo, d’*Os Lusíadas*.
- Análise esquemática do episódio.
- Realização da última atividade para o Relatório de Estágio da professora estagiária.

**Nota:** Caso exista tempo, depois da realização da atividade para o Relatório de Estágio da professora estagiária, a professora, com a ajuda da turma, irá elaborar uma tabela, como forma de sintetizar a análise do episódio e de o interligar com o Plano da Viagem, onde estão apresentadas as personagens, o espaço e a ação dos dois planos.

	Personagens	Espaço	Ação
<b>Plano da Viagem</b>	Os Portugueses	Oceano Índico (entre a costa sudeste africana e a Ilha de Madagáscar)	Os portugueses estavam em viagem (est. 19)
<b>Plano Mitológico</b>	Deuses dos 7 Céus	“Olimpo luminoso” (est. 20, v. 1)	Mercúrio, por ordem de Júpiter, convoca os deuses para discutirem se devem ou não ajudar os Portugueses a chegar à Índia.

## Anexo J - Enunciado da quarta atividade didática (Produção Escrita Final)



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

Nome: _____
Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____ Data: ____/____/____
Assinatura da Professora: _____

### Produção Escrita

Imagina que vives na época dos Descobrimentos portugueses e te cruzas com Vénus. Nesse encontro, Vénus confia-te que Baco, no Consílio dos Deuses, demonstrou ser um oponente à chegada dos portugueses à Índia. Tendo em conta que a tua opinião é contrária à de Baco, decides escrever-lhe uma carta, na tentativa de o convencer a mudar de opinião.

Num texto de 120 a 160 palavras, redige a referida carta onde presentes e defendas dois argumentos convincentes para que Baco mude de opinião e ajude os portugueses a concretizar o seu objetivo.

**Nota:** O local e a data não entram na contagem do número de palavras a utilizar.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Anexo K - Produções Escritas Finais

<b>A1</b>	25 de janeiro de 1565  Olá boa tarde meu amigo Baco espero que tu repenses a tua opinião porque os portugueses são muito simpáticos e amigáveis então eu gostaria que eles consigão chegar à Índia rapidamente e com poucas dificuldades e se não te convenceres eu tenho uma coisa que te pode ajudar e muito no futuro então era melhor alinhares. Espero que penses bem e mudes a opinião e que te ponhas certinho eu teria cuidado.
<b>A2</b>	Índia, 31 de maio de 1536  Querido Baco! Desrespeito muito a tua opinião por não nos (portugueses) querereres cá. Podes ter os teus motivos mas não estás a ser querido neste exato momento. Nós sofremos tanto para cá chegar, eu sei pois dá para ver que tens medo do que possa acontecer depois mas podemos-nos unir, onde seremos mais fortes e tudo e todos não nos passarão, meu querido humilde meu Deus preferido podias ser mais fofo pois és o único contra já viste? Todos estão a favor então muda de opinião. Obrigada!
<b>A3</b>	Coimbra, Portugal / 30/2/1500  Saudações Baco, o Deus do vinho, soube que estás a torcer para que os navios portugueses afundem, ao contrário dos outros Deuses. Se estás incomodado, inseguro e receoso de ser esquecido, tenho-lhe a dizer que se ajudar os portugueses, nunca o será. Até estátua faríamos de si se o permitisse. Os portugueses já lutaram muito e estão a precisar de forças divinas para poder continuar o seu caminho. Se até aqui ainda não o convenci então tenho-lhe a dizer que faríamos um banquete com todos os Deuses e Portugueses na Índia. Gostaria que aceitasse pois o mesmo teria muita comida, aperitivos, assados e muito, muito, muito vinho. Espero que repense na sua decisão. Adeus.
<b>A4</b>	Lisboa, 6 de fevereiro de 1498  Meu querido Baco, queria primeiro lhe perguntar como está?! Irá eu espero que possa informar pessoalmente. Queria lhe abordar sobre a sua opinião contra, que com certeza tem o seu valor mas como é que o senhor pode achar que poderia ser esquecido no oriente se o senhor é uma pessoa

	<p>honesta, humilde, simples não teria como meu querido pensar nisso, por, mim eu lhe garanto que ninguém lhe esqueceria. Beijo meu querido Baco.</p>
<b>A5</b>	<p>Coimbra, 6 de maio de 1500</p> <p>Querido Baco, eu [nome do aluno] estou-lhe a escrever esta carta para lhe dizer que vai ter que mudar de opinião porque todos os deuses estão a contribuir menos o senhor.</p> <p>Então tem que pensar melhor ou então eu dou-lhe alguma coisa em troca para o senhor mudar de opinião. Até se o senhor quiser eu dou-lhe dinheiro só preciso mesmo é de mudar de ideias.</p> <p>No entanto, depois da sua opinião, todos e todos vão adora-lo e até mimá-lo. Com prendas e abraços.</p> <p>Neste caso a sua resposta é muito importante para todos como Deus. Mesmo assim eu so espero que o senhor me dê alguma resposta.</p> <p>Apesar de nós deuses não ligarmos muito a isso agradeço a sua opinião.</p> <p>Espero pela sua resposta.</p> <p>Obrigada [nome do aluno]</p>
<b>A6</b>	<p>26 de Agosto 1498, Coimbra</p> <p>Caro Amigo Baco, venho por este meio convidar a repensar sobre a sua opinião mediante os Portugueses. Na minha opinião os seus feitos históricos no Oriente não vão mudar nem ser esquecidos pelo facto de os Lusitanos terem ultrapassado imenso para chegar à Índia. Poderíamos chegar a um pequeno acordo em que consistia construir uma estátua sua, caso mudasse de ideias, e criar uma reza a Baco pelos seus feitos gloriosos... Já pensou que os Portugueses podem ter-se inspirado em si para continuar o legado de feitos históricos no Oriente? Será que com isso possa fazê-lo pensar que na verdade você já foi um exemplo e forte inspiração para eles e possa continuar a ser no futuro. Eu tenho a certeza que sim... Não se esqueça disto e repense sobre a sua opinião pegando em todos os factos e na proposta que lhe fiz.</p> <p>Cumprimentos,</p>
<b>A7</b>	<p>Coimbra, 30 de Fevereiro de 1500</p> <p>Caro Baco, venho por este meio demonstrar a minha insatisfação a cerca da sua opinião sobre não ajudar os Portugueses a chegar à Índia.</p> <p>Quero pedir-lhe que mude porfavor a sua opinião.</p> <p>Para que o mesmo se realize, nós, os povo português vamos fazer uma estátua banhada a ouro com a sua figura.</p> <p>E também vamos mandar construir um templo gigante no topo do monte para lhe prestar honra.</p>



