



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Francisca Filomena Andrade Ramos Amaral

**O EFEITO DA COESÃO LEXICAL:
UMA APLICAÇÃO DIDÁTICA NO 11.º ANO**

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

julho de 2021

FACULDADE DE LETRAS

O EFEITO DA COESÃO LEXICAL: UMA APLICAÇÃO DIDÁTICA NO 11.º ANO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	O Efeito da Coesão Lexical
Subtítulo	Uma Aplicação Didática no 11.º ano
Autora	Francisca Filomena Andrade Ramos Amaral
Orientadora	Anabela dos Santos Fernandes
Júri	Presidente: Maria Isabel Pires Pereira Vogais: 1. Doutora Maria da Conceição Carapinha Rodrigues 2. Doutora Anabela dos Santos Fernandes
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 no Ensino Secundário
Data da defesa	29-07-2021
Classificação do Relatório	19 valores
Classificação do Estágio e Relatório	19 valores
Ano	2021



Declaração de Autoria

Eu, Francisca Filomena Andrade Ramos Amaral, estudante nº 2016242271, 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 *O Efeito da Coesão Lexical: Uma Aplicação Didática no 11.º ano*, 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, 6/ julho/ 2021

Francisca Filomena Andrade Ramos Amaral

Agradecimentos

Concluída esta etapa, cabe expressar a minha gratidão:

- i. À minha orientada da Faculdade de Letras, a professora Anabela, pela exímia orientação e pelo constante apoio emocional, pelos sábios ensinamentos e pelas reconfortantes palavras, em particular durante as árduas e desafiantes semanas de confinamento.
- ii. À minha orientadora da Escola Secundária de Avelar Brotero, a professora Ana Sebastião, pela dedicação, pela disponibilidade, pela orientação, todas elas incansáveis. Agradeço o acolhimento, as críticas construtivas, o humanismo, a tranquilidade e os doces momentos humorísticos que me auxiliaram no decurso do estágio e me permitiram prosperar como futura docente.
- iii. Ao corpo docente e não docente da Brotero, pela ótima receção, pela cordialidade e por me fazerem sentir no meu habitat natural.
- iv. A todos/as os/as discentes que tive a oportunidade de acompanhar, quer dentro da sala de aula, quer nos furtivos cruzamentos ao longo dos corredores da escola. Agradeço, a vós também, por me terem conduzido ao reconhecimento na profissão docente. Foi uma honra ter sido vossa professora!
- v. A todos/as os/as meus professores/as.
- vi. A todos/as os/as meus/minhas amigos/as, criaturas dóceis, compreensivas, adoráveis e tolerantes sem as quais os anos de faculdade não teriam sido 'verdes'. A vós, FRA!
- vii. Aos meus pais e irmão, pilares imprescindíveis à consecução desta longa jornada académica de 5 anos.

A todos/as estarei grata *ad aeternum*.

RESUMO

O Efeito da Coesão Lexical: Uma Aplicação Didática no 11.º Ano

O presente relatório de estágio expõe um estudo de caso científico-didático relativo ao efeito da coesão lexical, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, integrado na Prática Pedagógica Supervisionada de Português e contextualizado numa turma do 11.º ano do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Com esta pesquisa, pretendeu-se aferir de que forma a coesão lexical melhora a produção escrita dos/as alunos/as e de que modo a coesão lexical potencia o conhecimento lexical no domínio da Escrita. Para tal, definiram-se como objetivos de investigação: (i) descrever os mecanismos linguísticos de coesão lexical utilizados pelos/as alunos/as nas produções escritas; (ii) descrever o tipo de mecanismos linguísticos de coesão lexical mais presente nas produções escritas dos/as alunos/as; e (iii) descrever o padrão de erros de coesão lexical mais frequente nas produções escritas dos/as alunos/as. Neste sentido, através da didatização, pretendeu-se levar os/as alunos/as a (i) compreender processos de coesão e de progressão do texto, como a anáfora, e a (ii) tomar consciência do efeito da coesão lexical na compreensão textual e na qualidade das suas produções escritas. Considerando os resultados obtidos mediante a análise das respostas dos/as alunos/as aos diversos instrumentos de recolha de dados, julga-se que a aplicação didática surtiu efeitos positivos. Com efeito, durante e após a didatização, não só os textos dos/as alunos/as evidenciaram uma maior diversidade de mecanismos de coesão lexical, como também a perceção dos/as alunos/as acerca das atividades indica que a utilização de estruturas coesivas na área do léxico potencia uma melhoria da competência comunicativa, especialmente no domínio da Escrita.

Palavras-chave: coesão lexical; conhecimento lexical; ensino da língua e ensino da literatura; produção escrita; consciência metalinguística.

ABSTRACT

The Lexical Cohesion Effect: A Didactic Application in the 11th Grade

This report exposes a case study of the lexical cohesion effect. It was developed in the teacher training practice of Portuguese in one 11th grade class belonging to the Scientific-Humanistic of Sciences and Technologies course in the aim of the Master in Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. This thesis will assess how lexical cohesion improves students' written production and how lexical cohesion improves lexical knowledge in the domain of Writing. The research aims were: (i) to describe the linguistic mechanisms of lexical cohesion used by students in written productions; (ii) to describe the type of linguistic mechanisms of lexical cohesion that are most

frequent in the written productions of students; and (iii) to describe the most frequent pattern of lexical cohesion errors in students' written productions. Thus, through this methodological approach, we intended to lead students (i) to understand processes of cohesion and progression of the text, such as anaphora, and (ii) to become aware of the effect of lexical cohesion in textual comprehension and in the quality of their written production. Considering the results obtained through data analysis, we believe that the didactic application had positive effects. In fact, during and after the didactic applications, not only the students' texts revealed a greater diversity of lexical cohesion mechanisms, but also the students' perception of the activities indicates that the use of cohesive structures in the lexicon area enhances an improvement in communicative competence, especially in the domain of Writing.

Keywords: lexical cohesion; lexical knowledge; literature and language teaching; writing; metalanguage competence.

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I	2
Capítulo 1 Contexto Socioeducativo	2
1.1. A Escola.....	2
1.1.1. Projeto Educativo.....	3
1.1.2. Atividades letivas em contexto de pandemia Covid-19.....	4
1.1.3. Ensino remoto de emergência	5
1.2. Caracterização das turmas.....	6
Capítulo 2 Descrição e reflexão crítica da Prática Pedagógica Supervisionada	7
2.1. Observação de aulas e prática letiva.....	8
2.2. Participação em atividades.....	10
2.2.1. Participação em reuniões	10
2.2.2. Atividades dinamizadas na escola	10
2.2.3. Atividades de formação	10
2.3. Seminários de escola.....	11
2.4. Processo de ensino e aprendizagem.....	11
2.5. Reflexão crítica sobre o ensino-aprendizagem.....	13
Parte II	14
Capítulo 3 O Efeito da Coesão Lexical	15
3.1. Ensino da Língua e Ensino da Literatura.....	15
3.2. Coesão lexical.....	16
3.2.1. Mecanismos linguísticos	18
3.2.1.1. Substituição lexical	18
3.2.1.2. Sinonímia e quase sinonímia (co-ocorrência de palavras).....	19
3.2.1.3. Antonímia.....	21
3.2.1.4. Relações semânticas hierárquicas	23
3.2.1.5. Anáfora lexical	27
Capítulo 4 Metodologia de investigação e didatização	29
4.1. Metodologia de investigação: estudo de caso	29
4.1.1. Pergunta e objetivos de investigação.....	30
4.2. Didatização: contexto e objetivos de aprendizagem	32
4.2.1. Documentos curriculares de orientação.....	33

4.2.2. Taxonomia de exercícios nos manuais e exames.....	34
4.3. Aplicações didáticas	34
4.3.1. Sequência didática 1 — <i>Amor de Perdição</i>	35
4.3.2. Sequência didática 2 — <i>Os Maias</i> ('O Jantar no Hotel Central')	36
4.3.3. Sequência didática 3 — <i>Os Maias</i> ('Sarau no Teatro da Trindade')	37
4.4. Análise dos dados e interpretação dos resultados	38
4.4.1. Análise das produções escritas dos/as alunos/as	38
4.4.2. Análise das produções escritas de um/a aluno/a.....	42
4.4.3. Coesão lexical entre o primeiro e o último parágrafos	60
4.4.4. Outras áreas críticas	62
4.4.5. Questionário: percepção dos/as alunos/as sobre as aplicações didáticas.....	66
4.5. Considerações finais.....	69
Conclusão	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	77

Índice dos Anexos

Anexo 1	Meio envolvente	78
Anexo 2	Caracterização mais minuciosa acerca das turmas nas quais decorreu a prática letiva	79
Anexo 3	Tabela de dados relativa à textualização de avaliação diagnóstica [T_D]	81
Anexo 4	Tabela de dados relativa à textualização de avaliação diagnóstica [T_1]	82
Anexo 5	Tabela de dados relativa à textualização de avaliação diagnóstica [T_2]	83
Anexo 6	Tabela de dados relativa à textualização de avaliação diagnóstica [T_3]	84
Anexo 7	Textualizações da avaliação diagnóstica [T_D]	85
Anexo 8	Textualizações da primeira aplicação didática [T_1]	96
Anexo 9	Textualizações da segunda aplicação didática [T_2]	103
Anexo 10	Textualizações da terceira aplicação didática [T_3]	112
Anexo 11	Exercícios extraídos de Lopes e Carapinha (2013: 122-129), aplicados através da ferramenta digital <i>Google Forms</i>	121
Anexo 12	Identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes em cada textualização de avaliação diagnóstica [T_D]	126
Anexo 13	Identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes em cada textualização da primeira aplicação didática [T_1]	134
Anexo 14	Identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes em cada textualização da segunda aplicação didática [T_2]	139
Anexo 15	Identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes em cada textualização da terceira aplicação didática [T_3]	143
Anexo 16	Plano de aula — Sequência didática 1 — <i>Amor de Perdição</i>	147
Anexo 17	Plano de aula — Sequência didática 2 — <i>Os Maias</i> ('O Jantar no Hotel Central')	158
Anexo 18	Plano de aula — Sequência didática 3 — <i>Os Maias</i> ('Sarau no Teatro da Trindade')	178
Anexo 19	Questionário	188
Anexo 20	Respostas ao questionário: percepção sobre as aplicações didáticas	190
Anexo 21	Anexo 21 — Plano <i>Brotero</i> E@D (atualizado a 10/02/2021)	204

Índice de Figuras

Figura 1	Instrução da produção escrita 1	36
----------	---------------------------------	----

Figura 2	Instrução da produção escrita 2	37
Figura 3	Instrução da produção escrita 3	38
Figura 4	Análise da T_D_G	43
Figura 5	Possível retextualização da T_D_G	46
Figura 6	Análise da T_1_G	47
Figura 7	Possível retextualização da T_1_G	48
Figura 8	Análise da T_2_G	49
Figura 9	Possível retextualização da T_2_G	51
Figura 10	Análise da T_3_G	51
Figura 11	Possível retextualização da T_3_G	53

Índice de Gráficos

Gráfico 1	Frequência dos mecanismos de coesão lexical relativa à T_D	39
Gráfico 2	Frequência dos mecanismos de coesão lexical relativa à T_1	40
Gráfico 3	Frequência dos mecanismos de coesão lexical relativa à T_2	41
Gráfico 4	Frequência dos mecanismos de coesão lexical relativa à T_3	42
Gráfico 5	Registo dos mecanismos de coesão lexical em todas as produções escritas do/a discente G	53
Gráfico 6	Avaliação das atividades por parte dos/as alunos/as	67

Índice de Tabelas

Tabela 1	Aulas lecionadas em regime presencial	9
Tabela 2	Aulas lecionadas em regime não presencial	9
Tabela 3	Aulas lecionadas pela colega do núcleo de estágio pedagógico	10
Tabela 4	Atividades em que se participou com as turmas	10
Tabela 5	Participação em atividades de formação	11
Tabela 6	Sequência das atividades do projeto de investigação	31
Tabela 7	Análise dos mecanismos de coesão lexical da T_D_G	43
Tabela 8	Análise quantitativa dos mecanismos de coesão lexical da T_1_G	47
Tabela 9	Análise quantitativa dos mecanismos de coesão lexical da T_2_G	49
Tabela 10	Análise quantitativa dos mecanismos de coesão lexical da T_3_G	52
Tabela 11	Identificação e quantificação das respostas para o termo sinonímico de 'parotidite'	54
Tabela 12	Identificação e quantificação das respostas para o termo sinonímico de 'domicílio'	54
Tabela 13	Identificação e quantificação das respostas para o termo sinonímico de 'escopro'	54
Tabela 14	Identificação e quantificação das respostas para o termo sinonímico de 'proparoxitona'	55
Tabela 15	Identificação e quantificação das respostas para o termo sinonímico de 'bicarbonato de sódio'	55
Tabela 16	Identificação e quantificação das respostas para o termo sinonímico de 'coccinela'	55
Tabela 17	Identificação e quantificação das respostas para o termo sinonímico de 'barriga'	55
Tabela 18	Identificação e quantificação das respostas para o termo sinonímico de 'dor de cabeça'	55
Tabela 19	Identificação e quantificação das respostas para o termo sinonímico de 'multa'	55
Tabela 20	Identificação e quantificação das respostas para o termo sinonímico de 'sal'	56
Tabela 21	Identificação e quantificação das respostas para o termo sinonímico de 'desinfetante'	56
Tabela 22	Identificação e quantificação das respostas para o termo sinonímico de 'pé de folha'	56
Tabela 23	Enunciados possíveis da autoria dos/as discentes sobre a utilização da palavra 'seco' consoante o contexto	57
Tabela 24	Enunciados possíveis da autoria dos/as discentes sobre a utilização da palavra 'duro' consoante o contexto	57
Tabela 25	Enunciados possíveis da autoria dos/as discentes sobre a utilização da palavra 'maduro' consoante o contexto	57
Tabela 26	Enunciados possíveis da autoria dos/as discentes sobre a utilização da palavra 'leve' consoante o contexto	58
Tabela 27	Continuação do enunciado com segmentos hiperonímicos dos/as alunos/as	58
Tabela 28	Continuação do enunciado com segmentos hiperonímicos dos/as alunos/as	58
Tabela 29	Continuação do enunciado com segmentos hiperonímicos dos/as alunos/as	58
Tabela 30	Continuação do enunciado com segmentos hiperonímicos dos/as alunos/as	59

Tabela 31	Continuação do enunciado com segmentos hiperonímicos dos/as alunos/as	59
Tabela 32	Continuação do enunciado com segmentos holonímicos ou meronímicos da autoria dos/as alunos/as	59
Tabela 33	Continuação do enunciado com segmentos holonímicos ou meronímicos da autoria dos/as alunos/as	59
Tabela 34	Continuação do enunciado com segmentos holonímicos ou meronímicos da autoria dos/as alunos/as	60
Tabela 35	Continuação do enunciado com segmentos holonímicos ou meronímicos da autoria dos/as alunos/as	60
Tabela 36	Exemplos de produções textuais da autoria dos/as alunos/as que não respeitam a coesão lexical entre o primeiro e o último parágrafos	60
Tabela 37	Exemplos de produções textuais da autoria dos/as alunos/as que respeitam a coesão lexical entre o primeiro e o último parágrafos	61
Tabela 38	Exemplos de fragilidades de natureza morfológica	63
Tabela 39	Exemplos de fragilidades de natureza ortográfica	63
Tabela 40	Exemplos de fragilidades de natureza sintática	64
Tabela 41	Exemplos de fragilidades de ausência de concordância verbal	64
Tabela 42	Exemplos de fragilidades sobre o encadeamento de informação	65
Tabela 43	Exemplos de fragilidades de natureza oralizante	65
Tabela 44	Exemplos de fragilidades sobre a utilização de vírgulas	66
Tabela 45	Exemplo de um caso particular, cuja fragilidade pode ser de natureza sintática, morfológica ou ortográfica	66
Tabela 46	Justificação da avaliação dos/as discentes sobre as aplicações didáticas	68

Índice de Siglas

OMS	Organização Mundial de Saúde	4
DGS	Direção Geral de Saúde	4

Introdução

O presente relatório de estágio que aqui se expõe, integrado no Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tem em vista dois aspetos: (i) caracterizar e refletir sobre a jornada feita durante a Prática Pedagógica Supervisionada, exercida ao longo do ano letivo 2020/2021, na Escola Secundária de Avelar Brotero, em Coimbra, e (ii) expor a forma como a coesão lexical determina a qualidade da produção escrita dos/as alunos/as e como o ensino explícito do efeito da coesão lexical no texto potencia o conhecimento lexical no domínio da escrita, concretamente no 11.º ano de escolaridade. Foi tida em conta, ainda, ao longo da aplicação didática do tema de investigação monográfica, a interseção do ensino da literatura e da língua, já que, conforme advoga Fernanda Irene Fonseca (2000), deve existir, entre ambos os ensinamentos, uma relação de inseparabilidade.

Do ponto de vista estrutural, o relatório é constituído por duas partes. A primeira integra dois capítulos, nos quais se faz, primeiro, a descrição do contexto socioeducativo onde decorreu o estágio pedagógico, com a apresentação da escola, a passagem para o regime remoto de emergência, e a caracterização das turmas nas quais decorreu a prática letiva, e, segundo, a descrição e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. A parte segunda do relatório está organizada, igualmente, em dois capítulos. No primeiro, procede-se à apresentação da fase conceptual do tema de investigação desenvolvido – o efeito da coesão lexical –, o que envolveu (i) a referência à perspetiva defendida sobre a interdependência entre o ensino da língua e o ensino da literatura, e (ii) a explicitação dos conceitos dos mecanismos linguísticos de coesão lexical por substituição lexical. No quarto e último capítulo, faz-se a exposição do procedimento metodológico, referindo-se a pergunta e os objetivos de investigação bem como a devida organização e tratamento de dados. Seguidamente, cabe a didatização e respetivos contexto e objetivos de aprendizagem, subcapítulo no qual se faz a verificação do conteúdo gramatical ‘coesão lexical’ nos documentos curriculares orientadores, bem como a análise taxonómica dos exercícios nos manuais e exames. Logo após, apresentam-se as aplicações didáticas de forma lacónica e a análise dos resultados, a secção dedicada à coesão lexical entre o primeiro e último parágrafos, e o questionário relativo à perceção dos/as alunos/as sobre as aplicações didáticas. Fecha-se o capítulo com as considerações finais, onde se procede à interpretação dos resultados obtidos e, ainda, ao esclarecimento daquilo que pode ser feito ou otimizado na esfera da investigação realizada.

Parte I

A parte primeira do presente relatório compõe-se por dois capítulos: no primeiro, procede-se à apresentação do contexto socioeducativo, retratando-se a escola (1.1.), o seu projeto educativo, os documentos reguladores do funcionamento das atividades letivas em contexto pandémico, a migração para o ensino remoto de emergência e as turmas nas quais decorreu a prática pedagógica supervisionada (1.2.); no segundo, descreve-se e reflete-se criticamente sobre a prática pedagógica supervisionada, concretamente sobre a observação de aulas e prática letiva (2.1.), a participação em atividades (2.2.) e em reuniões as atividades dinamizadas na escola, as atividades de formação, os seminários realizados na escola (2.3.), o processo de ensino e aprendizagem (2.4.), e a reflexão crítica sobre o ensino-aprendizagem (2.5.).

Capítulo 1 | Contexto Socioeducativo

1.1. A Escola

A realização do Estágio Pedagógico Supervisionado, no ano letivo de 2020/2021, decorreu na Escola Secundária de Avelar Brotero (a partir de agora, Brotero), localizada em Coimbra¹. Assim, torna-se pertinente caracterizar o contexto em que decorreu esse estágio, sobretudo a escola em si e as turmas nas quais decorreu a prática pedagógica.

A fundação da Brotero, original e primeiramente com o nome de “Escola de Desenho Industrial”, remonta a 1884 por António Augusto de Aguiar, tendo as suas primeiras instalações sido na antiga Igreja da Trindade². Anos mais tarde, em 1899, a escola sobe à categoria de Industrial, pelo que se torna necessária a sua transição para instalações mais espaçosas e que dispusessem de oficinas próprias para o tipo de ensino então ministrado. Para o efeito, mudou-se para algumas alas do Jardim da Manga, onde funcionou até 1917, ano de incêndio que originou a destruição de uma parte dos estabelecimentos. Transfere-se, uma vez mais, para o atual edifício onde funciona a Escola Secundária Jaime de Cortesão, que ocupou durante 35 anos. Em 1948, na sequência da reforma do ensino, a Brotero ganhou novos cursos que, embora não dessem acesso direto à Universidade, garantiam trabalho em algumas empresas de renome. Só em 1960 é que a escola se fixa no edifício onde hoje se encontra, junto ao Estádio de Coimbra.

¹ Para um mais completo esclarecimento acerca do meio envolvente, ver anexo 1.

² *História* da Escola Secundária de Avelar Brotero. Disponível em <http://www.brotero.pt/index.php/escola?showall=&limitstart=> [consultado a 14/11/2020].

Depois do 25 de abril e das reformas educativas que dele advieram, com destaque para a instituição do Ensino Secundário Unificado, que pretendia "uma adequação ao ensino às exigências políticas e culturais da sociedade portuguesa"³, a Brotero passa a integrar, também, a oferta educativa liceal, mantendo a sua componente de formação tecnológica e artística. Na verdade, ambas as vias de ensino – profissional⁴ e científico-humanística⁵ – subsistem até aos dias de hoje e assumem-se como fatores identitários da escola.

O próprio logótipo reflete essa singularidade através da representação bicromática de nove quadrados (seis em azul, evocando a indústria, e três em vermelho, como referência a Mercúrio, deus mitológico do comércio), dispostos em forma circular, que aludem a uma roda dentada alegórica do carácter profissionalizante da escola. Graficamente, nota-se o destaque de 'Avelar Brotero', nome, aliás, do patrono da escola, acima da restante identificação, 'Escola Secundária – Coimbra'. Embora não figure no logótipo, salienta-se ainda o cognome de 'escola-museu' (Projeto Educativo, 2017: 3) devido aos seus corredores serem preenchidos por um "vasto e rico património documental e artístico" (*ibidem*).

Em termos arquitetónicos, a Brotero, graças à intervenção da *Parque Escolar* em 2008, beneficiou da requalificação e remodelação do seu complexo⁶. Assim, presentemente, a Brotero conta com três pisos que englobam as salas de aula e laboratórios (bloco A), oficinas (bloco B), a biblioteca, o bar, a sala polivalente e o refeitório. Dispõe, ainda, do pavilhão desportivo. No piso zero funcionam o Centro de Novas Oportunidades, a área administrativa e a área dos docentes.

1.1.1. Projeto Educativo⁷

O atual projeto educativo da Brotero compreende, para além dos cursos profissionais e científico-humanísticos, cursos de ensino noturno (ensino recorrente e educação e formação de

³ Uma das finalidades do Ensino Secundário Unificado, apresentada no sítio oficial da Brotero, no separador *História*. Disponível em: <http://www.brotero.pt/index.php/escola?showall=&limitstart=> [consultado a 14/11/2020].

⁴ De entre os diversos cursos profissionais, contam-se os de Técnico de Multimédia; Técnico de Secretariado; Técnico de Design de Moda; Técnico de Eletrónica; Automação e Comando; etc. Lista da oferta formativa disponível em http://www.brotero.pt/imagens/imagens/OfertaFormativa/CP_202021.png [consultado a 14/11/2020].

⁵ Detalhadamente, os de Artes Visuais, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências e Tecnologias. Lista da oferta formativa dos CCH disponível em http://www.brotero.pt/imagens/imagens/OfertaFormativa/CCH_202021.png [consultado a 14/11/2020].

⁶ *Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário - Escola Secundária de Avelar Brotero*. Disponível em <https://www.parque-escolar.pt/docs/escolas/caracteristicas/015-3015.pdf> [consultado a 14/11/2020].

⁷ *Projeto Educativo 2017/2020* integral disponível em http://www.brotero.pt/documentos/doc_2018_19/Documentos/ProjetoEducativo_2017_2020.pdf [consultado a 14/11/2020].

adultos) e o programa *Erasmus+*, pois esta escola rege-se pela ambição de preparar os/as seus/suas discentes para o futuro, futuro esse que passa, como sabemos, pela boa capacidade de comunicação e pelo diálogo intercultural. De facto, a Brotero, como reputada instituição escolar pública, agrega em si alunos/as provenientes de variadas nacionalidades e comunidades e de diversos estatutos socioeconómicos, o que fomenta “uma formação humana integral, pela sua aproximação aos universos sociais da vida ativa e produtiva” (Projeto Educativo, 2017: 7).

De modo a concretizar esta premissa, a Brotero pauta-se, de igual forma, pelo cultivo de valores éticos, sejam eles os do ‘bem’, do ‘rigor’ e da ‘equidade’ (*ibidem*: 8), ancorada, para isso, na contínua aposta da “qualidade das práticas, na inovação pedagógica e científica e na melhoria contínua de procedimentos” (*ibidem*). Desta aliança sairão estudantes capazes de responder às exigências, primeiramente, do ensino superior e, depois, do mercado laboral, orientados/as pelos sentidos de integridade, autonomia, responsabilidade, tolerância e justiça. Ao mesmo tempo, alunos/as que sejam cidadãos/cidadãs críticos/as, solidários/as e ecologicamente responsáveis, em direção a um mundo democrático e de dignidade humana.

1.1.2. Atividades letivas em contexto de pandemia Covid-19

Uma vez que vivemos na era digital, a Brotero dispõe, também, da sua plataforma online⁸, através da qual estabelece a relação com a comunidade educativa e que permite o rápido acesso a informações diversas (horários, critérios de avaliação, etc.). Este mecanismo de comunicação já era crucial para pais, encarregados de educação, alunos/as e professores/as, mas, na sequência da declaração pela OMS, em março de 2020, da pandemia Covid-19, tornou-se um dos mais importantes no que diz respeito à comunicação escola-domicílio. O ano letivo de 2019/2020 acabou, a partir da referida data, por decorrer em regime não presencial (a distância), com exceção dos 11^o e 12^o anos de escolaridade, que poderiam regressar à escola (física) dada a necessidade de preparação para o exame nacional. Neste sentido, e respeitando as normas emitidas pela tutela, a Brotero despachou primeiramente um documento curricular orientador relativo ao funcionamento das atividades letivas até à conclusão do ano letivo⁹.

Em setembro de 2020, seguindo as indicações expedidas pelo Ministério da Educação, que decretou o ensino presencial nas escolas ao abrigo de todas as recomendações da DGS, a Brotero emite

⁸ Sítio oficial da Brotero disponível em <http://www.brotero.pt/> [consultado a 14/11/2020].

⁹ Primeiramente intitulado *Implementação de Ensino à Distância. Notas de Apoio*, tendo passado a *Plano Brotero E@D* (ver anexo 21).

um novo documento intitulado *Plano Brotero 2020/2021*¹⁰, no qual descreve, em cinco partes, as informações referentes às “Medidas Gerais”, à “Organização Espacial”, ao “Ensino Misto”, às “Salas de Confinamento e Casos de Emergência” e à “Proteção Individual e Higienização”. Para além destas informações, no documento curricular em apreço afirma-se que “no essencial, a escola é orientada para refletir antecipadamente em torno de um plano de contingência, como salvaguarda de uma eventual segunda vaga pandémica, respondendo à necessidade de transitar, de forma menos penalizadora, do ensino presencial para o ensino misto” (Plano Brotero 2020/2021, 2020: 3).

1.1.3. Ensino remoto de emergência

A 21 de janeiro de 2021, na sequência do aumento exponencial do número de novas infeções por Covid-19, o Ministério da Educação decretou a suspensão das atividades letivas durante quinze dias. Embora não fosse a opção que mais convinha à comunidade educativa, o regresso ao ensino remoto, tal como já havia acontecido no ano letivo de 2019/2020, afigurou-se como a solução inevitável. Assim, as instituições escolares, em consonância com o despacho ministerial, acionaram as medidas descritas nos documentos curriculares orientadores emitidos no início do ano letivo.

À semelhança do ano letivo transato, a Brotero teve como uma das preocupações cimeiras a manutenção dos hábitos de estudo dos/as discentes. Para tal, a prática letiva decorreu mediante sessões síncronas de orientação educativa e o desenvolvimento de atividades e tarefas assíncronas, com um horário fixo semanal, de modo a que não suplantassem a carga horária prevista e não desconsiderassem as restantes disciplinas.

Acerca da avaliação, estabeleceu-se que a avaliação formativa seria o método predominante, cabendo a cada docente anotar a participação de cada aluno/a e de realizar as atividades que considerasse mais pertinentes. Decidiu-se, ainda, em reunião de Conselho Pedagógico que o/a professor/a deveria imprescindivelmente dar *feedback* aos/às estudantes relativo às tarefas executadas em modo assíncrono.

No que diz respeito à plataforma indicada pela Brotero para a manutenção das atividades letivas remotas, deu-se continuidade à utilização da *Google Classroom*, uma vez que professores/as e alunos/as não suspenderam, por recomendação da tutela, os contactos e movimentos nesta plataforma de gestão e aprendizagem. Desta forma, quer docentes quer discentes estavam já familiarizados com o modo de funcionamento da plataforma, sobretudo com o carregamento dos documentos, a atribuição de tarefas/trabalhos e a fixação dos respetivos prazos de entrega.

¹⁰ *Plano Brotero 2020/2021* integral disponível em http://www.brotero.pt/documentos/doc_2020_21/Plano/PlanoBrotero_20_21.pdf [consultado a 14/11/2020].

Concluindo, a modalidade de ensino em regime não presencial operada pela Brotero visou a homogeneidade, sem esquecer as matizadas realidades dos/as alunos/as.

1.2. Caracterização das turmas

Avançando para a caracterização das turmas nas quais decorreu a prática letiva e a aplicação do tema de investigação monográfica, contámos com:

- A) uma turma do 10º ano, do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, composta por 29 alunos/as com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. A maioria da turma é composta por raparigas e, em termos de percurso escolar, apenas existe uma repetência.
- B) uma turma do 11º ano, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, constituída por 27 alunos/as com um intervalo de idades entre os 15 e os 17 anos. Compõem esta turma 17 rapazes e 10 raparigas. Não existe nenhum/a aluno/a repetente.

Assim se encerra o presente capítulo da caracterização do contexto socioeducativo, no qual foi realizado o estágio pedagógico, tendo sido apresentadas a Brotero e, de forma sucinta, as turmas nas quais decorreu a prática letiva.

No próximo capítulo procede-se à descrição e reflexão crítica da prática pedagógica supervisionada.

Capítulo 2 | Descrição e reflexão crítica da Prática Pedagógica Supervisionada

No presente capítulo, procede-se à descrição e reflexão crítica da Prática Pedagógica Supervisionada, considerando os dois regimes de ensino vivenciados: ensino presencial (de 29 de setembro de 2020 até 21 de janeiro de 2021, e de 19 de abril até 1 de junho de 2021) e ensino não presencial (de 8 de fevereiro até 19 de abril de 2021), gerado pela suspensão das atividades letivas decorrente do aumento exponencial do número de infeções por Covid-19 (2.1.). Procede-se, igualmente, à apresentação da participação em atividades: a participação em reuniões (2.2.1.), as atividades dinamizadas na escola (2.2.2.) e as atividades de formação (2.2.3.). Faz-se, ainda, a descrição dos assuntos tratados nos seminários da escola (2.3.), a caracterização de detalhes concretos experienciados durante o processo de ensino e aprendizagem (2.4.) e a reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem (2.5.).

Findo o nono ano de escolaridade e com a paixão pela leitura já bem consolidada desde a infância, em plena adolescência descobria as maravilhas da escrita, pelo que, no momento de escolher qual o rumo a tomar para o ensino secundário, a opção recaiu sobre o curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades.

Foi durante este período e, mais tarde, ao longo dos três anos da licenciatura em Português na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, que tomei consciência de que a abordagem adotada por certos professores se reflete, muitas vezes, no maior ou menor empenho, motivação e gosto dos alunos nas matérias lecionadas, fatores que me trouxeram até ao Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. De facto, um professor deve ser um civil temerário, porque ele influencia e manipula a nossa mente. Alerta-nos, informa-nos, ilumina-nos, no sentido de suscitar curiosidade sobre algo. Ensinar é uma atividade audaciosa: “Ensinar é uma atividade edificante”, afirma Georges Gusdorf (1967), na sua obra *Professores para quê?*.

Recuperando as influências dos meus professores do ensino secundário, rumei a um futuro na área da docência. Para além da empatia que nutro para com as crianças e os jovens, sempre tive a necessidade intrínseca de defender o bom uso da Língua Portuguesa. De facto, é da união destes dois fatores que nasceu o sentimento de missão em mostrar aos jovens estudantes que a Literatura e a Linguística têm um fim útil, na tentativa de, assim, afastar o desagrado nutrido pelos conteúdos gramaticais ou de repelir qualquer aborrecimento originado a partir da leitura de obras literárias. Ademais, preocupa-me o descuido que se tem vindo a notar para com as áreas humanísticas – especificamente, com a subjetividade – o que pode levar, por um lado, à progressiva amputação da capacidade criativa e, por outro, à ascensão de uma crença fervorosa no racionalismo.

Finalmente, convém ainda referir as mutações a nível social, profissional e tecnológico. Todas as profissões que hoje conhecemos têm vindo a sofrer profundas reformas no que diz respeito às

práticas laborais, agravadas, além disso, pela delicada situação de pandemia em que vivemos. De um momento para o outro, todo o sistema escolar teve de se readaptar a um novo contexto. Assim, outro dos motivos que me trouxe a este percurso académico é o desejo pela melhoria e pela inovação do ensino atual, uma tarefa constante, mas recompensadora. Afinal de contas, adaptando Heráclito, nunca ensinamos duas vezes na mesma escola, porque ela é mutável e muta-nos!

Ainda sobre a influência dos docentes, destaco os carismáticos professores dos filmes *Mentes Perigosas* (1995), dirigido por John N. Smith, e *O Clube dos Poetas Mortos* (1989), realizado por Peter Weir. Ambos os filmes relevam o valor que é dado à palavra e ao seu poder construtivo (e destrutivo), poder esse do qual cedo me apercebi. A palavra é, para muitos, uma entidade abstrata, algo que não passa de um meio para atingir um fim – a compreensão. Assim é, efetivamente. A palavra deve servir a comunicação básica, mas serve algo mais. Tal como afirma LouAnne Johnson, representada por Michelle Pfeiffer no filme de 1995, “as palavras são pensamentos e não podemos pensar sem elas”¹¹. A palavra é, por conseguinte, a porta do e para o mundo.

Portanto, a escolha do tema de investigação monográfica deve-se ao meu gosto pela lexicologia bem como à constatação que tenho vindo a fazer, enquanto estudante, professora e lusófona, da redução do conhecimento lexical, quer pela parte dos adultos (gerações atuais), quer pela parte dos jovens (gerações futuras). É, pois, precisamente nelas que devemos investir para tentar regredir esta tendência, sob pena de cairmos na reiteração desintencional. Na verdade, é esta uma das missões do professor de Português – ensinar a ilustre e vasta língua portuguesa.

2.1. Observação de aulas e prática letiva

Ao longo do estágio pedagógico, procurei executar com sucesso todos os objetivos fixados, quer pelas professoras-orientadoras, quer por mim, enquanto professora-estagiária.

No que diz respeito à observação de aulas, compareci a todas as lições ministradas pela professora-orientadora da escola em quatro turmas: as duas que me eram afetas – uma do 10.º ano e outra do 11.º ano –, e as duas restantes, também do 10.º e 11.º anos. Assisti, igualmente, às aulas lecionadas pela colega de estágio até ao dia 16 de novembro de 2020 (Tabela 3). Em regime de ensino remoto de emergência, durante parte do segundo e do terceiro períodos, acompanhei as aulas síncronas, através de videoconferência: duas vezes por semana, cuja duração para ambos os níveis – 10.º e 11.º anos – foi de 50 minutos.

¹¹ Tradução livre do original em inglês “Words are thoughts and we can't think without 'em”.

Relativamente às aulas lecionadas, figuram nas tabelas abaixo, as ministradas em regime presencial (Tabela 1) – catorze tempos letivos de 50 minutos –, e em ensino não presencial (Tabela 2) – dois tempos letivos de 50 minutos, por videoconferência, mediante o *Google Meet*, o que perfaz um total de dezasseis lições dadas.

Convém, ainda, referir que cem minutos (aulas 11-12) de regime remoto e duzentos minutos (aulas 13-16) de regime presencial foram destinados à aplicação do tema monográfico.

Tabela 1: Aulas lecionadas em regime presencial

Aula Duração	Ano	Conteúdos lecionados	Data
1 e 2 (50+50)	11. ^o	- Almeida Garrett, <i>Frei Luís de Sousa</i> : contextualização histórico-literária. - Leitura dramatizada da cena I do Ato Primeiro de <i>Frei Luís de Sousa</i> : recorte das personagens principais – caracterização de Madalena; a simbologia da leitura d’ <i>Os Lusíadas</i> .	30/10/2020
3 e 4 (50+50)	10. ^o	- Fernão Lopes, <i>Crónica de D. João I</i> . - A afirmação da consciência coletiva e os atores individuais e coletivos no capítulo 11 da primeira parte da <i>Crónica de D. João I</i> – leitura, compreensão e interpretação de um excerto significativo. - Processos irregulares de formação de palavras.	17/11/2020
5 e 6 (50+50)	11. ^o	- O Sebastianismo: História e Ficção em <i>Frei Luís de Sousa</i> – audição acompanhada de leitura individual e silenciosa das cenas III e IV do ato I do filme <i>Frei Luís de Sousa</i> (1950), dirigido por António Lopes Ribeiro. - Recorte das personagens principais: caracterização de Maria.	20/11/2020
7 e 8 (50+50)	10. ^o	- A apreciação crítica, o texto expositivo e a síntese: características do discurso e objetivos; - Escrita de uma exposição.	5/1/2021
9 e 10 (50+50)	11. ^o	- A dimensão trágica em <i>Frei Luís de Sousa</i> : a fragmentação do “eu”, o sentimentalismo e o dilema de Telmo; o reconhecimento do Romeiro; intertextualidade com Nietzsche e Teixeira de Pascoaes – leitura dramatizada das cenas IV e V do Ato III. - Dêixis; exercícios.	15/1/2021
13 e 14 (50+50)	11. ^o	- Eça de Queirós, <i>Os Maias</i> – a representação de espaços sociais e a crítica de costumes: leitura e análise interpretativa do episódio do “Jantar no Hotel Central”. - Mecanismos de coesão lexical: resolução de exercícios. - Desafio: atividade escrita – texto de opinião.	23/4/2021
15 e 16 (50+50)	11. ^o	- Eça de Queirós, <i>Os Maias</i> – a representação de espaços sociais e de crítica de costumes: leitura e análise interpretativa do episódio “Sarau no Teatro da Trindade”; - Atividade escrita.	7/5/2021

Tabela 2: Aulas lecionadas em regime não presencial

Aula duração	Ano	Conteúdos lecionados	Data
11 e 12 (50+50)	11. ^o	- Atividades de E@D: aula síncrona – Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i> : a obra como crónica da mudança social; as instituições repressivas: Família, Igreja, Justiça.	9/3/2021

- Atividades de E@D: aula síncrona – Camilo Castelo Branco, Amor de Perdição: produção escrita – texto de opinião a partir do poema de Carlos Drummond de Andrade. 12/3/2021

Tabela 3: Aulas lecionadas pela colega do núcleo de estágio pedagógico

Aula duração	Ano	Conteúdos lecionados	Data
1 e 2 (50+50)	11.º	- Almeida Garrett e a obra <i>Frei Luís de Sousa</i> : contextualização Histórico-Literária. - O Sebastianismo: História e ficção; Leitura dramatizada das cenas I e II do ato primeiro de Frei Luís de Sousa.	30/11/2020

2.2. Participação em atividades

2.2.1. Participação em reuniões

Apesar de ter estado afeta a apenas duas turmas, ao longo do ano letivo foi possível assistir às reuniões de conselho de turma das quatro turmas que acompanhei, quer no final de cada período, quer aquando do regresso ao ensino remoto. Ademais, também acompanhei as reuniões de trabalho do grupo disciplinar de Português.