	<p>Peço que porfavor pense nisto e obviamente mude de opinião.</p> <p style="text-align: right;">Cumprimentos, [nome do aluno]</p>
<b>A8</b>	<p style="text-align: right;">Olimpo, 10-5-1498</p> <p>Querido Baco, a luz da minha vida, o meu muso. Acho que não estás correto, sinto que estás inseguro sem necessidade , os portugueses só querem expandir os seus conhecimentos e tornarem-se melhores, mas o melhor de todos és mesmo tu sem dúvida alguma e nunca serás esquecido.</p> <p>Baco tu és o único deus com um poço enorme de sabedoria, como alguma vez serás esquecido e só por não ficares contra serás ainda mais lembrado.</p> <p>Tu tens de concordar com este acontecimento pois é um fator para a evolução dos conhecimentos, expansão dos nossos terrenos portugueses. E tu também és um fator para a nossa evolução pois, se tu autorizares, estares de acordo é mais uma vitória e nunca serás esquecido.</p> <p>Portanto, meu amado, muso, querido por favor pensa muito nem nesta proposta.</p> <p>Beijinhos da tua amada, [nome do aluno]</p>
<b>A9</b>	<p style="text-align: right;">Coimbra, 6 de maio de 1497</p> <p>Olá, meu grande amigo Baco!! Soube que és contra a chegada dos portugueses à Índia e vim por este meio perguntar o porquê...</p> <p>Portugal é um país com um passado difícil e merece um momento de paz e de vitória. Portugal apesar de querer chegar à Índia, nós não queremos roubar o brilho a ninguém, não é preciso ficar com medo e inseguro.</p> <p>Portugal tem vários motivos para querer chegar à Índia. Portugal é um país pequeno e nós queremos fazer história e sermos reconhecidos e se você, Deus Baco, nos ajudasse ficaríamos famosos e adorados juntos.</p> <p>Além que nós não fizemos nada de errado para você nos odiar somos ambos esquecidos e ambos inseguros devíamos-nos unir e ficaríamos mais fortes.</p> <p style="text-align: right;">Cumprimentos do seu grande amigo, [nome do aluno]</p>
<b>A10</b>	<p style="text-align: right;">7 de julho de 1531</p> <p>Companheiro Baco</p> <p>Venho nesta carta convencer-te e pedir que mudes de opinião à cerca dos Portugueses.</p> <p>Porque, embora não estejas de acordo com o resto dos deuses, os portugueses já sofreram, perderam e lutaram muito para poderem conquistar os territórios que têm e mesmo sem conhecerem muito o enorme território</p>

	<p>marítimo partiram com dedicação e coragem por isso merecem a ajuda de todos os Deus possíveis.</p> <p>E também irei-me certificar e prometerei que não serás esquecido e será lembrado por aqueles que te amam. Espero que depois desta carta consigas finalmente entender o porquê de nós apoiarmos tanto os portugueses e que te juntes no apoio e ajuda a eles.</p>
<b>A11</b>	<p style="text-align: right;">Coimbra, 06 de maio de 1500</p> <p>Baco,</p> <p>Tomei conhecimento que sois contra a chegada dos portugueses à Índia – tendo em conta que a minha opinião é completamente contrária, vou apresentar alguns dos meus argumentos para tentar contrariar a sua opinião. Primeiramente, o meu irmão embarcou para a Índia e como excelente irmã que sou, quero que ele e o resto da tripulação cheguem à Índia em segurança.</p> <p>E para além disso, já pensou nas vantagens que a chegada dos portugueses nos traria agora e futuramente? Os nossos barcos chegariam a Portugal carregados de especiarias e outros bens! Para além da popularidade que ganharemos no futuro...</p> <p>Deixo consigo a segurança do meu irmão e futuro do nosso país.</p> <p>Espero uma resposta,</p> <p style="text-align: right;">[nome do aluno]</p>
<b>A12</b>	<p style="text-align: right;">30 de fevereiro de 1521</p> <p>Olá Baco!</p> <p>Venho por este meio pedir que mude a sua opinião acerca de Portugal nos descobrimentos.</p> <p>Porque os portugueses entraram no mar com barcos sem condições para atravessar o Mundo.</p> <p>Se ainda não o tiver convencido eu posso lhe dar ouro para alterar a sua opinião.</p>
<b>A13</b>	<p style="text-align: right;">9 de fevereiro de 1569</p> <p>Olá deus Baco fiquei a saber que o senhor não aprovou nem apoia, nem ajuda a nossa viagem para o Oriente.</p> <p>Sabes os motivos pelos quais não nos queres ajudar mas fique a saber que se depender de nós não vamos deixar que fique esquecido no Oriente. A única coisa que lhe peço é que nos ajude na viagem.</p> <p>Por isso espero que mude a sua opinião e que possamos chegar a um acordo, se mudar venha ter comigo ao estádio de alvalade.</p> <p>Assinado: Portugueses</p>

## Anexo L - Fichas e Atividades elaboradas para os domínios de Educação Literária e Gramática<sup>52</sup>

*Jogo didático na plataforma Kahoot!* Relativo à cena do Frade, do “Auto da Barca do Inferno”.<sup>53</sup>



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

**Disciplina:** Português

**Unidade 2: O barco vai de saída - Auto da Barca do Inferno, Gil Vicente**

**“O Frade”**

**Regras do jogo**

**Passo 1:** Liga o teu telemóvel à Internet e acede ao Google.

**Passo 2:** Assim que estiverem no Google, escreve no motor de buscar “Kahoot”.

**Passo 3:** Depois de estares na página Google, seleciona a opção que diz “Play Kahoot!  
– Enter game PIN here!”

**Passo 4:** Assim que seleccionares essa opção, estará projetado um PIN que terás de inserir na caixa que te irá aparecer

**Passo 5:** Depois de teres inserido o PIN, é pedido que escrevas o teu nome.

**Passo 6:** Assim que inserires o teu nome na caixa pedida, espera pacientemente que todos os teus colegas o façam.

**Passo 7:** Depois de todos se terem registado podes começar a jogar.

**Notas importantes:** Terás um total de 18 perguntas para responderes. Cada pergunta terá a duração de 30 segundos.

Todas as perguntas estarão identificadas com as cores amarelo, vermelho, verde e azul e, para seleccionares a resposta que achas correta, tens de selecionar a cor da resposta no teu telemóvel.

Lê a pergunta com calma e responde silenciosamente. Assim que o tempo terminar irá aparecer outra pergunta.

É importante que não faças muito barulho para não perturbar os teus colegas durante o jogo.

<sup>52</sup> Criação própria

<sup>53</sup> Realizado na aula do dia 24 de fevereiro.

Perguntas e respostas apresentadas na plataforma *Kahoot!*

1 - Quiz  
Qual o percurso céncio do Frade?

	Cais - Barca do Inferno	X
	Cais - Barca do Anjo - Barca do Inferno	X
	Cais - Barca do Inferno - Barca do Anjo - Barca do Inferno	✓
	Barca do Anjo - Cais	X

2 - Quiz  
O Frade surge em cena

	A cantar e a dançar.	✓
	A escrever os seus arrependimentos.	X
	A lamentar-se por ter vivido pouco.	X
	A tentar voltar para a terra.	X

3 - Quiz  
Qual a simbologia do capelo?

	O estatuto social - o Clero.	✓
	A riqueza que possuía em vida.	X
	A vergonha pelos pecados que cometeu.	X
	Os anos que praticou a sua profissão.	X

4 - Quiz  
A moça que o Frade traz consigo é

	Sua mãe.	X
	Uma senhora que assistia às suas missas.	X
	Sua namorada.	✓
	A acólita que o ajudava.	X

5 - Verdadeiro ou falso  
Enquanto foi vivo, o Frade, cumpriu sempre com o seu voto de castidade e procurou pôr sempre a religião em 1º lugar.

	True	X
	False	✓

6 - Quiz  
Qual o recurso expressivo presente nesta fala do Diabo? "Pera aquele fogo ardente..." (verso 24)

	Hipérbole	X
	Ironia	X
	Eufemismo	✓
	Pleonasmo	X

7 - Quiz  
Qual é o nome da moça que o Frade traz consigo?

	Maria	X
	Florença	✓
	Fátima	X
	Antónia	X

8 - Quiz  
Em vida, o Frade não cumpriu

	as missas que tinha para celebrar.	X
	o pedido que o Papa lhe fez.	X
	o voto de castidade e o seu ofício.	✓
	com a promessa que fez aos seus fiéis.	X

9 - Verdadeiro ou falso  
O Frade acreditava que as rezas que fez e a sua classe social o livravam de ser condenado ao Inferno.

	True	✓
	False	X

10 - Quiz  
A fala do Frade "Deo gratias! som cortesão." (verso 9) significa:

	Que o Frade se assume fiel ao seu estatuto social.	X
	Que o Frade quer conhecer pessoas novas.	X
	Que o Frade não se arrepende de não cumprir o seu ofício.	✓
	Que o Frade tem respeito pelos nobres	X

11 - Quiz

O Frade traz consigo acessórios de esgrima (broquel, espada e um casco). O que é que isso representa?

30 s

- O lado mundano e a dedicação a atividades nada adequadas ao seu ofício, ✓
- O seu gosto por desporto. ✗
- O medo de não saber quem ia encontrar no Cais. ✗
- O poder que ele queria ter em vida. ✗

12 - Quiz

Os versos "Diabo- E não vos punham lá grossa/no vosso convento? Frade- E ele fazem outro tanto."(vv. 18 e 19) significam:

30 s

- que o Frade fez chantagem com os restantes padres. ✗
- que pediu autorização porque estava perdidamente apaixonado. ✗
- que ninguém sabia que ele tinha namorada. ✗
- que a quebra do voto de castidade era algo habitual no Clero. ✓

13 - Quiz

O Anjo não fala com o Frade porque

20 s

- Estava cansado. ✗
- sente vergonha por ver um membro do Clero naquelas condições. ✓
- Tinha saído para ir vigiar o Diabo. ✗
- Tinha medo do Frade. ✗

14 - Verdadeiro ou falso

Com esta cena, Gil Vicente pretendia criticar os maus hábitos e costumes do Clero daquela altura.