2.2.2. Atividades dinamizadas na escola

No que diz respeito à participação em atividades durante o ensino presencial, o núcleo de estágio de Português colaborou na dinamização de uma atividade no final do 1.º período – ‘Geocaching and Skills’ –, juntamente com os dois outros núcleos de estágio existentes na Brotero: Educação Física e Geografia. Para além desta atividade, acompanhei uma das turmas de 10.º ano numa visita de estudo, realizada no dia 26 de maio de 2021. Esta saída de campo compôs-se por dois momentos, conforme sintetiza a tabela abaixo (Tabela 4):

Tabela 4: Atividades em que se participou com as turmas

Momento do dia (26/5/2021)	Local e Atividade
Manhã	Teatro Académico de Gil Vicente (Coimbra): Espetáculo <i>Válvula</i>
Tarde	Centro de Arte Contemporânea de Coimbra, no âmbito da comemoração da Semana Internacional de Educação Artística

2.2.3. Atividades de formação

Ao longo do estágio, participei em sessões de carácter formativo, principalmente ações de formação (Tabela 5). Dada a conjuntura pandémica, todas estas sessões se realizaram online, via *Zoom* (videoconferência).

Tabela 5: Participação em atividades de formação

Sessões formativas	Oradores	Duração
"Avaliação com <i>Google Formative</i> e <i>Google Forms</i> "	Prof. Carlos Rodrigues e Prof. Jaime Fernandes (Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo)	3 horas
"Práticas criativas e inovadoras no ensino da literatura"		
<ul style="list-style-type: none"> "Justificação e viabilidade da leitura de obras integrais no contexto da Educação Literária" 	Prof. Doutor Rui Mateus (FLUC)	3 horas
<ul style="list-style-type: none"> "Literatura eletrónica em contexto educativo" 	Prof. Doutora Ana Maria Machado	6 horas
<ul style="list-style-type: none"> "Práticas criativas no arquivo do <i>Livro do Desassossego</i>" 	Maria Cecília Magalhães	3 horas
<ul style="list-style-type: none"> "Poesi@s, ou da poesia digital em Rui Torres" 	Ana Albuquerque e Aguilar	3 horas
Conferência "Ensinar a Ler Literatura na Escola – A Proposta do Letramento Literário"	Rildo Cosson	3 horas
"Didática da Gramática e interpretação textual"	Prof. Regina Rocha (Escola Secundária José Falcão – Coimbra)	3 horas
Avaliação formativa e sumativa (escrita, oralidade e leitura)	Prof. Lídia Paiva (Colégio Conciliar de Maria Imaculada – Leiria)	3 horas
Coesão textual	Prof. Doutora Conceição Carapinha	3 horas
Cadeias de referênciação		3 horas
A escrita Da leitura à escrita A escrita e a oralidade	Prof. Eugénia Pardal (Escola Básica e Secundária Quinta das Flores – Coimbra)	3 horas

2.3. Seminários de escola

Os seminários dinamizados na escola pela professora orientadora versaram, essencialmente, (i) a verificação e atualização dos planos de aula das aulas assistidas de carácter avaliativo; (ii) a atualização de sumários; (iii) diálogos sobre como abordar os/as alunos/as relativamente à indisciplina; (iv) discussões sobre como formular questões para as aulas assistidas de carácter avaliativo; e (v) conversas sobre o funcionamento do Grupo Disciplinar e da Escola.

2.4. Processo de ensino e aprendizagem

Saliento, ainda, outros detalhes concretos experienciados durante a prática pedagógica. Ao longo do primeiro ano do mestrado, elaborei, com sucesso, alguns planos de aula destinados a turmas-alvo e a situações hipotéticas e abstratas, não existindo, por conseguinte, um contexto educativo para tal. Porém, durante o estágio, a experiência *in loco* revelou-se um pouco mais escrupulosa face ao que significava verdadeiramente a planificação de aulas e a interlocução em sala de aula, isto é, a idealização e a concretização.

Percebi que, para criar um plano didático, são necessários (i) um elevado grau de preparação, sendo crucial a consulta dos objetivos enunciados nos documentos curriculares orientadores; (ii) uma linguagem primorosamente cuidada e irrepreensível; (iii) uma sólida erudição científica dos conteúdos a lecionar; (iv) a perceção sobre o conhecimento prévio dos/as discentes; (v) uma pluralidade de estratégias e dos seus materiais de apoio; (vi) uma autorreflexão atinente ao que se pode aperfeiçoar. Em contrapartida, a execução do plano de aula afirmou-se como uma atividade diferente e mais exigente do que aquilo que pressupunha, cujos aspetos a melhorar foram (i) a gestão do tempo e a temporização da aula; (ii) a redução do nível de formalidade para com os/as discentes e (iii) o equilíbrio entre o uso do quadro e a projeção vocal para o público. Malgrado os diversos óbices aos vários níveis descritos, graças ao auxílio das orientadoras e à colega de estágio (ainda que durante pouco tempo), que sempre teceram críticas construtivas no sentido de alcançar o meu crescimento enquanto futura professora, consegui prosperar a prática pedagógica e evoluir.

Relativamente ao ensino remoto de emergência, apesar de o número de aulas que lecionei ter sido menor, o regime afirmou-se assaz heterogéneo do presencial. Destarte, os fundamentos que norteavam a presença em sala de aula e a construção dos planos de aula metamorfosearam-se bastante. De facto, embora já tivesse tido a experiência do que é o ensino não presencial no papel de estudante, tomei consciência das profundas reformas que têm de ser operadas na adaptação das lições para o meio digital, sobretudo no que toca à comunicação docente-discente quando as aulas se realizam por videoconferência. Este modelo pedagógico causou grande impacto devido à inexistência de contacto físico com os/as alunos/as, ainda que a câmara estivesse ligada grande parte das vezes.

Ademais, a redução dos tempos letivos para 50% em regime não presencial obrigou a uma reformulação das abordagens aos conteúdos previstos, o que compeliu, aquando da feitura das planificações, à descoberta de estratégias e de suportes digitais para (i) salvaguardar a atenção dos/as alunos/as e (ii) manter o interesse e empenho dos/as discentes na realização das tarefas síncronas e assíncronas. Apesar de ter já construído materiais exclusivos durante as aulas presenciais (sínteses, fichas, apresentações *PowerPoint*, e outros), a elaboração de materiais próprios, na transposição para o modelo online, se por um lado foi árdua, devido à grande quantidade de tempo e de pesquisa empregues, por outro assumiu-se como uma experiência muitíssimo enriquecedora em virtude da descoberta educativa fomentada pelas aplicações digitais, tais como *Canva* e *Adobe Spark*.

Por fim, diria que um outro desafio mais alto se alevanta quando o regime remoto de emergência é aplicado: a distinção e a gestão entre as esferas laboral, familiar, pessoal, pois todas elas acabam por coexistir no mesmo espaço.

2.5. Reflexão crítica sobre o ensino-aprendizagem

Refletindo criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem, as maiores incógnitas, antes do estágio, eram saber se me adaptaria e, mais importante ainda, se me reconhecera na profissão docente. Ao ser confrontada com a realidade, revi-me no papel de professora, não descurando, apesar disso, a consciência da necessidade de adaptações ao desempenho da profissão. De facto, a docência requer competências rigorosas e específicas, desde a sólida e profunda inventariação do conhecimento científico, ao domínio de léxico diversificado propiciador da rápida e fácil reformulação de questões, passando pelo exímio domínio das técnicas de exposição e de questionação, a mobilização de capital cultural significativo, principalmente para capacitar o estabelecimento de nexos interartísticos, a flexibilidade de tempo em situações que o exigem, a disponibilidade para facultar *feedback*, a gestão pertinente e graciosa de momentos imprevistos, a relevância da seleção de estratégias e metodologias plurais, a dinâmica relacional com os/as discentes, a criação de relações interpessoais amistosas, cordiais, sinceras e honestas com os/as colegas de profissão.

Pari passu, observei a interação docente nas reuniões de conselho de turma e de grupo disciplinar, o que me fez tomar consciência das tarefas desempenhadas por cada elemento e dos temas debatidos, sobretudo de situações imprevistas ou displicentes aquando do regresso ao ensino remoto.

Existem aspetos fulcrais para no futuro, como professora, manter e melhorar ininterruptamente: conservar hábitos de leitura sólidos, regulares e diversos; manter-me sempre atualizada sobre a hodiernidade do país e do mundo, em especial no que às novidades e eventos do campo cultural dizem respeito; preservar o entendimento empático bem como o sentido de ética, de justiça e de equidade; e, ainda, ter em conta o *background* dos/as alunos/as, de modo a poder auxiliá-los no seu crescimento pessoal e intelectual. Deste modo, imagino-me como uma póstera docente rigorosa, empenhada e gentil, apoiada num forte e imprescindível humanismo, sem esquecer a responsabilidade e a missão que é ensinar, para, assim, encarnar os verdadeiros pilares caracterizadores de um/a educador/a.

Fecha-se, portanto, a descrição e reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada ao que se segue a parte de investigação monográfica do relatório.

Parte II

Constituem esta parte segunda do presente relatório os capítulos terceiro e quarto. No capítulo 3, apresenta-se a fase conceptual do tema de investigação desenvolvido: o efeito da coesão lexical no texto. Assim, procede-se à contextualização da perspetiva defendida sobre o ensino da língua e ensino da literatura (3.1.). Logo depois, cabe a explicitação dos conceitos dos mecanismos linguísticos de coesão lexical por substituição lexical (3.2.1).

Por seu lado, o capítulo 4, iniciado pela explicação da metodologia de investigação: o estudo de caso (4.1), trata a pergunta e os objetivos de investigação, os instrumentos de recolha de dados e o tratamento de dados. Seguidamente, cabe o subcapítulo dedicado à didatização (4.2.), procedendo-se à verificação do conteúdo gramatical 'coesão lexical' nos documentos curriculares orientadores e à análise taxonómica dos exercícios nos manuais e exames. No ponto 4.3. cabe a explicação lacónica das aplicações didáticas, sendo seguido pela análise dos resultados (4.4.). Finalmente, a partir da interpretação dos resultados obtidos, tecem-se as considerações finais (4.5.).

Capítulo 3 | O Efeito da Coesão Lexical

Tem início este capítulo pela apresentação da perspectiva defendida sobre a interdependência entre o ensino da língua e o ensino da literatura (3.1.). De seguida, procede-se à explicitação dos conceitos dos mecanismos linguísticos de coesão lexical por substituição lexical (3.2.1.): a sinonímia e quase sinonímia, a antonímia, as relações semânticas hierárquicas, que compreendem (i) a hiponímia/hiperonímia e (ii) a meronímia/holonímia, e a anáfora lexical, sendo este mais restrito, visto ter-se tratado na esteira de Amália Mendes (2013).

3.1. Ensino da Língua e Ensino da Literatura

Embora o tema de investigação monográfica – a coesão lexical – pertença à componente linguístico-discursiva do Português, a sua aplicação esteve, contudo, ancorada no texto literário, refletindo, deste modo, a defesa de uma interseção o mais fluída possível entre o ensino da Língua e da Literatura. Dos vários autores que advogam esta proveitosa indissociabilidade para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, tomaremos como exemplos Fernanda Irene Fonseca (2000), e José Cardoso Bernardes e Rui Mateus (2013).

Fernanda Irene Fonseca (2000: 37) começa por defender que «“Língua” e “Literatura” são termos que se associam de um modo quase automático, formando um sintagma sólido e coeso”», na medida em que é pela Língua que se acede à Literatura, enquanto fenómeno estético, e é pela literatura que se acede à língua (Bernardes & Mateus, 2013: 34).

Contudo, malgrado este facto seja comumente aceite, o texto literário é, muitas das vezes, entendido como um objeto irreal ou artificial, prestável a análise linguística, mas nem sempre visto como produto do real. Reflexo desta conceção foi o “reconhecimento da autoridade linguística, artística e cívica dos autores clássicos [que] rapidamente converteu as suas obras em modelos a partir dos quais se estabeleciam o uso e a norma” (Bernardes & Mateus, 2013: 35). Algo idêntico é referido por Fernanda Irene Fonseca (2000: 38):

é sabido que nos modelos tradicionais do ensino da língua materna o texto literário tinha uma presença constante ou mesmo exclusiva. Erigido em exemplo, em objeto de veneração ou de admiração “por encomenda”, era usado quer como modelo de boa linguagem, quer como veículo ideológico, quer como suporte temático e documental, quer como apoio do ensino da história literária, quer como matéria para exercícios de análise gramatical (...).

Descartando esta visão tanto redutora como pedagogicamente empobrecedora, ambas as componentes devem, assim, relacionar-se em complementaridade de forma a atingir o fim último do

trabalho docente neste âmbito: a aquisição da competência comunicativa, do uso do idioma. Alcançada esta competência, dar-se-á, por corolário, a inserção do discente no mundo, pois “a língua apresenta uma espessura que se confunde com a formação do próprio aluno como indivíduo e como cidadão” (Bernardes & Mateus, 2013: 33).

Na verdade, a defesa de um ensino umbilical entre a língua e a literatura não é recente, uma vez que remonta aos anos 70 do século passado, altura em que o ensino daquela era orientado por “uma visão integrada da vivência humana e da educação cívica que a deveria consolidar, tendo por intuito preparar cada nova geração para a herança do legado cultural” (Bernardes & Mateus, 2013: 36). A partir de então, a obra literária foi destronada e operou-se uma mudança no paradigma graças à emergência das teorias textualistas, que defendiam a dissociação do texto literário de todo o seu contexto de produção, anteferindo, ao invés, uma perspetiva essencialista, o que desembocou numa compreensão da obra como “atualização e exemplo concreto (...) [d]as categorias de classificação propostas pela teoria literária” (*ibidem*).

Da cisão entre as duas componentes – língua e literatura – gerou-se, pois, a sua independência, o que trouxe consequências lesivas ao processo de ensino-aprendizagem de Português. De modo a contrariar a tendência dos últimos anos de relegar para segundo plano certos e determinados domínios, tais como os da Leitura e da Gramática, Fernanda Irene Fonseca manifesta o seu profundo desacordo face a concepções didáticas mais recentes que advogam a redução da «presença do texto literário na aula de língua materna para não prejudicar ou retardar a aquisição de uma competência comunicativa “básica”» (2000: 40). Outrossim, Bernardes e Mateus demandam para a literatura a reposição do seu lugar de legitimidade no ensino (2013: 38).

3.2. Coesão lexical

Um texto não é um aglomerado de informações ou de fragmentos textuais isolados, sem relações lógicas entre si, mas sim um “todo estruturado, coerente, adequado a determinados propósitos comunicativos e que inclui o conjunto necessário de enunciados para levar a bom termo essa comunicação” (Chaves, 2013: 1691), tendo em conta as diferentes situações de comunicação. Para comprovarmos a veracidade desta afirmação, tomemos os seguintes exemplos:

- (1) Boa noite, Maria. Temos de combinar os horários para o nosso passeio do fim de semana. Liga-me assim que possas. Abraço!
- (2) “Agatha Christie também devia gostar do campo, porque a maior parte dos seus livros se passa em pequenas localidades provincianas, onde todas as pessoas se conhecem, têm estas profissões ou aquelas, estes hábitos, defeitos, virtudes e tiques, moram em

casas com jardim, têm determinado tipo de cortinas, mobílias de estilo ou móveis antiquados, e muitas vezes chuva nas janelas.” (Teolinda Gersão, “O Leitor”, in *Histórias de ver e andar* (2002))

Ambos os enunciados, apesar de produzidos em diferentes contextos – o primeiro, como texto de oralidade, e o segundo, como excerto de um conto –, revelam progressão temática. Diremos, por isso, que se trata de enunciados coesos, pois as suas diversas partes estão semanticamente ligadas e constituem um todo significativo.

Incluída no conjunto de propriedades de um texto/discurso que formam a textualidade¹², a coesão agrupa em si “todos os mecanismos que permitem estabelecer relações semânticas entre diferentes segmentos do texto, através de meios gramaticais e lexicais” (Lopes & Carapinha, 2013: 31), mecanismos esses que contribuem, de igual forma, para a construção de coerência. Mendes (2013: 1694) propõe a seguinte definição de coesão:

A coesão textual assenta na retoma adequada de entidades referidas anteriormente no texto, na articulação de informação conhecida, já apresentada, com informação nova trazida por cada frase subsequente, na progressão dos temas introduzidos, na utilização de marcadores que asseguram a coesão entre as frases e na coesão temporal entre as situações expressas nas frases.

Na verdade, para além de a coesão consistir no uso de mecanismos linguísticos promotores tanto da rede de elos semânticos como da progressão temática, o fenómeno coesivo pauta-se, sobretudo, pelo equilíbrio entre ambos estes fatores, conforme afirma Lopes (2018: 239):

A coesão é uma propriedade formal dos textos, o que implica que é detetável ao nível da superfície textual. Com efeito, há mecanismos léxico-gramaticais ao serviço da sequencialização semântica de um texto, que se constrói tipicamente num jogo balanceado entre continuidade e progressão informativa.

Como instrumentos de coesão, Duarte (2003: 89) define “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”.

Diremos, então, que a coesão assenta na sequenciação de elementos linguísticos (gramaticais e lexicais), assegurando, dessa forma, a tessitura semântica (Lopes & Carapinha, 2013: 31). Por isso, a

¹² Utiliza-se, segundo Duarte (2003: 87), “o termo ‘textualidade’ para designar o conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser reconhecida como texto” e não como um aglomerado babélico de frases desconexas e soltas. Beaugrande e Dressler (1981: 19-20) elencaram sete princípios que definem e configuram a textualidade: intencionalidade; aceitabilidade; informatividade; situacionalidade; intertextualidade; coerência; coesão.

coesão é “responsável por grande parte das relações de sentido que se geram entre as várias partes que compõem o texto e que o tornam uma rede de interdependências conceituais” (*ibidem*: 34).