30 s

- True ✓
- False ✗

15 - Quiz

Florença também é condenada porque

20 s

- O Diabo queria a barca cheia. ✗
- é cúmplice do pecado do Frade. ✓
- o Frade só entrava na barca se ela entrasse. ✗
- Se voluntariou. ✗

16 - Quiz

O Frade aceitou a sua sentença rapidamente porque

30 s

- não tinha hipótese, visto que nem o Anjo o recebeu. ✓
- o Diabo fez-lhe uma proposta irrecusável. ✗
- tinha de deixar a sua namorada no Cais. ✗
- estava cansado da viagem que fez até ao Cais. ✗

17 - Quiz

Por que palavra poderíamos substituir "Devoto" no verso 52 "Devoto padre marido"?

30 s

- Fã ✗
- Afetuoso ✗
- Religioso ✓
- Apreciador ✗

Ficha de Trabalho sobre "O Judeu"<sup>54</sup>



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

Nome: _____
Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____ Data: ____/____/____

**Ficha de Trabalho**

**Roteiro Interpretativo, "O Judeu"**

1. Identifica as afirmações Verdadeiras (V) e as afirmações Falsas (F) e comprova as afirmações verdadeiras com elementos textuais e corrige as falsas.

- a. O Judeu não tem símbolos cénicos.
- b. O percurso cénico do Judeu é semelhante ao das restantes personagens.
- c. O Judeu é uma personagem indesejada – nem o Diabo ficou feliz ao vê-lo.
- d. O Judeu tenta subornar o arrais do Inferno para poder levar consigo o bode.
- e. O Judeu apenas quer passar o rio, não se preocupa com a barca que o vai levar.
- f. Atrapalhado, o Judeu trata o Fidalgo por *meirinho*, *corregedor* e *coronel*, pedindo-lhe que castigue o Diabo.
- g. O Judeu roga pragas ao Diabo.
- h. O Anjo acusa o Judeu de ter roubado e de não ter cumprido com os preceitos religiosos (desrespeito pelo jejum e profanação de sepulturas)
- i. O Diabo rejeita o Judeu, levando-o a reboque.

---

---

---

---

---

---

---

---

Corrige as afirmações falsas:

---

---

---

<sup>54</sup> Realizada nos dias 18, 19, 23 e 24 de março.



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

---

---

---

---

---

---

---

**2. Mesmo sendo mal recebido pelo Diabo, o Judeu insiste em ir na barca do Inferno.**

**2.1. Porque é que o Judeu não tenta ir na barca do Anjo?**

---

---

---

---

---

---

---

**2.2. De que maneira tenta ele entrar na barca do Diabo?**

---

---

---

---

---

**2.2.1. Pela forma como o Judeu tenta entrar na barca do Diabo, como é que podemos caracterizar o Judeu?**

---

---

---

---

---

**3. O comportamento das personagens nesta cena pode considerar-se atípico.**

**3.1. Justifica a afirmação, considerando as personagens Judeu, Diabo e Anjo.**

---

---

---



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

---

---

---

---

---

---

**3.1.1. Identifica a função do Parvo nesta cena.**

---

---

---

---

---

---

**4. Nesta cena também se recorre ao cómico.**

**4.1. Associa as expressões ao tipo de cómico que correspondem.**

"[...] Querês mais outro tostão?" (v. 17) (Judeu)

"[...] Ao senhor meirinho apraz?/Senhor meirinho irei eu? [...] / Corregedor coronel/ castigai este sandeu" (vv. 21, 22 e 25 e 28) (Judeu)

"Nem eu nom passo cabrões." (v. 12) (Diabo)

• Cómico de situação

• Cómico de carácter

• Cómico de linguagem

**5. Tal como a maioria dos outros réus, o Judeu vem acompanhado por um símbolo cénico – um bode – do qual se recusa a separar.**

**5.1. Qual é a simbologia do bode?**

---

---

---

---





DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

**5.2. Que interpretação se pode fazer à recusa do Judeu em deixar o bode em terra?**

---

---

---

---

---

**6. O Parvo critica o Judeu, contribuindo para a sua condenação.**

**6.1. De que é que o acusa?**

---

---

---

---

---

**6.2. Em termos de contexto histórico, como se pode interpretar a acusação feita ao Judeu?**

---

---

---

---

---

---

## Atividade didática de consolidação<sup>55</sup> de conteúdos gramaticais<sup>56</sup>



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

### Jogo Didático de Gramática

#### Orientações

**Orientação 1:** Este jogo é constituído por 6 temas gramaticais.

Cada um dos temas é constituído por 3 perguntas de escolha múltipla.

Cada pergunta é pontuada em 3 pontos, ou seja, o total de pontos que podes atingir são 54.

**Orientação 2:** Deverás responder grupo e grupo e não de forma aleatória.

Facilitar-te-á na organização e no seguimento do pensamento.

**Orientação 3:** Depois de saberes a resposta, regista-a na folha que te foi dada.

**Orientação 4:** Poderás utilizar o manual uma única vez durante o jogo, mas terás de avisar a professora. Por isso, escolhe bem a pergunta em que queres utilizar o manual.

**Orientação 5:** Quando terminares de responder a todas as questões, avisa a tua professora.

**Orientação 6:** Depois da correção, anota o total de pontos que tiveste.

---

<sup>55</sup> Atividade utilizada como revisões para a Ficha de Avaliação.

<sup>56</sup> Realizada no dia 18 de março.

Folha de registo das respostas



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax: 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdemdins.pt](mailto:direcao@esdemdins.pt)

**Disciplina:** Português

Elementos do grupo:

**Jogo Didático de Gramática**  
**Tabela de Respostas**

	1	2	3
Arcaísmos e Neologismos			
Passiva e Ativa			
Verbos			
Funções Sintáticas			
Processos Fonológicos			
Orações			

Total de pontos: \_\_\_\_\_

Folha distribuída aos alunos após a realização da atividade



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

### Jogo Didático de Gramática

#### Enunciados e Respostas

##### Tema: Arcaísmos e Neologismos

- 1) Os arcaísmos e neologismos dizem respeito, respetivamente, a:
  - (A) palavras ou expressões que deixaram de ser utilizadas.
  - (B) palavras ou expressões que deixaram de ser utilizadas e criação de novas palavras ou expressões.
  - (C) palavras que deixaram de ser utilizadas e palavras que sofreram processos fonológicos.
  
- 2) De entre as seguintes palavras retiradas da obra “Auto da Barca do Inferno”, indica a única que é um arcaísmo.
  - (A) Barca.
  - (B) Alcoviteira
  - (C) Pajem
  - (D) Asinha
  
- 3) Seleciona a opção que apresente dois neologismos.
  - (A) brunch e googlar
  - (B) asinha e clicar
  - (C) gíolhos e bofé
  - (D) novo e recente

##### Tema: Passiva e Ativa

- 1) Qual a forma passiva da frase “A diretora chamou a atenção dos alunos.”
  - (A) Os alunos são chamados à atenção pela diretora.
  - (B) Os alunos foram chamados à atenção pela diretora.
  - (C) Os alunos serão chamados à atenção pela diretora.
  - (D) Os alunos estão a ser chamados à atenção pela diretora.
  
- 2) O complemento direto na frase ativa passa a ... na frase passiva:
  - (A) verbo
  - (B) complemento indireto



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

- (C) sujeito
- (D) predicado

3) A forma ativa da frase “Tudo isso pode ser comprovado por qualquer cidadão.” é:

- (A) Pode comprovar-se tudo isso.
- (B) Tudo pode comprovar-se.
- (C) Qualquer cidadão pode comprovar tudo isso.
- (D) Qualquer cidadão comprova tudo isso.

**Tema: Verbos**

1) O tempo e o modo verbal da expressão sublinhada “A Andreia suspirou profundamente.” é:

- (A) pretérito perfeito do indicativo.
- (B) pretérito imperfeito do indicativo
- (C) futuro composto
- (D) pretérito mais-que-perfeito do indicativo

2) A forma verbal “exploram” encontra-se na:

- (A) terceira pessoa do plural do presente do indicativo.
- (B) terceira pessoa do plural do presente do conjuntivo
- (C) terceira pessoa do plural do pretérito imperfeito do indicativo
- (D) terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo.

3) Qual é a forma verbal que está correta nas seguintes frases?

- (A) Ele poderia ter intervindo na reunião.
- (B) Ele tinha intervindo dias antes numa aula.
- (C) Ele vai entervir neste colóquio.
- (D) Ele tem sempre intervisto nas reuniões.



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

**Tema: Funções Sintáticas**

- 1) Seleciona a função sintática da expressão sublinhada “O livro é fantástico. Li-o num instante.”.  
(A) sujeito  
(B) complemento direto  
(C) complemento indireto  
(D) vocativo
  
- 2) Na frase “As crianças são brincalhonas”, a palavra “brincalhonas” desempenha a função de:  
(A) complemento direto  
(B) vocativo  
(C) predicativo do sujeito  
(D) complemento indireto
  
- 3) A expressão sublinhada na frase “Ó meninos, estejam em silêncio!” desempenha a função de:  
(A) predicativo do sujeito  
(B) vocativo  
(C) complemento direto  
(D) complemento indireto

**Tema: Processos Fonológicos**

- 1) O processo fonológico que ocorreu na alteração da palavra *rosam* > *rosa* chama-se:  
(A) redução vocálica  
(B) paragoge  
(C) apócope  
(D) aférese
  
- 2) Identifica os processos fonológicos presentes na evolução da palavra «olho».  
oculum > oculo > oclu > olho  
(A) apócope; síncope; dissimilação  
(B) síncope; paragoge; metátese



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
[direcao@esdomdinis.pt](mailto:direcao@esdomdinis.pt)

- (C) apócope; síncope; prótese
- (D) Apócope; síncope, dissimilação; contração

3) Os processos fonológicos dividem-se em três processos:

- (A) supressão; inserção e alteração
- (B) supressão; aférese e alteração
- (C) inserção; contração e supressão
- (D) apócope; prótese e metátese

Tema: Orações

1) Nas frases “Se não consegues, tenta de novo.” e “Fiquei tão tarde a jogar PlayStation, que agora estou cheia de sono”, as orações sublinhadas são, respetivamente:

- (A) oração subordinada adverbial condicional e oração subordinada adverbial consecutiva.
- (B) oração subordinada adverbial condicional e oração subordinada adverbial final.
- (C) oração subordinada adverbial consecutiva e oração subordinada adjetiva explicativa.
- (D) oração subordinada adverbial concessiva e oração subordinada adverbial consecutiva.