Embora os elementos gramaticais e lexicais operem a diversos níveis de complexidade estrutural, interessam-nos aqui aqueles que atuam ao nível da organização sequencial (nível textual). Halliday e Hasan (1976) iniciaram a distinção entre referência, elipse, substituição, conjunção e coesão lexical como vários tipos de ocorrências compositivas e garantes da tessitura semântica, mas, atualmente, estes mecanismos de coesão textual encontram-se estruturados de um modo mais sistematizado¹³. Portanto, e tendo em conta que a coesão se gera, maioritariamente, a partir de conectores, pronomes e demais elementos de retoma de informação (Lopes & Carapinha, 2013: 34), bem como a partir de recursos lexicais e das relações semânticas desta natureza, Lopes e Carapinha (2013: 35) apresentam a coesão lexical como um dos procedimentos linguísticos obtentores do fenómeno coesivo (coesão referencial, interoracional e temporal).

Por fim, Beaugrande (1979: 490 *apud* Lopes & Carapinha, 2013:31) assere que “a coesão suporta uma textualidade baseada na componente formal dos textos (opondo-se à coerência enquanto textualidade baseada nas redes de informação criadas pelo texto)”.

3.2.1. Mecanismos linguísticos

Sendo os recursos lexicais uns dos mecanismos de coesão textual, a coesão lexical, de acordo com Lopes e Carapinha (2013: 35), consiste na “rede de relações semânticas - estabelecidas no interior de um texto - resultante da exploração de lexemas que partilham, total ou parcialmente, traços semânticos”. Por seu turno, Duarte (2003: 114) afirma que “este processo de coesão opera por contiguidade semântica, isto é, as expressões linguísticas que entram numa relação de coesão lexical caracterizam-se pela co-presença de traços semânticos (total ou parcialmente) idênticos ou opostos”.

A tradição gramatical tem vindo a dividir a coesão lexical, segundo o “tipo de contiguidade semântica entre expressões linguísticas” (Duarte, 2003: 114), entre reiteração e substituição. Para o estudo em causa é, pois, esta última tipologia que nos interessa.

3.2.1.1. Substituição lexical

De modo a evitar a reiteração lexical¹⁴, os falantes recorrem a outras expressões consoante as necessidades ou a própria criatividade (daqui nascem os neologismos). A manutenção (ou repetição)

¹³ Para mais detalhes, consultar Duarte, 2003: 90.

¹⁴ Consideramos no presente relatório de estágio a reiteração como uma das áreas críticas dos/as discentes, como se verá adiante (Cap. 4). Porém, a reiteração é utilizada intencional e funcionalmente em certos tipos de

de dado lexema corresponderia, em parte, à manutenção do tópico, ao passo que a introdução de nova informação, com novas palavras, originaria uma mudança de assunto¹⁵ (Lopes & Carapinha, 2013: 38). Todavia, é possível construir um texto coeso e coerente e tematicamente progressivo sem reiteração lexical graças à substituição lexical, especificamente, à sinonímia, à antonímia, à hiponímia/hiperonímia e à meronímia/holonímia.

3.2.1.2. Sinonímia e quase sinonímia¹⁶ (co-ocorrência de palavras)

Sendo esta a mais elementar das possibilidades de substituição lexical e “habitualmente definida como uma relação de equivalência semântica entre dois lexemas, a sinonímia torna possível a substituição, num determinado contexto, de uma determinada palavra anteriormente usada por outra(s), de significado equivalente” (Lopes & Carapinha, 2013: 38).

Duarte (2003: 115) apresenta uma noção similar: “seleção de expressões linguísticas que partilham a generalidade de traços semânticos”. Também Chaves (2013: 196) afirma que se “chamam sinónimas palavras distintas, da mesma classe lexical, com sentidos semelhantes”, dando, em seguida os seguintes exemplos (*ibidem*): japonês/nipónico, nitrogénio/azoto, célebre/famoso, etc.

O DT¹⁷ refere que a sinonímia é a “Relação semântica entre duas ou mais palavras que podem ser usadas no mesmo contexto, sem que se produza alteração de significado do enunciado em que ocorrem”.

A sinonímia – recurso de natureza lexical que, quando aplicada em contexto pedagógico, proporciona a expansão vocabular dos/as discentes – não é, contudo, absoluta e é um fenómeno extremamente raro nas línguas naturais (Chaves, 2013: 196), pois estas são sistemas económicos. Apenas nas línguas de especialidade parece haver sinonímia total ou perfeita (Lopes & Carapinha, 2013: 39-40), daí ser prudente clarificar, a favor da parcimónia, a definição proposta pelo DT. Considerem-se os seguintes exemplos¹⁸:

texto, tais como os textos publicitário e científico, já que a reiteração de lexemas se revela até “um elemento fundamental na consecução de determinados objetivos ilocutórios ou fins comunicativos, por exemplo, na obtenção da intensificação” (Lopes & Carapinha, 2013: 35).

¹⁵ A sinonímia, apesar de consistir na apresentação de novas expressões lexicais, nem sempre acarreta uma mudança de tópico discursivo (Lopes & Carapinha, 2013: 38).

¹⁶ Chaves (2013: 197) aduz como alternativa o conceito ‘parassinónimos’, referindo que estes “são, no entanto, frequentemente apresentados como sinónimos nos dicionários de uso”.

¹⁷ Dicionário Terminológico, importante ferramenta de apoio ao ensino da língua, providenciado pelo Ministério da Educação, que permite uma consulta rápida, clara e objetiva, não sendo, por isso, um estudo exaustivo.

¹⁸ Consideram-se como sinónimos perfeitos os pares 3a., 3c. e 3d.. Já o par 3b. trata-se de sinonímia parcial, uma vez que o lexema ‘casa’ envolve uma dimensão afetiva.

- (3) a. Esdrúxulas/Proparoxítonas;
 b. Casa/Domicílio;
 c. Etanol/Álcool etílico;
 d. Dor de cabeça/Cefaleia.

De facto, dois sinónimos partilham a generalidade, mas não a totalidade dos matizes semânticos, ou seja, para que um par de palavras sejam sinónimos totais teriam de ser intersubstituíveis/comutáveis em todos os contextos de ocorrência/uso. Inerente à sinonímia existe, então, uma dimensão de variabilidade, conforme afirmam Lopes e Carapinha (2013: 40): “se duas palavras mantêm entre si uma relação de sinonímia parcial, isso significa que a possibilidade de substituição de uma delas pela outra surge apenas em determinados contextos”. As autoras ilustram o exposto através dos seguintes exemplos (*ibidem*):

- (4) a. O Rui sonegou/ocultou a informação à polícia.
 b. O Rui sonegou/ocultou o documento do cofre.

Os verbos ‘sonegar’ e ‘ocultar’ são sinónimos parciais, uma vez que são intersubstituíveis no contexto (4a.), mas não no contexto (4b.). Destarte, é necessário salientar que uma substituição sinonímica envolve tipicamente uma mudança de sentido, ainda que subtil, mas efetiva (*ibidem*: 39). Para além disso, alguns sinónimos acarretam, obrigatoriamente, alterações sintáticas nas frases. São exemplos as conjunções e locuções adversativas “mas”, “porém”, “contudo”, “todavia” e “no entanto”¹⁹. Ao passo que a conjunção “mas” é precedida de vírgula entre o primeiro e o segundo termos coordenados²⁰ e não ocorre em posição inicial de frase²¹, as conjunções “porém”, “todavia”, “contudo” e a locução “no entanto” são pospostas de vírgula em posição inicial de frase e “podem ocorrer noutras posições que não a posição inicial do segundo termo oracional” (Matos & Raposo, 2013: 1805).

A sinonímia parcial²², o mais frequente caso desta tipologia de substituição lexical, aparece, amiúde, por meio de construções de paráfrase, de clarificação ou de correção, como por exemplo:

- (5) a. Ela está muito triste, quer dizer, taciturna.
 b. O romance é de leitura fácil, ou melhor, compreensível.

Notam-se ainda ocorrências em que duas palavras partilham não só “um conjunto significativo de traços semânticos, mas também maiores ou menores matizes de significado, traços periféricos

¹⁹ Segundo um critério essencialmente semântico, consideramos, de acordo com a tradição gramatical luso-brasileira, estas conjunções e locuções conjuncionais coordenativas como pertencentes à mesma categoria: “No grupo das conjunções adversativas, p.e., alguns autores incluem, para além de *mas*, itens como *porém*, *todavia*, *contudo* e *no entanto*” (Matos & Raposo, 2013: 1805).

²⁰ Salvo quando a conjunção *mas* é delimitadora de foco (Matos & Raposo, 2013: 1804).

²¹ Exceção feita ao “emprego desta conjunção (assim como o de *porém*) para mudar a sequência de um assunto, geralmente com o fim de retomar o fio do enunciado anterior que ficara suspenso” (Cunha & Cintra, 1999: 581).

²² De acordo com Chaves (2013: 197), diz-se sinonímia parcial quando uma palavra é polissémica, pelo que “determinados sinónimos podem abranger apenas algum ou alguns dos seus sentidos”.

diferenciadores, muitas vezes de natureza expressiva ou avaliativa: casa/lar; carro/bólide” (*ibidem*: 40). Por outro lado, os matizes semânticos aparecem associados a fatores de natureza social ou situacional (mais ou menos eruditas/formais), conforme os exemplos abaixo ilustram (*ibidem*):

- (6) a. Banquete/Ágape;
 b. Cego/Invisual;
 c. Velho/Cota;
 d. Avarento/Forreta.

Às já apresentadas, Chaves (2013: 197) junta ainda algumas características da sinonímia. Uma delas é o facto de as palavras sinónimas serem, frequentemente, variantes dialetais da mesma língua, quer *intra*²³ quer *inter*²⁴ variedade. Outra, é a dimensão temporal - arcaísmo ou neologismo - deste tipo de substituição lexical (*ibidem*).

Relativamente às palavras sinónimas intravariada, são exemplos os pares de palavras (*ibidem*):

- (7) a. Sertã/Frigideira;
 b. Café/Bica;
 c. Fino/Imperial.

Já no que diz respeito às palavras sinónimas intervariedade, podemos contar com (*ibidem*):

- (8) Autocarro (português europeu) / ónibus (português do Brasil) / machimbombo (português de Angola e Moçambique).

Por fim, sobre as palavras sinónimas com dimensão temporal, quer arcaísmos quer neologismos, tomamos como exemplos, respetivamente (*ibidem*):

- (9) a. Bragal/Enxoval;
 b. Rebaixas/Saldos.

3.2.1.3. Antonímia

Os elos coesivos podem ser criados através do recurso a antónimos, isto é, “palavras da mesma classe lexical com formas diferentes e sentidos opostos” (Chaves, 2013: 198), designando-se a relação semântica entre elas por antonímia: “Relação semântica entre duas ou mais palavras que, embora partilhando algumas propriedades semânticas que as relacionam, têm significados opostos” (DT). Os exemplos seguintes ilustram o exposto (Lopes & Carapinha, 2013: 41):

- (10) a. Quente/Frio → traço semântico comum: ‘temperatura’;
 b. Homem/Mulher → traço semântico comum: ‘ser humano’;
 c. Chegar/Partir → traço semântico comum: ‘movimento em direção a’.

²³ Do latim *intra*, exprime a noção “dentro de” (in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]).

²⁴ Do latim *inter*, expressa a noção de “entre” (in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]).

A ‘riqueza’ da antonímia reside na permissão de “estruturar o texto num permanente jogo de contrários, criando a expectativa do surgimento do termo semanticamente oposto” (Lopes & Carapinha, 2013: 42), ao mesmo tempo que se recia na “componente discursiva, verdadeiro local de construção de coerência e coesão” (*ibidem*).

À semelhança da sinonímia, que adquire várias formas, Lopes e Carapinha (2013: 42) e Chaves (2013: 198) destacam quatro classes de relações semânticas entre antónimos:

- (a) **Antónimos complementares.** Lopes e Carapinha (2013: 42) definem-nos como “lexemas semanticamente contraditórios e incompatíveis, na medida em que a utilização de um dos termos implica a negação do outro”, ao passo que Chaves (2013: 198) os classifica como “aqueles que instanciam uma relação que só possui dois pontos de oposição possíveis, isto é, em que os dois antónimos têm um sentido incompatível entre si e se excluem mutuamente. Neste caso, uma entidade que pode ser descrita por um deles não o pode ser pelo outro. Para além disso, não existem valores intermédios entre os conceitos

- (11) a. Vivo/Morto (Lopes & Carapinha, 2013: 42);
b. Existente/Inexistente (Chaves, 2013: 198).

opostos”, motivo pelo qual são semanticamente contraditórios. São exemplos desta categoria os pares antonímicos:

- (b) **Antónimos graduáveis/de grau.** Lopes e Carapinha (2013: 42) definem-nos como “antónimos cujo valor semântico representa os pólos de uma escala que admite valores intermédios”, sendo, por isso, semanticamente contrários. Chaves (2013: 2013: 198), por sua vez, afirma que os “antónimos de grau são aqueles que se definem numa escala contínua com pontos intermédios entre dois extremos opostos”. Pares de antónimos desta tipologia são:

- (12) a. Quente/Frio (Lopes & Carapinha, 2013: 42);
b. Grande/Pequeno (*ibidem*);
c. Limpo/Sujo (Chaves, 2013: 198).

Contrariamente aos antónimos complementares, este tipo de antonímia permite a combinação com advérbios que especificam intensidade ou grau variável, tal como os exemplos abaixo atestam (Lopes & Carapinha, 2013: 43):

- (13) a. O leite está muito quente. vs. *O homem está muito vivo.²⁵
b. Aquele edifício é tão grande! vs. *Este número é tão ímpar!

²⁵ As autoras chamam a atenção “para as possibilidades reais de ocorrência de um enunciado como o que está neste exemplo”. Lembrem, ainda, “no entanto, que a sua aceitabilidade ativa automaticamente uma leitura não literal” (Lopes & Carapinha, 2013: 43).

(c) **Antónimos conversos.** As autoras classificam-nos como “unidades lexicais que funcionam em espelho” que tratam de “termos relacionais a partir dos quais podemos construir duas frases semanticamente equivalentes, desde que troquemos a ordem sintática dos dois argumentos e substituamos a expressão predicativa” (Lopes & Carapinha, 2013: 43), ou seja, são unidades sintáticas que funcionam em espelho (*ibidem*). Notam ainda que “esta relação semântica [se] aplica a outras áreas do léxico, nomeadamente no âmbito das relações laborais/profissionais” (*ibidem*), conforme provam os exemplos abaixo:

- (14) a. O João é pai da Luísa (*ibidem*);
b. A Luísa é filha do João (*ibidem*).

Por seu lado, Chaves (2013: 199) define este tipo de antónimos como reversíveis: “denotam extremos opostos de uma escala espacial (...) e podem envolver movimento, orientação ou localização, de tal modo que as entidades a que se aplicam podem “circular” de modo contíguo pelos vários pontos da escala espacial num sentido ou noutro (...)”, dando como exemplo os pares antonímicos desta tipologia “expandir/encolher, abrir/fechar, tirar, pôr” (*ibidem*).

(d) **Antónimos direcionais.** Segundo Lopes e Carapinha (2013: 44) consistem em “pares de palavras que normalmente integram a classe do verbo e cuja relação semântica envolve um movimento num de dois sentidos inversos”, podendo denotar traços déíticos, tais como os verbos:

- (15) a. Levar/Trazer;
b. Partir/Chegar;
c. Descer/Subir.

Chaves (2013: 199) classifica este tipo de antónimos como relacionais, porque “denotam uma mesma situação, mas a partir de uma perspetiva oposta”.

(e) **Antonímia binária** que, de acordo com Lopes e Carapinha (2013: 45), “apresenta dois termos que são os únicos valores possíveis e que são mutuamente exclusivos”, tais como os dias da semana, os naipes, os postos militares, entre outros.

A antonímia aparece ainda, segundo as referidas autoras (2013: 45-46), associada a duas figuras de retórica: a antítese (antonímia graduável) e o paradoxo (baseado, precisamente, na relação de mútua incompatibilidade, daí antonímia complementar).

3.2.1.4. Relações semânticas hierárquicas

(i) Hiponímia/Hiperonímia

As palavras/expressões de um texto podem ser, também, coesamente ligadas ou retomadas através do emprego de um lexema de significado mais abrangente. A este lexema generalizante designador de uma classe de entidades dá-se o nome de ‘hiperónimo’ ou ‘superordenado’ (Lopes & Carapinha, 2013: 47). Dito de outra forma, de acordo com Chaves (2013: 200), “palavras que pertencem à mesma área semântica encontram-se relacionadas entre si em termos da maior ou menor especificidade do seu sentido”, designando-se esta relação por hiponímia-hiperonímia. Também Duarte (2003: 115) expõe a seguinte definição de hiponímia e hiperonímia, respetivamente: “a primeira expressão mantém com a segunda uma relação elemento-classe” e “a primeira expressão mantém com a segunda uma relação classe-elemento”.

A relação entre si baseia-se numa lógica de inclusão, isto é, “o termo hiperonímico, ou superordenado, é um termo de significado mais geral que designa uma classe de entidades” (Lopes & Carapinha, 2013: 47), ao passo que o seu hipónimo é um termo de significado mais restrito dessa mesma classe de entidades. Simultaneamente, “a relação que une este tipo de palavras é uma relação de hierarquia semântica”, ou seja, “o significado de uma (designada por ‘hiperónimo’) é mais geral e, por isso, está incluído no de outras (designadas por ‘hipónimos’), de significado mais restrito”.

O mesmo refere Chaves (2013: 200): “(...) do ponto de vista extensional, a classe (ou conjunto) de entidades denotada por um hiperónimo contém (ou inclui) a classe (ou conjunto) de entidades denotada pelo hipónimo”. Contudo, o mesmo autor afirma que “inversamente, do ponto de vista intensional, os conceitos que formam o sentido de um hipónimo formam uma classe mais abrangente, rica e informativa do que a classe de conceitos que formam o sentido do hipónimo” (*ibidem*). Por isso, geralmente, o termo hiponímico aparece em primeiro lugar, por ser informacionalmente mais rico e porque permite identificar o seu referente. Pode, ainda, dar-se o caso de aparecerem hipónimos que partilham o mesmo hiperónimo, sendo, por isso, designados de ‘co-hipónimos’ (Lopes & Carapinha, 2013: 200). Para ilustrar o exposto, considere-se o seguinte exemplo (Chaves, 2013: 201):

- (16) a. Termo hiperonímico: canídeo
 b. Termos hiponímicos: cão, chacal, coiote, lobo, raposa, etc.
 c. Co-hipónimos do hipónimo ‘cão’: caniche, pastor alemão, perdigueiro, podengo, rafeiro, são bernardo, etc.

Desta forma, podemos simplificar o exposto através da seguinte fórmula: “sempre que x é hipónimo de y, y é hiperónimo de x, e vice versa” (Chaves, 2013: 200). Então, como bem referem Lopes e Carapinha (2013: 48), este tipo de relação semântica de natureza hierárquica é uma relação assimétrica” uma vez que se por um lado “o termo hiponímico é definido por uma propriedade y, todos os seus hipónimos contêm, na sua significação, a propriedade y; todavia, se cada um desses hipónimos é definível pela tal propriedade y, cada um deles apresenta, também, propriedades diferentes que o

distinguem de todos os restantes co-hipónimos e lhe conferem a sua singularidade semântica” (*ibidem*).

Dos vários critérios existentes para identificar uma relação de hiponímia/hiperonímia referimos aqui a que “resulta da impossibilidade de coordenar um hipónimo com um hiperónimo, contrariamente à coordenação de dois co-hipónimos ou de dois termos que situem em ramificações distintas de uma hierarquia de hiponímia-hiperonímia” (Chaves, 2013: 201). Um outro critério prende-se com a impossibilidade de inverter a ordem hipónimo/hiperónimo sob risco de gerar inteligibilidade do texto e, por conseguinte, de incoerência (Lopes & Carapinha, 2013: 49), como comprovam os exemplos seguintes (*ibidem*: 48):

- (17) a. Comprei um cachorrinho → comprei um animal
b. Comprei um animal ↗ comprei um cachorrinho

(ii) Meronímia/Holonímia

Este tipo de mecanismo de coesão lexical consiste na “relação holonímica que une duas expressões, designando uma delas uma totalidade – o holónimo – e a outra, uma parte dessa totalidade – o merónimo” (Lopes & Carapinha, 2013: 51) –, sendo, por isso, também designada por ‘relação de parte-todo’. O DT define-a como “Relação de hierarquia semântica entre palavras, em que o significado de uma (designada por hipónimo), por ser mais específico, se encontra incluído no de outra (designada por hiperónimo)”. Posto isto, a relação holonímica é, à semelhança da hiponímia/hiperonímia, uma relação assimétrica, mais especificamente uma relação de inclusão, pois trata-se de uma relação entre a parte e o todo ou entre o todo e a parte (Lopes & Carapinha, 2013: 51), como atestam os exemplos (18a.) e (18b.), respetivamente (*ibidem*):

- (18) a. [O Leão africano] é o maior exemplar dos grandes felinos ainda vivos, mas é um fraco caçador; [a sua juba] sobreaquece o seu corpo e, quando em corrida, ele fica rapidamente exausto.
b. [O teclado] ergonómico e [o ecrã] adaptável à sua visão são apenas algumas das novidades d[o último computador portátil] lançado no mercado japonês.

De facto, entre ambos os termos (ou mais) desta relação estabelece-se, conforme referem Campos e Xavier (1991: 247 *apud* Lopes & Carapinha, 2013: 51), “uma relação semântica de posse inalienável”, dado que o merónimo se apresenta como parte (obrigatoriamente) constituinte da entidade pelo holónimo denotada. Dito isto, é possível afirmar que se gera uma cadeia referencial (do tipo anafórica) a partir dos dois termos envolvidos na relação parte-todo.

Chaves (2013: 205) apresenta dois aspetos distintivos da relação holonímica. O primeiro deles prende-se ao “facto de a entidade designada por um merónimo não estar necessariamente presente como uma parte de todas as entidades designadas pelo holónimo”. O segundo remete à possibilidade de “se poderem estabelecer estruturas relacionais complexas, pois uma palavra pode ter

mais do que um merónimo e mais do que um holónimo” (*ibidem*), ilustrando com o seguinte exemplo (*ibidem*: 205-206):

- (19) “*livro* tem como merónimos *capa*, *contracapa* e *página*, e tem como holónimos *coletânea* (no sentido de ‘coleção de livros de um mesmo autor, ou com o mesmo tema’) e *biblioteca* (conjunto ordenado de livros possuídos por uma entidade). Da mesma forma, cada um destes merónimos e holónimos pode ter os seus próprios merónimos e holónimos. Assim, a palavra *página* (no sentido do conjunto de texto escrito) tem como merónimo *parágrafo*, que, por sua vez, tem como merónimo *linha*, e assim por diante, até *caráter*”.

O autor suprarreferido apresenta ainda as várias classes de meronímia-holonímia (Chaves, 2013: 206-208) que passamos aqui também a enumerar abaixo.

(a) Meronímia quantitativa consiste na ligação de uma “porção arbitrária a um todo sem partes distintas intrínsecas”, como por exemplo (*ibidem*: 206):

- (20) a. talhada – melancia, melão, meloa, abóbora;
b. fatia – bolo, tarte, queijo, pão;
c. naco – pão, carne, presente.

(b) Meronímia integral ou estrutural corresponde a quando “a parte é integral, individualizável, com funções próprias e claramente distinta do todo onde está inserida”. São exemplos (*ibidem*):

- (21) a. asa – chávena;
b. asa – pássaro;
c. gomo – laranja;
d. dedo – mão ou pé.

(c) Meronímia inclusiva consiste na ligação de uma “entidade autónoma, com a sua própria identidade, a uma coleção”, como por exemplo (*ibidem*: 207):

- (22) a. lobo – alcateia;
b. árvore – floresta;
c. eucalipto – eucaliptal.

(d) Meronímia material corresponde a uma ligação de uma “substância ingrediente (tipicamente expressa por um nome não contável, ou massivo) a uma substância mais complexa”. São exemplos (*ibidem*):

- (23) a. açúcar – doce;
b. limão – limonada;
c. ginja – ginjinha.

(e) Meronímia de subatividade consiste na ligação de “uma ação a outra ação na qual a primeira está incluída”, como por exemplo (*ibidem*: 208):

- (24) a. falar – entrevistar;
b. mastigar – comer;
c. focar – fotografar.

(f) Meronímia espacial, sendo este um “tipo de meronímia em que a relação parte-todo liga uma área espacial a uma outra, mais abrangente, e em que as fronteiras entre as duas áreas são algo subjetivas”. O autor dá como exemplos (*ibidem*):

- (25) a. oásis – deserto;
 b. palma – mão;
 c. lombo – dorso.

3.2.1.5. Anáfora lexical

Para além dos mencionados mecanismos de coesão lexical referidos nos pontos anteriores, os falantes têm ainda outro ao seu dispôr que, embora pertença ao domínio da coesão textual, consideraremos aqui, na esteira de Mendes (2013: 1707), como integrante do tipo de coesão em estudo. Referimo-nos à anáfora infiel ou paráfrase, mecanismo que permite a retoma - em vez da repetição — de uma expressão nominal, com o mesmo referente, mas com diferente denotação (Mendes, 2013: 1707). A expressão estabelece com a anterior uma relação de correferência, mas diferencia-se da reiteração na medida em que foca outras propriedades dessa mesma entidade (*ibidem*), como ilustram os seguintes exemplos (*ibidem*):

- (26) a. Foi publicado hoje um novo livro de José Saramago. *O prémio Nobel português da Literatura* não chegou a ver essa obra impressa.
 b. Rui Costa fez declarações breves à televisão após o jogo fatídico com o adversário europeu. *O responsável desportivo do Benfica* assumiu a derrota.

Em contexto e a par da máxima da relação, a capacidade de estabelecer uma relação léxico-semântica (que não é de dependência) entre ambas as expressões dependerá, contudo, do “conhecimento do mundo e do conhecimento partilhado entre os produtores e os recetores do texto” (*ibidem*). De facto, é aqui que reside a riqueza da anáfora infiel ou da paráfrase - a capacidade de evitar a reiteração de certa expressão lexical e a de acrescentar nova informação sobre a entidade, quer essa informação seja partilhada pelos intervenientes quer não.

Por outro lado, quando existe conhecimento partilhado, “a retoma por paráfrase pode ser feita através de expressões lexicais que denotam entidades que apresentam relações semânticas com a entidade retomada” (Mendes, 2013: 1708), motivo pelo qual este tipo de retoma adquire a designação de ‘anáfora lexical’. A anáfora lexical, considerada por vários autores como um tipo de coesão lexical²⁶, consiste, então, na retoma do referente mediante expressões que estabelecem uma relação de sinonímia, de hiponímia e de hiperonímia com o antecedente (*ibidem*: 1708), sendo, por isso, as suas

²⁶ Exemplo de Brito, Duarte & Matos, 2003: 802.

expressões correferentes. Os seguintes exemplos (*ibidem*) retomam o referente através, respetivamente, desses mecanismos linguísticos de coesão lexical:

- (27)
- a. O João tinha planeado levar o carro para o trabalho. Infelizmente, o automóvel avariou.
 - b. Ele comprou um cavalo de corrida que já foi três vezes campeão. O animal é lindo.
 - c. Gosto muito do novo cão deles. O caniche é muito querido e brincou com os meus filhos.

Para além disto, a autora nota ainda que certas expressões podem ser correferentes, apesar de terem denotações diferentes, pelo que:

a correferência não resulta de uma identidade em termos de denotação, mas sim de um fator lexical, nomeadamente a relação semântica entre as expressões usadas, a que se juntam fatores contextuais, como o artigo definido, que permite identificar o referente dessas expressões como retomando o referente previamente introduzido (*ibidem*).

Assim se finaliza o terceiro capítulo, no qual se procedeu à explicitação do enquadramento teórico do tema de investigação monográfica a desenvolver. Segue-se o capítulo quarto, respeitante à metodologia de investigação e didatização.

Capítulo 4 | Metodologia de investigação e didatização

O presente capítulo estrutura-se em cinco grandes secções. Logo no começo, procede-se à explicação da metodologia de investigação (4.1.), referindo-se a pergunta e os objetivos de investigação, ao que se segue a enunciação dos instrumentos de recolha de dados e o tratamento de dados, com a devida codificação para que o anonimato dos participantes estivesse assegurado. Em seguida, avança-se para o subcapítulo dedicado à didatização e respetivos contexto e objetivos de aprendizagem (4.2.), no qual se faz a verificação do conteúdo gramatical ‘coesão lexical’ nos documentos curriculares orientadores, bem como a análise da taxonomia dos exercícios nos manuais e exames. No seu encaço, cabe a explicação lacónica das aplicações didáticas (4.3.) nos seus três momentos. Logo depois, expõe-se a análise dos resultados (4.4.), que inclui as produções escritas dos alunos, a secção dedicada à coesão lexical entre o primeiro e último parágrafos, a apresentação de outras áreas críticas e o questionário relativo à perceção dos/as alunos/as sobre as aplicações didáticas. Fecha-se o capítulo com as considerações finais (4.5.).

4.1. Metodologia de investigação: estudo de caso

A pesquisa exposta neste relatório é um estudo de caso científico-didático. Optou-se por esta estratégia investigativa já que, segundo Morgado (2012: 7), “permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais, podendo, por isso, contribuir para dar resposta aos imperativos da avaliação, de mudança e de melhoria que hoje pendem sobre as escolas”.

O estudo de caso, embora recorra a análogas técnicas utilizadas noutros tipos de investigação, não é, na perspetiva de Stake (1999 *apud* Morgado, 2012: 57), um método particular de investigação, mas uma forma específica de estudo, o que gera um conhecimento “mais concreto e contextualizado, isto é, um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência” (*ibidem*).

Para além de esta estratégia investigativa se pautar pelo estudo em profundidade das idiosincrasias de um caso particular, o estudo de caso centra-se na profundidade ao invés da amplitude da situação/acontecimento em estudo (*ibidem*: 59), o que equivale a dizer que se orienta “mais para o processo do que para o produto” (McKernan, 1999: 98 *apud* Morgado, 2012: 59).

Este estudo fenomenológico de índole qualitativa segue, segundo Stake (1999: 49-50 *apud* Morgado 2012: 59-60), um conjunto de traços definidores a partir do qual o investigador constrói conhecimento em vez de o descobrir e que foi nesta investigação tido em conta: (i) tentar compreender o holismo do estudo; (ii) operar uma sortida colheita de dados, da qual se destaca a

observação, evitando-se qualquer tipo de intervencionismo; (iii) atentar a qualquer intervenção contextualizada que possa ser pertinente para compreensão da problemática em análise; e (iv) obedecer à intencionalidade dos/as participantes, devendo, se necessário, reestruturar-se o processo de investigação decorrente da emergência de novas realidades.

O processo de investigação seguiu as três fases enunciadas por Nisbet e Watt (1978 *apud* Morgado, 2012: 68-70), especificamente:

- (i) Fase exploratória/inicial, na qual se estipula o objeto de estudo e cujas variadas questões e óbices sobre ele bem como os suportes teóricos que o sustentaram são apresentados;
- (ii) Fase de recolha de dados, que se pretendem provenientes de várias fontes e com recurso a diversos instrumentos para uma seleção pertinente de informação;
- (iii) Fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados que culmina, após o devido tratamento, diagnóstico e apreciação dos dados coletados, na exposição das ilações relativas ao estudo em causa.

No que diz respeito à fase de recolha de dados, esta contou com os seguintes instrumentos: (i) a análise documental, com vista a fundamentar o objeto defendido; (ii) a observação atenta dos dados recolhidos, submetendo-os a uma seleção relevante e pertinente; e (iii) o inquérito por questionário, conjunto de perguntas ordenado e coerente às quais os/as participantes respondem, ora escolhendo a alternativa que mais individualiza aquilo que consideram sobre certa matéria, conforme o estudo em apreço, ora tecendo apreciações relativas ao que é asserido (Morgado, 2012: 72, 77, 86-88).

4.1.1. Pergunta e objetivos de investigação

No âmbito da metodologia, as perguntas formuladas são: ‘De que modo a coesão lexical determina a qualidade da produção escrita dos/as alunos/as?’ e ‘De que modo o ensino explícito do efeito da coesão lexical no texto potencia o conhecimento lexical no domínio da Escrita?’.

Como objetivos de investigação consideram-se (i) descrever os mecanismos linguísticos de coesão lexical utilizados pelos/as alunos/as nas produções escritas; (ii) descrever o tipo de mecanismos linguísticos de coesão lexical mais presente nas produções escritas dos/as alunos/as; e (iii) descrever o padrão de erros de coesão lexical mais frequente nas produções escritas dos/as alunos/as.

Para corroborar a tese proposta, elegeram-se os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Produções escritas antes da didatização (textualização de avaliação diagnóstica);
- Produções escritas contextualizadas nas aplicações didáticas;

- Exercícios controlados extraídos de Lopes e Carapinha (2013: 122-129), aplicados através da ferramenta digital *Google Forms*²⁷;
- Questionário sobre a percepção dos/as alunos/as.

Assim, a proveniência dos dados para recolha e tratamento foi: (i) a resposta dos/as discentes aos exercícios; (ii) as redações elaboradas pelos/as alunos/as, e (iii) as respostas dos/as estudantes ao questionário.

No que concerne ao tratamento e codificação de dados, foi atribuída às produções textuais dos/as alunos/as a letra 'T', seguida da letra 'D' para a avaliação diagnóstica e dos algarismos '1', '2' e '3' para as aplicações didáticas, correspondendo, respetivamente, o código 'T_D' à textualização para uma avaliação diagnóstica (antes das didatizações) e 'T_1', 'T_2' e 'T_3' às textualizações posteriores às aplicações didáticas.

Relativamente à codificação da identidade dos/as alunos/as, foi atribuída, de modo aleatório, uma letra do alfabeto a cada um/a dos/as estudantes. Dado que a turma comportava mais do que vinte e seis elementos, tornou-se necessário recorrer uma vez à repetição (Aa).

Os questionários nomeiam-se por 'Quest_', seguido de numeração cardinal (1, 2, 3 e assim sucessivamente) que não coincide com a codificação anterior, de modo a não condicionar as respostas dos/as discentes.

Com vista a uma apresentação clara do procedimento metodológico, veja-se a tabela abaixo (Tabela 6) que sintetiza as várias atividades realizadas ao longo do projeto.

Tabela 6: Sequência das atividades do projeto de investigação

1	Recolha de dados: - Textualização de avaliação diagnóstica.
2	Tratamento de dados: - Codificação dos participantes e das produções escritas.
3	Análise quantitativa e qualitativa de dados: - Identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes nas produções escritas de cada participante; - Caracterização das fragilidades; - Definição das aplicações didáticas subseqüentes.
4	Recolha de dados: - Respostas ao exercício de identificação dos mecanismos linguísticos a partir de um excerto textual.
5	Tratamento de dados: - Codificação das respostas.
6	Análise quantitativa de dados: - Resposta certa/errada: identificação correta dos mecanismos linguísticos de coesão lexical por substituição.

²⁷ Ver anexo 11.

7	Recolha de dados: - Produção textual: texto de opinião sobre o poder metamórfico e/ou catártico do amor a partir do diálogo intertextual entre <i>Amor de Perdição</i> , de Camilo Castelo Branco, e a composição poética “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade.
8	Tratamento de dados: - Codificação das produções escritas
9	Análise quantitativa e qualitativa de dados: - Identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes nas produções escritas de cada participante.
10	Recolha de dados: - Respostas a exercícios controlados relativos à substituição lexical através da ferramenta digital <i>Google Forms</i> ;
11	Tratamento de dados: - Codificação das respostas.
12	Análise quantitativa de dados: - Resposta certa/ errada.
13	Recolha de dados: - Produção escrita: texto de opinião sobre o papel do humor na denúncia dos defeitos da sociedade atual.
14	Tratamento de dados: - Codificação das produções escritas.
15	Análise quantitativa e qualitativa de dados: - Identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes nas produções escritas de cada participante.
16	Recolha de dados: - Produção textual: texto de opinião sobre a importância da cultura na formação do indivíduo e/ou na vida em sociedade.
17	Tratamento de dados: - Codificação das produções escritas.
18	Análise quantitativa e qualitativa dos dados: - Identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes nas produções escritas de cada participante.
19	Aplicação do questionário relativo à perceção dos alunos sobre as aplicações didáticas.
20	Tratamento de dados: - Codificação das respostas.
21	Análise quantitativa e qualitativa das respostas ao questionário.
22	Interpretação dos resultados: - Elaboração dos gráficos respeitantes aos resultados.

4.2. Didatização: contexto e objetivos de aprendizagem

A proposta de investigação baseia-se no ensino explícito da coesão lexical no texto, no 11.º ano, cuja intenção é a de levar os/as discentes a (i) compreender processos de coesão e de progressão

do texto, como a anáfora, e (ii) tomar consciência do efeito da coesão lexical na compreensão textual e na qualidade das suas produções escritas. A recolha de dados decorreu em duas aulas de 50 minutos ao longo do regime remoto de emergência e em duas aulas de 100 minutos durante o regime presencial.

4.2.1. Documentos curriculares de orientação

Neste ponto examinaremos o que sobre o conteúdo gramatical ‘coesão lexical’ referem os documentos curriculares orientadores e outras fontes emitidos pela tutela. Assim, far-se-á menção às *Aprendizagens Essenciais* de Português, dos 10.º e 11.º anos de escolaridade; ao *Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário*, concretamente dos 10.º e 11.º anos; e, finalmente, ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

No documento curricular *Aprendizagens Essenciais* (2018: 9) destinado ao 10.º ano de escolaridade, declara-se, no domínio da Escrita, o seguinte objetivo: “Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual”. Para tal consecução, deverão ser promovidas estratégias que envolvam “Aquisição de conhecimento relacionado com as propriedades de um texto (progressão temática, coerência e coesão) e com os diferentes modos de organizar um texto (...)” (*ibidem*) e “revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir” (*ibidem*). Ainda no mesmo documento, para o domínio da Gramática, prevê-se como um dos objetivos “Reconhecer a anáfora como mecanismo de coesão e de progressão do texto” (*ibidem*: 10), aliado à promoção de estratégias de “exercitação, no modo oral e escrito, de processos discursivos e textuais que tornem possível analisar as propriedades configuradoras da textualidade (progressão temática, coerência, coesão)” (*ibidem*).