2) A oração coordenada ... introduz uma ideia de oposição em relação à ideia expressa na oração anterior.

- (A) disjuntiva
- (B) adversativa
- (C) conclusiva
- (D) consecutiva

3) As orações subordinadas dividem-se em:

- (A) quatro grupos: adverbiais, substantivas; completivas e adjetivas
- (B) dois grupos: adverbiais e adjetivas
- (C) três grupos: adverbiais; substantivas e adjetivas
- (D) cinco grupos: sindéticas, adverbiais, substantivas, adjetivas e explicativas

## Anexo M - Ficha síntese "Auto da Barca do Inferno"<sup>57</sup>



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
direcao@esdomdinis.pt

### "Auto da Barca do Inferno", de Gil Vicente

9.º ano – 2021/2022

O *Auto da Barca do Inferno* é uma peça de cariz religioso e é, sobretudo, uma peça de crítica social – onde Gil Vicente vai criticar a corte e a sociedade em geral utilizando personagens-tipo.

Durante toda a leitura desta ficha deves ter ao teu lado o teu manual, para o consultares e acompanhares o estudo.

Este Auto foi encomendado a Gil Vicente pela rainha D. Leonor, viúva de D. João II, e foi representado a D. Manuel I.

Gil Vicente classificou esta peça como "Auto de Moralidade" – peça que pretende transmitir ensinamentos religiosos e lições sobre o bem e o mal e sobre virtudes e vícios através de **alegorias**.

Forma de apresentar realidades abstratas (valores, ideias, conceitos) de forma concreta, para que sejam mais bem entendidos pelo público.

O argumento desta peça é a alegoria do momento imediatamente após a morte, quando os mortos chegam ao cais de passagem para a outra vida. Nesse cais estão **duas barcas, uma que vai para o Céu/Paraíso e outra que vai para o Inferno**. A barca que vai para o Céu é **guiada pelo Anjo** e a barca que vai para o Inferno é **guiada pelo Diabo**.

representações alegóricas no "Auto da Barca do Inferno":

- Anjo – bem;
- Diabo – mal

↪ Esta peça baseia-se no Mito Clássico de Caronte.

Caronte era o banqueiro responsável por levar os mortos a atravessar o rio Letes, mas só o fazia mediante um pagamento.

**Nota importante:** Logo no início do diálogo com o Fidalgo, o Diabo diz:

"segundo lá escolheste  
assi cá vos contentai"

<sup>57</sup> Elaborada para os alunos que estiveram isolados com COVID-19





DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
direcao@esdomdinis.pt

E o que é que isto corresponde?

O **lá** corresponde à **vida na terra** e o **cá** corresponde à **vida depois da morte**, ou seja, o destino das personagens (ida para o Inferno ou para o Paraíso) estava dependente do que fizeram em vida: o bem ou o mal praticado, as virtudes ou os pecados da personagem que está a ser julgada.

**!** Costuma considerar-se que existe mudança de cena quando entra ou sai uma personagem. Embora o *Auto da Barca do Inferno* não esteja organizado por cenas, usa-se este termo para facilitar a análise.

### Cena I

66 *O primeiro intrelocutor é um Fidalgo que chega com um Paje que lhe leva um rabo mui comprido e ãa cadeira d’espaldas. E começa o Arrais<sup>1</sup> do Inferno ante que o Fidalgo venha.* 88

Neste último parágrafo da didascália inicial, é possível saber que:

A **primeira personagem** que chega ao cais é um **Fidalgo**, mas não vem sozinho. Traz consigo um **pajem** que carrega a **cauda comprida do seu manto** (“*um rabo mui comprido*”) e uma **cadeira** (*ũa cadeira d’espaldas*).

No diálogo inicial entre o Diabo e o seu Companheiro percebemos que:

- O Diabo está a dar ordens ao seu Companheiro para preparar a barca para receber quem está para chegar

Espera-se muita gente e, por isso tem de arranjar espaço para quem está para chegar.

“Vai tu muitieramá,”  
“e despeja todo aquele banco pera a gente que vinrá.”  
“Despeja todo esse leito<sup>2</sup>! Abaxa má-hora esse cu!” → Utilização de calão.  
= Trabalha bem e depressa

<sup>1</sup> homem que comanda uma embarcação.

<sup>2</sup> espaço entre a vela grande e a popa.



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
direcao@esdomdinis.pt

- O Diabo é grande conhecedor da gíria náutica:
  - “ – Ora venha o **caro** à **ré**” -
  - “**atesa** aquele **palanco**”
  - “Faze aquela **poja lesta**  
e **alija** aquela **driça**”
  - “**Verga alta**” Âncora a pique!”
- O Diabo vai demonstrando o seu entusiasmo e euforia enquanto incentiva as pessoas a entrar
  - “À barca, à barca, houlá!”
  - “À barca à barca, hu-u!”
  - “Oh! que tempo de partir,  
louvores a Berzebu!<sup>3</sup>”
  - “Oh, que caravela esta!  
Põe bandeiras, que é festa” → Clima de festa e, por isso, é importante que se enfeite a barca

---

## Cena II

### O Fidalgo (Dom Anrique)

- Personagem-tipo: representa a nobreza.
  - Elementos cénicos e seus significados:
    - **Pajem** – foi escravizado pelo Fidalgo. Representa o desprezo, a tirania praticada pelo Fidalgo em vida;
    - **manto** – representa a vaidade;
    - **cadeira** – simboliza o poder
- O Pajem acompanha o Fidalgo para o servir, uma última vez;  
Entra em cena para ajudar a caracterizar o Fidalgo: através da sua presença ajuda a demonstrar que o Fidalgo foi um tirano e que escravizou pessoas do povo, ao ponto de levar consigo o fidalgo até ao julgamento.

---

<sup>3</sup> Diabo, Demónio, Satanás



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
direcao@esdomdinis.pt

Quando o Fidalgo chega à barca do Diabo:

- O Diabo recebe-o com uma certa surpresa e ironia

“Diabo – Ó poderoso dom Anrique,  
cá vindes vós? **Que cousa é esta?**”



Os nobres, na hierarquia, não são julgados e têm mais direitos do que deveres.

Quando o Diabo viu o Fidalgo a dirigir-se à sua barca ficou surpreendido porque, sendo um nobre, não devia ter pecado.

- Na parte inicial, é utilizada a figura de estilo **eufemismo** (Dizer uma realidade desagradável de maneira mais suave):

“Diabo - Vai pera a **ilha perdida**” → = vai para o inferno

“Diabo - pera ir ao nosso **cais...**” → = inferno

- O Fidalgo confunde o Diabo com uma senhora, mas, de imediato, o Diabo corrige-o:

“Fidalgo - Pera lá vai a **senhora?**”

Diabo - **Senhor**, a vosso serviço”



O Diabo volta a utilizar vocabulário que o Fidalgo estava habituado a ouvir.

Em vida, o Fidalgo estava habituado a ser servido.

- O Fidalgo acha que aquela barca não se adequava a ele porque lhe parecia que era uma embarcação pobre, que não tinha valor, mas, o Diabo justifica-se, dizendo que o Fidalgo só tinha aquela opinião porque só a tinha visto por fora.

“Fidalgo - Parece-me isso cortiço<sup>4</sup>...”

Diabo - Porque a vedes lá de fora.”

- Durante a conversa com o Fidalgo, o Diabo começa por ser cauteloso e respeitador, conversando no mesmo tom. Quando o Fidalgo o começa a tratar por “tu”, o Diabo também muda a forma de tratamento e passa a pedir-lhe mais respeito e passa a falar mais do que o Fidalgo.

<sup>4</sup> coisa sem valor; o Fidalgo desvaloriza a barca.



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
direcao@esdomdinis.pt

“Fidalgo - Parece-te a **ti** assi.

Diabo - Em que **esperas** ter guarida?

Fidalgo – Que leixo na outra vida  
quem reze sempre por mi.

Diabo – Quem reze sempre ti?  
Hi hi hi hi hi hi hi!...  
E tu vieste a **teu** prazer,  
cuidando cá guarecer  
por que rezam lá por **ti**?”

- Durante a conversa com o Fidalgo, o Diabo vai dizendo os seus argumentos de acusação.

#### **Argumentos de acusação do Diabo:**

1.º argumento: “E tu vieste a **teu** prazer,  
cuidando cá guarecer<sup>5</sup>”



Natureza católica

→ Durante o tempo em que foi vivo, o Fidalgo fez o que quis e teve uma vida marcada pelo não cumprimento dos costumes .

2.º argumento: “Mandai meter a cadeira  
que assi passou vosso pai”



Natureza social



Com este argumento, é possível perceber que Gil Vicente condena toda a classe social a que o Fidalgo pertence.

→ O pai do Fidalgo também tinha ido para a barca do Inferno.

- Perante as acusações feitas pelo Diabo, o Fidalgo defende-se dizendo:

#### **Argumentos de defesa:**

1.º argumento: “Fidalgo - Que leixo na outra vida  
quem reze sempre por mi.”



Natureza católica

---

<sup>5</sup> salvar-te.



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
direcao@esdomdinis.pt

- Todas as ações e escolhas que o Fidalgo fez na terra vão determinar para que barca é que irá, depois de julgado:

“Diabo – Vai ou vem, embarcai prestes!  
**Segundo lá, escolhestes,  
assi cá vos contentai”**

- O Diabo diz ao Fidalgo que antes de ele morrer, o próprio Diabo já sabia qual iria ser o destino do Fidalgo.

“Diabo – Não, senhor, que este fretastes,  
**e primeiro que espirastes  
me destes logo sinal.”**

E o Fidalgo perguntou ao Diabo que sinal tinha sido esse e o Diabo responde:

“Diabo – **Do que vós vos contentastes”**



A partir desta fala do Diabo, conseguimos perceber que o Fidalgo se contentou com a vida que levava, vivendo conforme queria.

O Fidalgo decide dirigir-se à barca do Anjo, mas fica frustrado porque ninguém lhe responde:

Fidalgo – A estoutra barca me vou.

Hou da barca! Para onde is?

Ah, barqueiros! **Não me ouvis?**

**Respondei-me! Houla! Hou!** → Interjeições

Por Deus, estou bem arranjado = ← (Par Deos, aviado estou!

Cant’a isto é já pior...)

Que giriconcins, salvanor

Cuidam que eu sou grou<sup>6</sup>?

- Quando o Anjo aparece e lhe responde, o Fidalgo diz ao Anjo que morreu antes do tempo:

“(…) pois parti tão sem aviso”

<sup>6</sup> ave palradora; que se associa à ideia de paciente, enquanto aguarda.



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
direcao@esdomdinis.pt

- No diálogo com o Anjo, o Fidalgo defende-se e justifica a razão pela qual deve ficar na barca do Anjo:

**Argumentos de defesa:**

2.º argumento: "(...) **Sou fidalgo de solar,** → demonstra a sua vaidade  
é bem que me demandais"  
↓  
Natureza social → O Fidalgo estava convencido que a sua condição social e os privilégios associados à sua classe social lhe dariam entrada na barca do Paraíso.