No que diz respeito ao 11.º ano, o documento curricular suprarreferido indica, no domínio da Escrita, como um dos objetivos “Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final” (2018: 8), sendo que para tal aconselha as mesmas estratégias promotoras daquilo que é também designado para o domínio homólogo do ano escolar anterior. Para a Gramática, surgem como objetivos “Analisar processos de coesão e de progressão do texto como a anáfora” e “Utilizar intencionalmente os processos de coesão textual (gramatical e lexical)” (*ibidem*: 9). Devem promover-se estratégias que envolvam a “exercitação, no modo oral e escrito, de processos discursivos e textuais que tornem possível analisar”, especificamente, as “propriedades configuradoras da textualidade (progressão temática, coerência, coesão)” (*ibidem*).

No *Programa do Ensino Secundário*, para o 11.º ano, a coesão está consignada no domínio da Gramática, no descritor “2. Discurso, pragmática e linguística textual”, concretamente no ponto 2.1. “Texto e textualidade”, alínea b: “coesão textual: - lexical: reiteração e substituição” (2014: 21). Já nas *Metas Curriculares*, a coesão aparece referida no objetivo 18., do mesmo domínio, “Reconhecer a forma como se constrói a textualidade”, especificando-se no ponto 2. “Distinguir mecanismos de coesão textual” (*ibidem*: 52).

Finalmente, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017: 21), ressaltamos aqui, de entre tantas competências, as respeitantes à “Linguagens e textos”. O documento curricular refere que os/as discentes deverão ser capazes de “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência”; “aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital”; e, ainda, “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal”.

4.2.2. Taxonomia de exercícios nos manuais e exames

Os exercícios propostos nos manuais pedagógicos e nos exames nacionais analisados seguem uma taxonomia, por um lado, de resposta aberta por identificação, indicação e análise da frase quanto aos processos de coesão, e, por outro, de preenchimento de espaços (já com as opções facultadas), de escolha múltipla e de associação/correspondência entre colunas.

Tendo em conta que estas tipologias de exercícios não contribuem para a efetiva consciência do efeito da coesão lexical na compreensão textual e na qualidade das produções escritas, para a análise dos processos de coesão e de progressão do texto como a anáfora e para a utilização intencional dos processos de coesão textual (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: 9), optou-se por exercícios que visassem a aprendizagem explícita da coesão lexical.

4.3. Aplicações didáticas

Neste subcapítulo, pretende-se explicar laconicamente a didatização, visto que os planos de aula se encontram nos anexos 16 (sequência didática 1 – *Amor de Perdição*), 17 (sequência didática 2 – *Os Maias*, ‘O Jantar no Hotel Central’) e 18 (sequência didática 3 – *Os Maias*, ‘Sarau Literário no Teatro da Trindade’).

Antes do ensino explícito da coesão lexical, decorreu uma recolha de produções escritas – textualização de avaliação diagnóstica – com o objetivo de aferir os mecanismos linguísticos de coesão

lexical mais frequentes nas produções escritas. A instrução de redação e a tipologia textual estiveram intrinsecamente ligadas à temática da unidade didática em lecionação (1. Padre António Vieira, *Sermão de Santo António aos Peixes*). A partir desta recolha de dados foram caracterizadas as diversas fragilidades evidenciadas nas produções textuais, com especial destaque para as de natureza coesiva na área do léxico, para, depois, serem definidas as aplicações didáticas subsequentes.

4.3.1. Sequência didática 1 — *Amor de Perdição*

A primeira aplicação didática decorreu durante duas aulas de cinquenta minutos em regime de ensino a distância²⁸. Foram exercitados todos os domínios, mas a gramática, para efeitos do presente estudo, assumiu destaque, a partir da novela *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, uma das obras opcionais para lecionação (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: 11). A pertinência da novela camiliana no cânone escolar deve-se ao seu autor, figura consagrada do chamado ‘primeiro romantismo português’, e à sua matéria trágica, bem ao gosto da corrente estética em questão.

Respeitando a tese advogada de uma relação inseparável entre o ensino da língua e o ensino da literatura (Fonseca, 2000: 37), a didatização foi toda articulada mediante este preceito. Assim, como estratégia de preparação para o ensino explícito deste conteúdo gramatical e uma vez que a primeira didatização foi realizada em regime remoto, os/as alunos/as, em modo assíncrono, procederam à revisão do conteúdo ‘coesão textual – lexical, por substituição’, cujos recursos vários puderam ser os apontamentos nos cadernos diários ou o manual pedagógico adotado. Posto isto, depois da leitura e compreensão do capítulo X, de *Amor de Perdição*, especificamente o subcapítulo ‘A Repressão de Teresa’²⁹, procedeu-se, em modo síncrono, ao levantamento dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir do excerto. Finalmente, em modo assíncrono, os/as discentes redigiram uma produção textual, inspirada no grupo C do exame nacional, do género ‘texto de opinião’, com um intervalo de palavras entre as cem e as cento e vinte, de modo a mitigar o efeito das contingências do regime de ensino remoto. A instrução de redação (Figura 1) esteve tematicamente relacionada com a unidade didática em questão (3. Camilo Castelo Branco, *Amor de Perdição*).

²⁸ Ver o plano de aula relativo à primeira aplicação didática (anexo 16).

²⁹ Designação do manual pedagógico adotado para 11.º ano da Brotero (*Mensagens 11*).

Instrução de redação:

Hoje, como à data de Camilo, o amor faz-nos crescer e transforma-nos, especialmente na adolescência. Nesta tão importante fase do nosso desenvolvimento, experimentamos sentimentos e emoções até então desconhecidos ou eufemizados.

Apoiando-se no diálogo intertextual entre *Amor de Perdição* e o poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, redija um texto de opinião, com um mínimo de cem e um máximo de cento e vinte palavras, no qual dê conta da sua visão desse poder metamórfico e/ou catártico dos sentimentos e emoções. Apresente argumentos e exemplos válidos que sustentem o seu ponto de vista e os dados da sua própria experiência.

<p>Mariana amava Simão, que amava Teresa, que amava Simão.</p>	<p>QUADRILHA¹</p> <p>João amava Teresa que amava Raimundo que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili que não amava ninguém.</p> <p>João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento, Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia, Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes que não tinha entrado na história.</p> <p>¹Andrade, Carlos Drummond de. (2013). <i>Alguma Poesia</i>. São Paulo: Companhia das Letras.</p>
--	--

Figura 1: Instrução da produção escrita 1

4.3.2. Sequência didática 2 — *Os Maias* (‘O Jantar no Hotel Central’)

A segunda aplicação didática processou-se ao longo de uma aula de cem minutos em regime presencial³⁰. Embora todos os domínios tenham sido exercitados, a gramática, para efeitos do presente estudo, adquiriu relevo, a partir do episódio ‘O Jantar no Hotel Central’, d’*Os Maias*, de Eça de Queirós, uma das obras eletivas para lecionação (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: 11). O cânone escolar contempla o romance queirosiano por este ser representativo não só de matérias e temáticas atemporais da conjuntura nacional, como também da genialidade do autor, figura consagrada do realismo português.

Seguindo a relação de inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura defendida por Fernanda Fonseca (2000: 37), toda a didatização foi articulada mediante este preceito.

³⁰ Ver o plano de aula relativo à segunda aplicação didática (anexo 17).

Destarte, visto ter-se já contado com uma primeira aplicação didática, os/as alunos/as procederam à resolução de exercícios controlados extraídos de Lopes e Carapinha (2013: 122-129) sobre o conteúdo gramatical ‘coesão textual – lexical, por substituição’, através da aplicação digital *Google Forms*³¹. Por fim, os/as discentes redigiram uma produção textual do género ‘texto de opinião’, inspirada no formato do grupo C do exame nacional, com um intervalo de palavras entre cento e cinquenta e as duzentas e cinquenta. A instrução de redação (Figura 2) esteve tematicamente relacionada não só com a unidade didática em questão (4. Eça de Queirós, *Os Maias*), como também com o próprio episódio da crítica de costumes (‘O Jantar no Hotel Central’).

Instrução de redação:

Tal como Eça de Queirós fez no século XIX, também muitos humoristas tecem duras críticas à sociedade portuguesa contemporânea. Redija um texto de opinião, com cento e cinquenta (150) a duzentas e cinquenta (250) palavras, no qual se refira ao papel do humor na denúncia dos defeitos da nossa sociedade atual.

Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.

Planifique o texto antes de o redigir e reveja-o no fim.

Figura 2: Instrução da produção escrita 2

4.3.3. Sequência didática 3 — *Os Maias* (‘Sarau no Teatro da Trindade’)

A terceira aplicação didática foi implementada durante uma aula de cem minutos em regime presencial³². A gramática, ainda que os domínios tenham sido exercitados, para efeitos do presente estudo, adquiriu relevo, a partir do episódio ‘Sarau Literário no Teatro da Trindade’, d’*Os Maias*, de Eça de Queirós, uma das obras eletivas para lecionação (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: 11). O romance queirosiano é contemplado no cânone escolar por ser representativo da genialidade do autor, figura consagrada do realismo português, e por reunir em si aspetos conteudísticos imutáveis da identidade portuguesa.

Toda a didatização foi articulada mediante a relação de inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura defendida por Fernanda Fonseca (2000: 37). Deste modo, visto ter-se já contado com duas didatizações, a terceira aplicação didática consistiu na redação de uma produção textual do género ‘texto de opinião’, inspirada no formato do grupo C do exame nacional, com um intervalo de palavras entre cento e cinquenta e as duzentas e cinquenta. A instrução de redação (Figura 3) esteve tematicamente relacionada não só com a unidade didática em questão (4. Eça de Queirós,

³¹ Ver anexo 11.

³² Ver o plano de aula relativo à terceira aplicação didática (anexo 18).

Os Maias), como também com o próprio episódio da crítica de costumes ('Sarau Literário no Teatro da Trindade').

Instrução de redação:

Redija um texto de opinião, bem estruturado, com cento e cinquenta (150) a duzentas e cinquenta (250) palavras, no qual defenda a importância da cultura na formação do indivíduo e/ou na vida em sociedade.

Apresente dois argumentos sólidos e ilustre-os com exemplos pertinentes.

Elabore um plano do texto antes de começar a redigi-lo e, no fim, reveja a composição que escreveu.

Figura 3: Instrução da produção escrita 3

4.4. Análise dos dados e interpretação dos resultados

A análise das produções escritas dos/as alunos/as³³ pautou-se por três aspetos: (i) descrever os mecanismos linguísticos de coesão lexical utilizados pelos/as alunos/as nas produções escritas; (ii) descrever o tipo de mecanismos linguísticos de coesão lexical mais presente nas produções escritas dos/as alunos/as; (iii) descrever o padrão de erros de coesão lexical mais frequente nas produções escritas dos/as alunos/as.

4.4.1. Análise das produções escritas dos/as alunos/as

(i) Textualização de avaliação diagnóstica

A partir da análise de dados da textualização de avaliação diagnóstica elaborou-se o gráfico de barras abaixo³⁴ (Gráfico 1), que apresenta a frequência dos mecanismos de coesão lexical. Assim, no eixo horizontal estão descritos os referidos mecanismos e no eixo vertical as frequências relativas respeitantes ao uso dos respetivos mecanismos.

Apurou-se, conforme expõe o gráfico abaixo, que o mecanismo de coesão lexical mais recorrente, a seguir à reiteração (100%)³⁵, é a sinonímia (37,04%). A antonímia e a relação semântica hierárquica hiponímia/hiperonímia apresentam-se como os recursos menos recorrentes, ambos com 3,70%. Relativamente à relação semântica hierárquica meronímia/holonímia e à anáfora lexical, as suas utilizações são nulas (0% ambas).

³³ A transcrição das produções textuais dos/as discentes encontra-se nos anexos 7, 8, 9 e 10 correspondendo, respetivamente, às T_D, T_1, T_2 e T_3.

³⁴ Gráfico elaborado com base na tabela de dados T_D (anexo 3).

³⁵ Este valor percentual referente ao recurso à reiteração apurou-se com base numa clara utilização desintencional deste mecanismo de coesão lexical. Sobre isto, comparem-se os dados das tabelas de identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes em cada textualização de avaliação diagnóstica [T_D] (anexo 12).

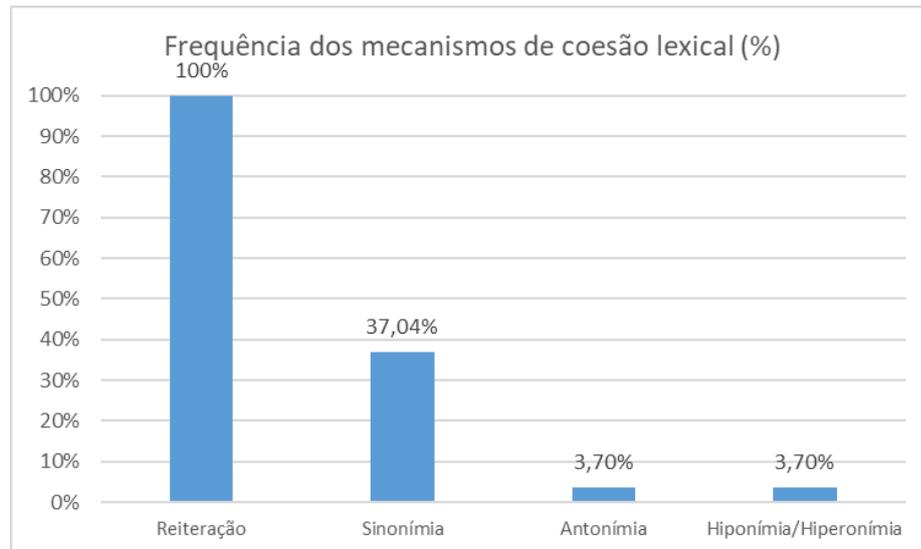


Gráfico 1: Frequência dos mecanismos de coesão lexical relativa à T_D

(ii) Primeira didatização

O gráfico abaixo³⁶ (Gráfico 2) apresenta frequência dos mecanismos de coesão lexical, sendo que no eixo horizontal estão descritos os referidos mecanismos e no eixo vertical as frequências relativas respeitantes ao uso dos respetivos mecanismos.

Assim, os mecanismos de coesão lexical mais recorrentes, conforme expõe o gráfico abaixo, a seguir à reiteração (96,30%)³⁷, são a sinonímia (29,63%) e a antonímia (25,93%). A relação semântica hierárquica hiponímia/hiperonímia apresenta-se como o quarto recurso mais recorrente, com 11,11%. No que diz respeito à relação semântica hierárquica meronímia/holonímia e à anáfora lexical, as suas utilizações são nulas (0%).

³⁶ Gráfico elaborado com base na tabela de dados T_1 (anexo 4).

³⁷ Esta percentagem relativa ao recurso à reiteração foi apurada com base numa clara utilização desintencional deste mecanismo de coesão lexical. Sobre isto, comparem-se os dados das tabelas de identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes em cada textualização da primeira aplicação didática [T_1] (anexo 13).

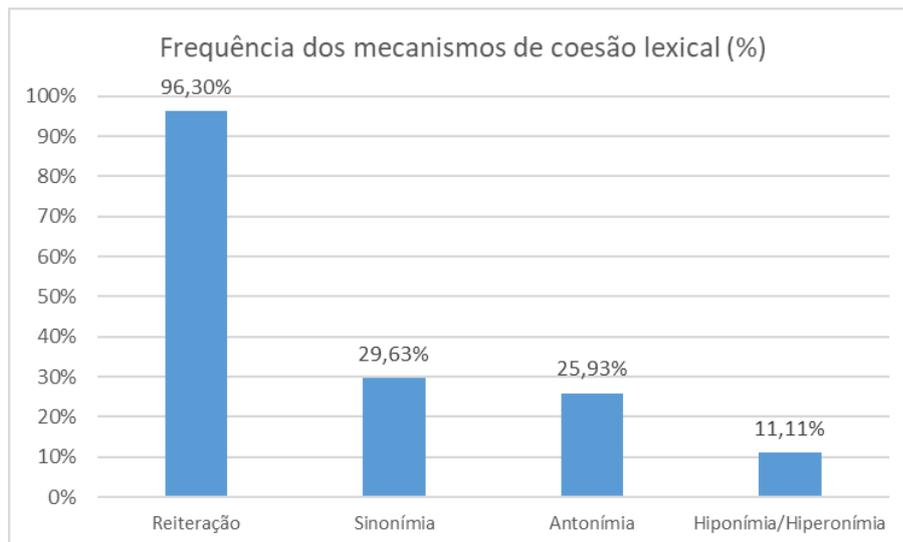


Gráfico 2: Frequência dos mecanismos de coesão lexical relativa à T_1

(iii) Segunda didatização

O gráfico abaixo³⁸ (Gráfico 3) apresenta a frequência dos mecanismos de coesão lexical. No eixo vertical estão descritas as frequências relativas respeitantes ao uso dos mecanismos de coesão lexical e no eixo horizontal encontra-se a descrição dos referidos mecanismos.

A partir da análise de dados, verificou-se que, conforme expõe o gráfico abaixo, o recurso à reiteração (70,37%)³⁹, quando comparado com a didatização prévia (96,30%), apresenta uma redução substancial desse mecanismo (-25,93%). A sinonímia continua a ser o segundo mecanismo de coesão lexical mais recorrente (22,22%). Assinala-se um ligeiro aumento do recurso à relação semântica hierárquica hiperonímia/hiponímia, cuja frequência é agora de 14,81%. No que diz respeito à antonímia, à relação semântica hierárquica meronímia/holonímia e à anáfora lexical, as suas utilizações são nulas (0%).

³⁸ Gráfico elaborado com base na tabela de dados T_2 (anexo 5).

³⁹ Este valor percentual referente ao recurso à reiteração apurou-se com base numa clara utilização desintencional deste mecanismo de coesão lexical. Sobre isto, comparem-se os dados das tabelas de identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes em cada textualização da segunda aplicação didática (T_2) (anexo 14).

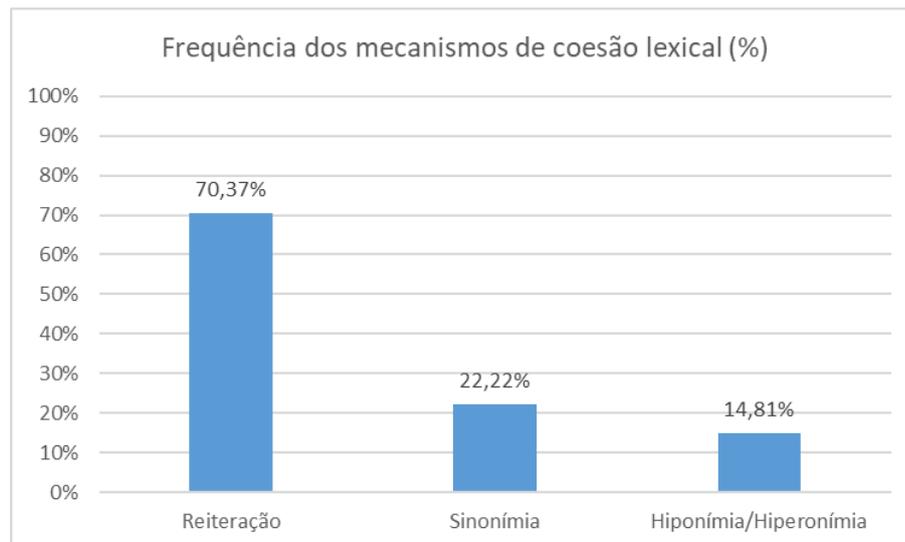


Gráfico 3: Frequência dos mecanismos de coesão lexical relativa à T_2

(iv) Terceira didatização

Apresentado abaixo está o gráfico⁴⁰ (Gráfico 4) que apresenta as frequências dos mecanismos de coesão lexical, sendo que no eixo horizontal estão descritos os referidos mecanismos e no eixo vertical as frequências relativas respeitantes ao uso dos respetivos mecanismos.

Apurou-se, com base na análise de dados, de acordo com o gráfico abaixo, que o recurso à reiteração apenas aumentou residualmente quando comparado com a segunda didatização, sendo a sua presença de 74,07% nas textualizações⁴¹. Verifica-se, uma vez mais, que a sinonímia, para além de continuar a ser o segundo mecanismo de coesão lexical mais recorrente (66,67%), também registou um crescimento considerável em, aproximadamente, 45% face à didatização anterior (22,22%). A antonímia assinala um recurso de 11,11%. No que diz respeito às relações semânticas hierárquicas quer de hiponímia/hiperonímia quer de meronímia/holonímia e à anáfora lexical, as suas utilizações são nulas (0%).

⁴⁰ Gráfico elaborado com base na tabela de dados T_3 (anexo 6).

⁴¹ Esta percentagem relativa ao recurso à reiteração foi apurada com base numa clara utilização desintencional deste mecanismo de coesão lexical. Sobre isto, comparem-se os dados das tabelas de identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes em cada textualização da terceira aplicação didática [T_3] (anexo 15).

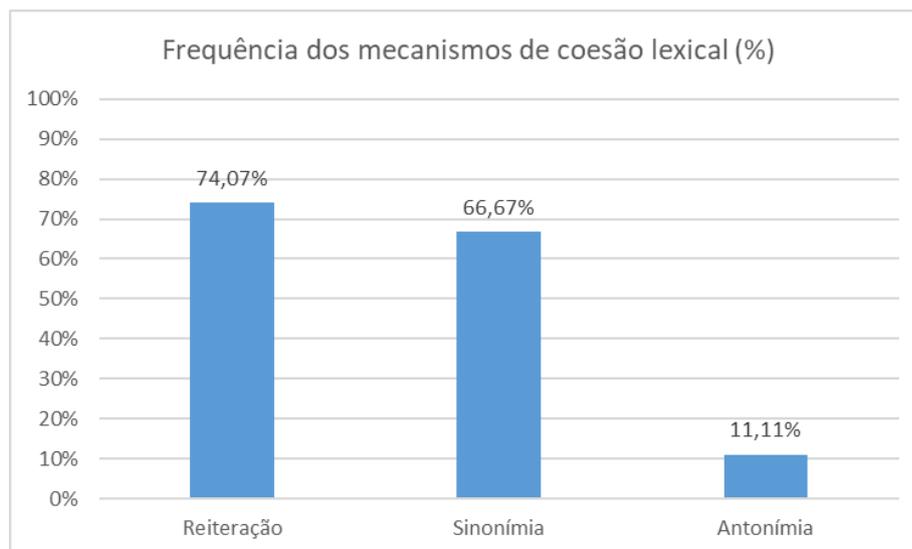


Gráfico 4: Frequência dos mecanismos de coesão lexical relativa à T_3

4.4.2. Análise das produções escritas de um/a aluno/a

A análise das produções escritas dos/as alunos/as⁴² teve em consideração os objetivos já enunciados em 4.4. e, ainda, um outro objetivo: (iv) evidenciar os problemas que, a nível de organização textual, prejudicam a clareza e coesão.

Embora o *corpus* textual seja muitíssimo interessante do ponto de vista investigativo para uma análise quantitativa global, dedicar-nos-emos na presente secção a apresentar a análise qualitativa e quantitativa de apenas uma produção da autoria do mesmo/a discente da avaliação diagnóstica (T_D_G) e de cada aplicação didática (T_1_G; T_2_G; T_3_G)⁴³. Essa análise procurou (i) identificar os mecanismos, (ii) registar as ocorrências, e (iii) propor a correção das áreas críticas no âmbito da coesão lexical.

(i) Textualização de avaliação diagnóstica

A figura abaixo (Figura 4) apresenta a análise do exemplo T_D_G através de dois códigos, um cromático e outro gráfico: os segmentos textuais realçados por variadas cores identificam a reiteração; os fragmentos sublinhados correspondem a pares sinonímicos.

⁴² A transcrição das produções textuais dos/as discentes encontra-se nos anexos 7, 8, 9 e 10 correspondendo, respetivamente, às T_D, T_1, T_2 e T_3.

⁴³ Recordando o exposto no ponto 4.1.1. sobre a codificação das produções textuais, considera-se que o enunciado é da autoria do/a aluno/a 'G' e pertence à textualização da avaliação diagnóstica (T_D_G) ou das didatizações 1 (T_1_G), 2 (T_2_G) ou 3 (T_3_G).

A **linguagem** utilizada no **Parlamento** pelos diferentes **intervenientes** **deve ser clara**, fluente, lógica, bem articulada e **sobretudo** **acessível**.

Os **deputados** da Assembleia da República têm como objetivo **persuadir**, **através de** diversos **argumentos**, os outros **deputados** a aderirem às suas teses e **ideias**. Grandes

5 **oradores** como Winton Churchill e Adolf Hitler recorriam a gestos e à entoação, **de** **forma** a **persuadir** o povo **através de** um **discurso** eloquente e **apaixonado**. Uma das características do **discurso** de **ambos** é que possui uma **linguagem** **acessível** para que todos os eleitores pudessem perceber as **ideias** defendidas por **ambos**.

10 O **discurso** de qualquer **político** ou **deputado**, **sobretudo** quando se refere à nação, **deve** **ser claro** e direto, de modo que a mensagem chegue a todo o **ouvinte**. Para isso deve ser utilizado a repetição de determinadas **expressões** com ênfase. Malcom X ao longo dos seus **discursos** repetia diversas **expressões** como por exemplo: “eu acredito que”, “eu penso que”, (...). Os recursos expressivos também **eram** característicos no **discurso** de Malcom X. **Era** usual a utilização de metáforas e anáforas para enfatizar as ideias defendidas.

15 O **discurso** de um **deputado** **deve** ser criativo e **apaixonado**. Ele **deve** ser original e pertinente na **forma** de como apresenta os **argumentos**. Deve demonstrar paixão no seu **discurso**, de maneira que os outros **deputados** se convertam às suas **ideias**. Assim como Gandhi e Barack Obama apresentam as suas **ideias** **de forma** criativa e clara, os

20 **deputados** devem fazê-lo. Em diversos momentos, os **deputados** **devem** fazer pausas curtas para que os **ouvintes** possam assimilar a informação e para que possam refletir sobre esta (note-se o caso de Néelson Mandela).

Em suma, o **discurso** político **deve ser claro**, eloquente, **apaixonado** e **acessível** para todos os **ouvintes**.

Figura 4: Análise da T_D_G

A partir da análise da T_D_G elaborou-se a Tabela 7 (exposta abaixo) que apresenta a identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes nesta produção textual de 283 palavras. Do ponto de vista da quantificação, a tabela mostra duas frequências: a frequência absoluta e a frequência relativa.

Tabela 7: Análise dos mecanismos de coesão lexical da T_D_G

Mecanismos de coesão lexical	Lexemas	Nº de ocorrências	TOTAL	
			Frequência absoluta	Frequência relativa
Reiteração	<i>linguagem</i>	2	54	19,08%
	<i>deve ser clara(o)</i>	3		
	<i>deve</i>	4		
	<i>acessível</i>	3		
	<i>sobretudo</i>	2		
	<i>persuadir</i>	2		
	<i>através de</i>	2		
	<i>deputados</i>	7		
	<i>ideias</i>	4		
	<i>forma</i>	3		
	<i>discurso</i>	8		
	<i>ambos</i>	2		
	<i>apaixonado</i>	3		
	<i>ouvinte</i>	3		
	<i>expressões</i>	2		
	<i>era/eram</i>	2		
	<i>argumento(s)</i>	2		

Sinonímia	Parlamento – Assembleia da República	1	3	1,06%
	Intervenientes - deputados	1		
	oradores - político	1		

De acordo com a tabela exposta acima (Tabela 7), apurou-se que o mecanismo de coesão lexical mais frequente é o da reiteração, estando presente em 19,08% da produção textual, seguido pela sinonímia, que apresenta uma manifestação residual de apenas 1,06%. Os restantes mecanismos de coesão lexical – antonímia, relações semânticas hierárquicas hiponímia/hiperonímia e meronímia/holonímia, e anáfora lexical – não têm qualquer representação (0%).

A reiteração assume-se, assim, como um problema a nível da coesão lexical que prejudica a diversidade lexical e favorece a redundância. Como tal, para dar continuidade ao processo de reflexão sobre o ensino e aprendizagem e após termos observado as áreas críticas que afetam a competência escrita – em causa, no domínio da coesão lexical –, apresentamos, seguidamente, algumas propostas de remediação que o/a discente poderia ter adotado de modo a contornar estas fragilidades.

Da nossa parte, assumiu-se como preocupação cimeira a manutenção da autenticidade do texto, procurando, por isso, proceder apenas às alterações necessárias do ponto de vista da coesão lexical. O resultado destas propostas poderia ser realizado mediante a interação entre a professora e o/a aluno/a ou através da reformulação/retextualização da produção escrita.

- (i) Já que o vocábulo “sobretudo” ocorre nas linhas 2 e 9, sugerimos a substituição do primeiro por um advérbio de significado equivalente (Ex.: “principalmente”);
- (ii) O vocábulo “deputados” verifica-se duas vezes na mesma frase (ll. 2-3). Como tal, propomos a elipse/supressão da sua segunda ocorrência (Ex.: “Os deputados da Assembleia da República têm como objetivo persuadir, através de diversos argumentos, os outros / os restantes a aderirem às suas teses e ideias”);
- (iii) De modo a economizar palavras, a evitar a reiteração e a formar frases mais complexas do ponto de vista sintático, nas linhas 4-8 alvitramos a seguinte formulação: “Grandes oradores, como Wintson Churchill e Adolf Hitler, recorriam a gestos e à entoação, de forma a convencer o povo mediante um discurso eloquente e apaixonado e, também, acessível, características, aliás, que permitiam a todos os eleitores a compreensão das ideias defendidas por ambos”;
- (iv) No que diz respeito ao período das linhas 9-10, sugerimos várias substituições. Uma vez que o lexema “discurso” é utilizado de novo na linha 9, propomos, por isso, a sua substituição por “comunicação” (devendo, claro, fazer-se, posteriormente, os ajustes necessários para respeitar a concordância de género); Na mesma linha (l. 9), sugerimos a comutação de “deve ser” por “precisa”; Da mesma forma, aconselhamos a que o adjetivo “claro” (l. 10) seja permutado por “simples”. Assim, obter-se-á o seguinte exemplo: “A comunicação de

qualquer político ou deputado, sobretudo quando se refere à nação, precisa de ser simples e direta, de modo que a mensagem chegue a todo o ouvinte”;

- (v) Já na linha 12, propomos a substituição de “discursos” por “dissertações”;
- (vi) Dado que nas linhas 11-12 se observa a repetição de “expressões”, sugerimos a sua comutação por “formulações” (Ex.: “Malcom X ao longo das suas dissertações repetia diversas formulações como por exemplo: “eu acredito que”, “eu penso que””);
- (vii) Similarmente ao proposto na alínea (iii), alvitramos a seguinte reformulação das linhas 13-15: “Os recursos expressivos, nomeadamente a metáfora e a anáfora, utilizados para enfatizar as ideias defendidas, eram também característicos no discurso de Malcom X”;
- (viii) Uma vez mais, seguindo a orientação da alínea (iii), propomos a subsequente reescrita das linhas 16-18: “Um deputado deve ter um discurso criativo, inflamado, original e pertinente no modo como apresenta os argumentos. Deve demonstrar paixão no seu discurso, de maneira que os outros parlamentares se convertam às suas convicções”;
- (ix) Na linha 19, sugerimos a comutação de “de forma” por “de maneira”;
- (x) Para as linhas 20-22, de modo a respeitar o sugerido na alínea (iii) e a introduzir uma anáfora lexical, propomos a seguinte reformulação: “Em diversos momentos, convém que os intervenientes da Casa da Democracia façam pausas curtas para que os ouvintes possam

Apresentamos abaixo a possível retextualização na íntegra (Figura 5). Os segmentos grafados a verde constituem, então, a nossa proposta de remediação.

A linguagem utilizada no Parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser clara, fluente, lógica, bem articulada e, sobretudo, **principalmente**, acessível

Os deputados da Assembleia da República têm como objetivo persuadir, através de diversos argumentos, os outros deputados a aderirem às suas teses e ideias. **Os deputados da Assembleia da República têm como objetivo persuadir, através de diversos argumentos, os outros / os restantes a aderirem às suas teses e ideias.** ~~Grandes oradores, como Winston Churchill e Adolf Hitler recorriam a gestos e à entoação, de forma a persuadir o povo através de um discurso eloquente e apaixonado. Uma das características do discurso de ambos é que possui uma linguagem acessível para que todos os eleitores pudessem perceber as ideias defendidas por ambos.~~ **Grandes oradores, como Winston Churchill e Adolf Hitler, recorriam a gestos e à entoação, de forma a convencer o povo mediante um discurso eloquente e apaixonado e, também, acessível, características, aliás, que permitiam a todos os eleitores a compreensão das ideias defendidas por ambos.**

O discurso **A comunicação** de qualquer político ou deputado, sobretudo quando se refere à nação, ~~deve~~ **precisa** de ser clara **simples** e **direta**, de modo que a mensagem chegue a todo o ouvinte. Para isso deve ser utilizado a repetição de determinadas expressões com ênfase. Malcom X ao longo ~~dos seus discursos~~ **das suas dissertações** repetia diversas expressões **formulações** como por exemplo: “eu acredito que”, “eu penso que”, (...). ~~Os recursos expressivos também eram característicos no discurso de Malcom X. Era usual a utilização de metáforas e anáforas para enfatizar as ideias defendidas.~~ **Os recursos expressivos, nomeadamente a metáfora e a anáfora, utilizados para enfatizar as ideias defendidas, eram também característicos no discurso de Malcom X.**

O discurso de um deputado deve ser criativo e apaixonado. Ele deve ser original e pertinente na forma de como apresenta os argumentos. Deve demonstrar paixão no seu discurso de maneira que os outros deputados se convertam às suas ideias. **Um deputado deve ter um discurso criativo, inflamado, original e pertinente no modo como apresenta os argumentos. Deve demonstrar paixão no seu discurso, de maneira que os outros parlamentares se convertam às suas convicções.** Assim como Gandhi e Barack Obama apresentam as suas ideias ~~de forma~~ **de maneira** criativa e clara, os deputados devem fazê-lo. Em diversos momentos, **convém que os intervenientes da Casa da Democracia façam** ~~os deputados devem~~ fazer pausas curtas para que os ouvintes possam assimilar a informação e (para que possam) refletir sobre esta ela (note-se o caso de Néelson Mandela).

Em suma, o discurso político deve pautar-se pela clareza, eloquência, acessibilidade e pelo entusiasmo para que todos os ouvintes o compreendam. ~~ser claro, eloquente, apaixonado e acessível para todos os ouvintes.~~

Figura 5: Possível retextualização da T_D_G

(ii) Primeira aplicação didática (T_1)

A figura abaixo (Figura 6) exhibe a análise da T_1_G. Analogamente ao método utilizado para a textualização de avaliação diagnóstica (T_D_G), também para esta produção escrita foi usado o código cromático. Assim, a reiteração está identificada através dos segmentos textuais realçados por variadas cores.

O amor, talvez seja o sentimento humano mais poderoso e contraditório.

O amor, tal como Luís de Camões o descreve “Se tão contrário a si é o mesmo Amor?” é um sentimento bastante complexo sendo capaz de mover guerras, traições e sacrifícios. Quantas guerras e sacrifícios foram feitos por amor. Em João 3.16, o apóstolo João

5 escreve “Porque Deus amou o mundo, de tal maneira, que deu o Seu Filho unigénito, para que todo aquele que Nele crê não pereça mas tenha a vida eterna”. O Ser mais poderoso do Universo, por amor foi levado a sacrificar o Seu Filho amado!

Este sentimento tão extraordinário levou reis gregos a guerrear Troia por tão bela princesa.

10 Em suma, considero que o amor é um misto de emoções e passo a citar Camilo Castelo Branco “O amor é uma luz que não deixa escurecer a vida”.

Figura 6: Análise da T_1_G

Com base na análise da T_1_G foi elaborada a Tabela 8 (exposta abaixo) que apresenta a identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes nesta produção textual de 144 palavras. Do ponto de vista da quantificação, a tabela mostra duas frequências: a frequência absoluta e a frequência relativa.

Tabela 8: Análise quantitativa dos mecanismos de coesão lexical da T_1_G

Mecanismos de coesão lexical	Lexemas	Nº de ocorrências	TOTAL	
			Frequência absoluta	Frequência relativa
Reiteração	<i>amor</i>	6	17	11,81%
	<i>sentimento</i>	3		
	<i>poderoso</i>	2		
	<i>guerras</i>	3		
	<i>sacrifícios</i>	3		

Segundo a tabela exposta acima (Tabela 8), apurou-se que a reiteração é o mecanismo de coesão lexical mais frequente, estando presente em 11,81% da produção textual. Contrariamente à textualização de avaliação diagnóstica (T_D_G), a sinonímia não tem qualquer manifestação nesta produção escrita. Os mecanismos de coesão lexical por substituição – sinonímia, antonímia, relações semânticas hierárquicas hiponímia/hiperonímia e meronímia/holonímia, e anáfora lexical – são, então, inexistentes (0%).

Uma vez mais, embora a percentagem do seu uso tenha diminuído, a reiteração assume-se como um problema a nível da coesão lexical que prejudica a diversidade lexical e favorece a redundância. Assim, tal como adotado para a análise da textualização de avaliação diagnóstica,

apresentamos, de seguida, algumas propostas de remediação que o/a aluno/a poderia ter adotado de forma a contornar esta área crítica.

A manutenção da autenticidade do texto, assumiu-se, de novo, como preocupação cimeira, procurando, por isso, proceder somente às alterações necessárias no âmbito da coesão lexical. O resultado destas propostas poderia ser realizado mediante a reformulação/retextualização da produção escrita ou através da interação entre a professora e o(a) discente.

- (i) Uma vez que o adjetivo “poderoso” ocorre nas linhas 1 e 6, propomos a comutação do primeiro por outro de valor semântico análogo, como por exemplo “forte”;
- (ii) De modo a contornar a reiteração dos vocábulos “guerras” e “sacrifícios” (l. 4) – porque são utilizados na frase imediatamente anterior – e “amor” (l.4), alvitramos a seguinte reformulação: “Quantos atos bélicos e martírios foram feitos graças a esta emoção”;
- (iii) Sugerimos a troca de “sentimento” (l. 8) por “afeto”.

Abaixo figura a eventual retextualização na íntegra (Figura 7) que, analogamente à proposta de reescrita para a T_D_G, também apresenta a verde as expressões de remediação.

O amor, talvez seja o sentimento humano mais ~~poderoso~~ **forte** e contraditório.