- Ao mesmo tempo que o Fidalgo se tenta justificar, o Anjo argumenta contra ele:

**Argumentos de acusação do Anjo:**

1.º Argumento: "Anjo – Não se embarca tirania neste batel divinal." → O Anjo dá a entender que toda a classe social do Fidalgo pratica tirania, ou seja, eram cruéis e injustos para o povo.  
↓  
Natureza social

2.º Argumento: "Anjo – Pera vossa fantasia mui estreita é esta barca" → A barca era pequena para a vaidade do Fidalgo.

3.º Argumento: "Anjo – (...) cuidando na tirania do pobre povo queixoso; e porque, de generoso, desprezastes os pequenos," → Em vida, o Fidalgo (os nobres) não quis saber das dificuldades do povo e desprezou aquela classe social.

- Não gostando dos argumentos de acusação do Anjo, o Fidalgo responde-lhe agressivamente e dá uma ordem ao Anjo:

"Fidalgo – Pera senhor de tal marca  
nom há aqui mais cortesia?"

**Venha a prancha e atavio!** → Imperativo  
**Levai-me desta ribeira!**

- O Anjo responde-lhe com ironia e ainda o condena:



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
direcao@esdomdinis.pt

Ironia ← “Anjo – (...) Essoutro vai mais vazio:  
a cadeira entrará,  
e o rabo caberá  
e todo vosso senhorio.” → Menciona os adereços que são  
de grande importância para o  
Fidalgo, e ainda refere a sua  
importância “e todo vosso  
senhorio”.

Vendo que não consegue entrar na barca do Anjo, o Fidalgo volta a ir à barca do Diabo e ouve o Diabo a cantar em espanhol, mostrando-se alegre e seguro de que vai ter muitos passageiros.

- Ouvindo o que o Diabo diz durante o momento que canta, o Fidalgo responde-lhe, resignando-se ao seu destino:

Confiou na sua posição social e não viu que estava a pecar. ← “Fidalgo – Ao Inferno todavia!  
**Inferno há i pera mi?** → Resignou-se e aceitou que ia entrar na barca do Diabo.  
Ó triste! Enquanto vivi  
não cuidei que o i havia:  
Tive que era fantasia;  
Folgava ser adorado;  
confeiei em meu estado  
e não vi que me perdia.  
Eufemismo ← Venha essa prancha! Veremos  
esta barca de tristura”

- Mesmo conformado, o Fidalgo tenta escapar ao seu destino e tenta enganar o Diabo:

O Fidalgo tenta voltar à outra vida para ver a sua companheira. Com esta justificação percebemos que o Fidalgo não se conforma com o que lhe está a acontecer. ← “Fidalgo - Esperar-me-ês vós aqui,  
tornarei à outra vida  
ver minha dama querida  
que se quer matar por mim.” → A prática de adultério era algo bastante comum, assim como a corrupção de costumes e moral.

- O Diabo chama-lhe pateta “sandeu”, por acreditar que a sua dama tinha ficado destroçada por ele ter morrido e ainda lhe diz que tudo o que ela lhe escreveu era mentira e que ele acreditava nela enquanto ela lhe era infiel.

“Fidalgo – Como pod’rá isso ser,  
que m’escrevia mil dias?”



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS  
R. Adriano Lucas - Telef. 239 497570 - Fax 239497579  
3020-264 COIMBRA  
direcao@esdomdinis.pt

Diabo – “Quantas mentiras que lias,  
e tu... morto de prazer”

O Fidalgo continua sem acreditar no que o Diabo lhe dizia e o Diabo continuava a dizer-lhe que ela o tinha enganado, afirmando que enquanto ele estava a morrer ela o estava a trair com outro de menos valor. Tal como o Fidalgo, a sua mulher era adúltera (infiel).

“Diabo – Pois estando tu espirando,  
se ela estava requebrando  
com outro de menos preço”

“Fidalgo – Cant’ a ela, bem chorou  
Diabo – Nom há i choro de alegria? →  
Fidalgo – E as lástimas que dezia?  
Diabo – Sua mãe lhas ensinou.”

Indiretamente, o Diabo diz ao Fidalgo que a mulher do Fidalgo chorava de alegria por ele estar a morrer.

- Depois desta conversa e o Fidalgo percebeu que tinha sido enganado e conforma-se com o seu destino final: a barca do Inferno:

“Fidalgo – Entremos, pois que assi é.”

Atrás do Fidalgo estava o pajem, mas o Diabo não o deixa entrar porque ele não tinha cometido pecados e só veio até ao cais para prestar um último serviço ao Fidalgo, ajudando a denunciar o Fidalgo, mostrando que escravizava as classes mais desfavorecidas. Depois do Fidalgo ter entrado para a barca do Diabo, o pajem regressa à terra

#### **Percurso cénico do Fidalgo:**

Cais – Barca do Inferno – Barca da Glória/Paraíso – Barca do Inferno.



## Anexo N - Código de Correção<sup>58</sup>

### Código de Correção

<b>Vocabulário</b>	
Informação/palavra desnecessária	(...)
Frase mal construída	-----

<b>Estrutura e Coesão Textual</b>	
Fazer parágrafo	
Desfazer parágrafo ou frase	⊕
Falta de palavra	xx
Conteúdo pouco claro	??
Desfazer frase	//
Uso inadequado do registo de língua	[...]

<b>Ortografia</b>	
Erro Ortográfico	-
Falha/erro de pontuação	x

<sup>58</sup> Criação própria.