O amor, tal como Luís de Camões o descreve “Se tão contrário a si é o mesmo Amor?” é um sentimento bastante complexo sendo capaz de mover guerras, traições e sacrifícios. ~~Quantas guerras e sacrifícios~~ **Quantos atos bélicos e martírios** foram feitos ~~por amor~~ **graças a esta emoção**. Em João 3.16, o apóstolo João escreve “Porque Deus amou o mundo, de tal maneira, que deu o Seu Filho unigénito, para que todo aquele que Nele crê não pereça mas tenha a vida eterna”. O Ser mais poderoso do Universo, por amor foi levado a sacrificar o Seu Filho amado!

Este ~~sentimento~~ **afeto** tão extraordinário levou reis gregos a guerrear Troia por tão bela princesa.

Em suma, considero que o amor é um misto de emoções e passo a citar Camilo Castelo Branco “O amor é uma luz que não deixa escurecer a vida”.

Figura 7: Possível retextualização da T_1_G

(iii) Segunda aplicação didática (T_2)

A análise da T_2_G está apresentada abaixo (Figura 8). Novamente, de acordo com o método utilizado nas textualizações prévias, foram adotados os dois códigos (cromático e gráfico). Desta forma, os segmentos realçados pelas várias cores identificam a reiteração e os fragmentos sublinhados correspondem a pares sinonímicos.

Desde há vários séculos que diversos escritores, poetas e dramaturgos portugueses utilizam as suas obras para denunciar os defeitos da sociedade europeia, sobretudo da **sociedade portuguesa**.

Em primeiro lugar, considero a escrita humorística **bastante** eficaz ao denunciar os problemas de uma sociedade. No princípio do século XVI, através da comédia, Gil Vicente **levou** a corte portuguesa a refletir no seu modo de vida, **completamente** diferente do pretendido segundo os princípios judaico-cristãos. Eça de Queirós e a geração de setenta **demonstrou-se** fundamental ao censurar a **sociedade portuguesa** do século XIX. Eça através da personagem João da Ega *d'Os Maias*, repreendeu a nobreza e a alta burguesia, por esta se **demonstrar** incapaz de trazer avanços significativos para Portugal devido à sua mentalidade conservadora. João da Ega, ao longo de toda a obra, **demonstra-se** uma personagem radical e **totalmente** contra grande parte dos princípios ensinados pela **sociedade portuguesa**, acabando por ser uma personagem **bastante** cômica e engraçada.

Em segundo lugar, acredito que o humor inteligente, como é o caso do de Ricardo Araújo Pereira, **torna** as críticas menos duras e rígidas, o que as **torna** mais interessantes e apelativas para o público em geral. A comédia **leva** a que as repreensões feitas não sejam **facilmente** esquecidas, ao mesmo tempo que **leva** o público a refletir na censura feita.

Em suma, termino com uma frase célebre de Friedrich Nietzsche “A potência intelectual de um homem mede-se pela dose de humor que ele é capaz de usar”.

Figura 8: Análise da T_2_G

A partir da análise da T_2_G foi elaborada a Tabela 9 (visível abaixo) que apresenta a identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes nesta produção textual de 242 palavras. Do ponto de vista da quantificação, a tabela mostra duas frequências: a frequência absoluta e a frequência relativa.

Tabela 9: Análise quantitativa dos mecanismos de coesão lexical da T_2_G

Mecanismos de coesão lexical	Lexemas	Nº de ocorrências	TOTAL	
			Frequência absoluta	Frequência relativa
Reiteração	<i>Sociedade portuguesa</i>	3	16	6,61%
	<i>bastante</i>	2		
	<i>advérbios</i>	3		
	<i>Leva / levou</i>	3		
	<i>Demonstra-se</i>	3		
	<i>torna</i>	2		
Sinonímia	Acredito - considero	1	3	1,24%
	Censurar - repreendeu	1		
	Vários - diversos	1		

Em conformidade com a tabela acima exposta (Tabela 9), apurou-se que a reiteração é, de novo, o mecanismo de coesão lexical mais frequente, estando presente em 6,61% da produção textual. Notou-se, também, que a presença da sinonímia aumentou, cuja manifestação é agora de 1,24%. Os

restantes mecanismos de coesão lexical por substituição – antonímia, relações semânticas hierárquicas hiponímia/hiperonímia e meronímia/holonímia, e anáfora lexical – são, uma vez mais, inexistentes (0%).

Apesar de a percentagem do seu uso ter diminuído, a reiteração assume-se, novamente, como um problema a nível da coesão lexical que prejudica a diversidade lexical e favorece a redundância. Destarte, tal como adotado para a análise das textualizações anteriores (T_D_G e T_1_G), apresentamos, de seguida, algumas propostas de remediação que o/a discente poderia ter adotado de forma a contornar esta área crítica.

Outra vez, a nossa principal preocupação recaiu na manutenção da autenticidade do texto, procurando, por isso, proceder unicamente às alterações necessárias respeitantes à coesão lexical. O resultado destas propostas poderia ser realizado mediante a interação entre a professora e o/a aluno/a ou através da reformulação/retextualização da produção escrita.

- (i) O lexema “sociedade” verifica-se duas vezes na mesma frase (ll. 2-3). Como tal, propomos a elipse/supressão da sua segunda ocorrência: “Desde há vários séculos que diversos escritores, poetas e dramaturgos portugueses utilizam as suas obras para denunciar os defeitos da sociedade europeia, sobretudo da portuguesa”;
- (ii) Dado que a palavra “bastante” ocorre nas linhas 4 e 13, sugerimos a troca da primeira ocorrência (l. 4) por “muito”;
- (iii) De modo a evitar a repetição de “sociedade portuguesa” (l. 8), alvitramos a sua comutação pela introdução de uma expressão latina: “Eça de Queirós e a geração de setenta demonstrou-se fundamental ao censurar o *modus vivendi* português do século XIX”;
- (iv) O verbo “demonstrar” aparece nas linhas 8, 10 e 12. Propomos a substituição da segunda ocorrência por “revelar” e da terceira por “apresenta-se”;
- (v) Para contornar a reiteração de “sociedade portuguesa” (l. 13), sugerimos, desta vez, a sua alteração para “nossa sociedade”;
- (vi) A palavra “torna” (l. 16) ocorre duas vezes na mesma frase, pelo que aconselhamos a comutação da segunda ocorrência para “transforma em”;
- (vii) Uma vez que a utilização de advérbios conta já com duas ocorrências (linhas 5 e 12), sugerimos a substituição de “facilmente” (l. 18) por “com facilidade”;
- (viii) Alvitramos a permutação de “leva” (l. 18) por “conduz”.

Figura abaixo a possível retextualização na íntegra (Figura 9). De novo, os segmentos escritos a verde são a nossa proposta de remediação.

Desde há vários séculos que diversos escritores, poetas e dramaturgos portugueses utilizam as suas obras para denunciar os defeitos da sociedade europeia, sobretudo da ~~sociedade~~ portuguesa

Em primeiro lugar, considero a escrita humorística ~~bastante~~ **muito** eficaz ao denunciar os problemas de uma sociedade. No princípio do século XVI, através da comédia, Gil Vicente levou a corte portuguesa a refletir no seu modo de vida, completamente diferente do pretendido segundo os princípios judaico-cristãos. Eça de Queirós e a geração de setenta demonstrou-se fundamental ao censurar a ~~sociedade portuguesa~~ **o *modus vivendi* português** do século XIX. Eça através da personagem João da Ega *d’Os Maias*, repreendeu a nobreza e a alta burguesia, por esta se ~~demonstrar~~ **revelar** incapaz de trazer avanços significativos para Portugal devido à sua mentalidade conservadora. João da Ega, ao longo de toda a obra, ~~demonstra-se~~ **apresenta-se** uma personagem radical e totalmente contra grande parte dos princípios ensinados pela ~~sociedade portuguesa~~ **nossa sociedade**, acabando por ser uma personagem bastante cômica e engraçada.

Em segundo lugar, acredito que o humor inteligente, como é o caso do de Ricardo Araújo Pereira, torna as críticas menos duras e rígidas, o que as ~~torna~~ **transforma em** mais interessantes e apelativas para o público em geral. A comédia leva a que as repreensões feitas não sejam ~~facilmente~~ esquecidas **com facilidade**, ao mesmo tempo que ~~leva~~ **conduz** o público a refletir na censura feita.

Em suma, termino com uma frase célebre de Friedrich Nietzsche “A potência intelectual de um homem mede-se pela dose de humor que ele é capaz de usar”.

Figura 9 - Possível retextualização da T_2_G

(iv) Terceira aplicação didática (T_3)

A figura abaixo (Figura 10) apresenta a análise da T_3_G, cujo método foi o adotado para as textualizações anteriores: os segmentos textuais realçados por variadas cores (código cromático) correspondem à reiteração; os fragmentos sublinhados identificam a pares sinonímicos e antonímicos.

	A cultura tem um papel fundamental a nível educacional para cada indivíduo sendo esta bastante necessária no <u>dia a dia</u> de cada pessoa.
5	Em primeiro lugar, existem diversos momentos no <u>quotidiano</u> humano onde nos são requeridos <u>variados</u> conhecimentos gerais para executar <u>diferentes</u> tarefas. O estudo da história permite-nos aprender bastante sobre a mentalidade humana e quais opções tomar em momentos difíceis. O estudo de <u>diversos</u> temas, ainda que não traga benefícios <u>imediatos</u> , tornar-se-á fundamental no <u>futuro</u> , permitindo que um indivíduo tome decisões racionais segundo a cultura apreendida ao longo da sua vida.
10	Em segundo lugar, esta capacita-nos para o progresso, clareando a nossa mente para temas essenciais como a política, a religião, a arte, entre outros. O estudo de <u>diferentes</u> culturas, ideias e crenças leva-nos a uma introspeção pessoal permitindo a capacidade de discernir entre o certo e o errado.
	Em suma, termino com uma citação de Aristóteles “A cultura é o melhor conforto para a velhice”.

Figura 10: Análise da T_3_G

A partir da análise da T_3_G foi elaborada a Tabela 10 (abaixo exposta) que apresenta a identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes nesta produção textual de 157 palavras. Do ponto de vista da quantificação, a tabela mostra duas frequências: a frequência absoluta e a frequência relativa.

Tabela 10: Análise quantitativa dos mecanismos de coesão lexical da T_3_G

Mecanismos de coesão lexical	Lexemas	Nº de ocorrências	TOTAL	
			Frequência absoluta	Frequência relativa
<u>Reiteração</u>	Bastante	2	5	3,18%
	O estudo	3		
<u>Sinonímia</u>	dia a dia - quotidiano	1	3	1,91%
	Variados - diferentes	1		
	diferentes - diversos	1		
<u>Antonímia</u>	imediatos - futuro	1	1	0,64%

De acordo com a tabela exposta acima (Tabela 10), apurou-se uma diminuição bastante significativa da reiteração, sendo agora a sua presença de 3,18% em toda a produção textual. Comparativamente à textualização de avaliação diagnóstica (T_D_G) – cuja frequência era de 19,08% – traduz-se numa redução de mais de 80%. O recurso à sinonímia aumentou, seguindo a tendência da textualização anterior (T_2_G), cuja manifestação é de 1,91%. A antonímia afirmou-se como o terceiro mecanismo de coesão lexical, representando 0,64%. Os restantes mecanismos – relações semânticas hierárquicas hiponímia/hiperonímia e meronímia/holonímia, e anáfora lexical – permaneceram com valores nulos (0%).

A reiteração, embora a tendência tenha indiciado o decréscimo da sua utilização, assume-se, mesmo assim, como um problema a nível da coesão lexical que prejudica a diversidade lexical e favorece a redundância. Como tal, para dar continuidade ao processo de reflexão sobre o ensino e aprendizagem e após termos observado as áreas críticas que afetam a competência escrita – em causa, no domínio da coesão lexical –, apresentamos, seguidamente, algumas propostas de remediação que o/a aluno/a poderia ter adotado de modo a contornar estas fragilidades.

Da nossa parte, procurámos continuar com a preocupação cimeira definida ao longo de toda a didatização – a manutenção da autenticidade do texto. Por isso, evitámos proceder a alterações desnecessárias do ponto de vista da coesão lexical. O resultado destas propostas poderia ser realizado mediante a interação entre a professora e o/a discente ou através da reformulação/retextualização da produção escrita.

- (i) O vocábulo “bastante” ocorre nas linhas 2 e 5. Como tal, propomos a alteração da sua segunda ocorrência para “muito”;
- (ii) Uma vez que “o estudo de” é um segmento reiterado, na produção textual original, três vezes (linhas 4, 6 e 10), sugerimos a alteração da segunda ocorrência para “O conhecimento” e da terceira ocorrência para “A análise”.

Abaixo, expomos a possível retextualização na íntegra (Figura 11). Uma vez mais, os vocábulos grafados a verde constituem a nossa proposta de remediação.

A cultura tem um papel fundamental a nível educacional para cada indivíduo sendo esta bastante necessária no dia a dia de cada pessoa.

Em primeiro lugar, existem diversos momentos no quotidiano humano onde nos são requeridos variados conhecimentos gerais para executar diferentes tarefas. O estudo da história permite-nos aprender bastante **muito** sobre a mentalidade humana e quais opções tomar em momentos difíceis. O estudo **O conhecimento** de diversos temas, ainda que não traga benefícios imediatos, tornar-se-á fundamental no futuro, permitindo que um indivíduo tome decisões racionais segundo a cultura apreendida ao longo da sua vida.

Em segundo lugar, esta capacita-nos para o progresso, clareando a nossa mente para temas essenciais como a política, a religião, a arte, entre outros. O estudo **A análise** de diferentes culturas, ideias e crenças leva-nos a uma introspeção pessoal permitindo a capacidade de discernir entre o certo e o errado.

Em suma, termino com uma citação de Aristóteles “A cultura é o melhor conforto para a velhice”.

Figura 11: Possível retextualização da T_3_G

Finalmente, apresentamos, de seguida, o gráfico que expõe o registo dos mecanismos de coesão lexical em todas as produções escritas do/a discente G (Gráfico 5).

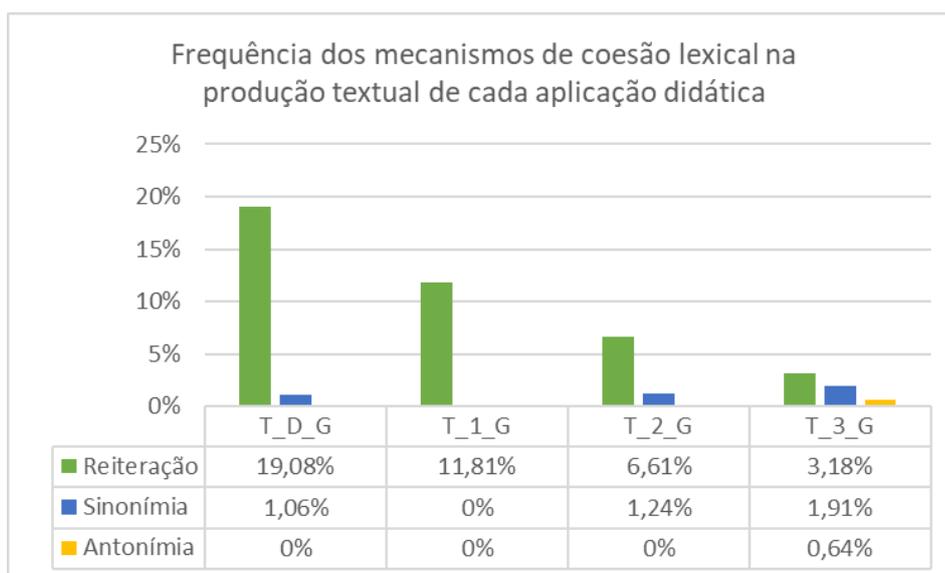


Gráfico 5: Registo dos mecanismos de coesão lexical em todas as produções escritas do/a discente G

Portanto, a partir do Gráfico 5, é possível concluir que o recurso à reiteração seguiu uma tendência decrescente ao longo das várias aplicações didáticas. A sinonímia foi o segundo mecanismo de coesão lexical mais presente durante as sequências didáticas, tendo o seu recurso aumentado (salvo a sua inexistência na textualização da primeira didatização). Assinala-se, ainda, já na conclusão do processo didático, o recurso à antonímia.

4.4.2. Respostas dos/as discentes aos exercícios aplicados através da ferramenta digital *Google Forms*

Apesar de o público-alvo do projeto de investigação ter sido uma turma do 11.º ano, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, por motivos didático-pedagógicos, os exercícios controlados extraídos de Lopes e Carapinha (2013: 122-129)⁴⁴ foram também aplicados a uma outra turma do 11.º ano, do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, composta por 28 alunos.

Uma vez que os exercícios foram realizados através da ferramenta digital *Google Forms* mediante o recurso ao telemóvel, a consulta de dicionários fidedignos disponíveis em linha foi, igualmente, aconselhada e autorizada.

No total, contámos com 50 participantes, cujas respostas dadas aos exercícios passamos a apresentar em seguida.

(i) Exercício de sinonímia

1. Para cada uma das expressões seguintes, tente descobrir um termo sinónimo que envolva um menor grau de tecnicidade:

a) Parotidite

Tabela 11: Identificação e quantificação das respostas para o termo sinónimo de 'parotidite'

Respostas	Papeira	Orelhão	Caxumba	Inflamação na glândula parótida
TOTAL				
Frequência absoluta	39	2	3	6
Frequência relativa	78%	4%	6%	12%

b) Domicílio

Tabela 12: Identificação e quantificação das respostas para o termo sinónimo de 'domicílio'

Respostas	Casa	Residência	Lar	Moradia	Vivenda
TOTAL					
Frequência absoluta	17	16	6	10	1
Frequência relativa	34%	32%	12%	20%	2%

c) Escopro

Tabela 13: Identificação e quantificação das respostas para o termo sinónimo de 'escopro'

Respostas	Cinzel	Gorjeta	Cortador	Instrumento utilizado para cortar
TOTAL				
Frequência absoluta	47	1	1	1
Frequência relativa	94%	2%	2%	2%

d) Proparoxítona

⁴⁴ Enunciado dos exercícios disponível no anexo 11.

Tabela 14: Identificação e quantificação das respostas para o termo sinónimo de 'proparoxítona'

Respostas	Esdrúxula	Palavra com acento tónico na antepenúltima sílaba	Esdrúxulo
TOTAL			
Frequência absoluta	42	3	5
Frequência relativa	84%	6%	10%

e) Bicarbonato de Sódio

Tabela 15: Identificação e quantificação das respostas para o termo sinónimo de 'bicarbonato de sódio'

Respostas	Fermento	Molécula	Sal	Soda	Anti-ácido
TOTAL					
Frequência absoluta	18	4	16	5	7
Frequência relativa	36%	8%	32%	10%	14%

f) Coccinela

Tabela 16: Identificação e quantificação das respostas para o termo sinónimo de 'coccinela'

Respostas	Joaninha	Alfaiate	Substantivo	Inseto
TOTAL				
Frequência absoluta	36	5	2	7
Frequência relativa	72%	10%	4%	14%

2. Para cada uma das expressões seguintes, tente descobrir uma expressão sinónima que envolva um maior grau de tecnicidade:

a) Barriga

Tabela 17: Identificação e quantificação das respostas para o termo sinónimo de 'barriga'

Respostas	Abdómen	Cavidade abdominal	Estômago	Pança	Bojo	Ventre
TOTAL						
Frequência absoluta	38	3	1	5	1	2
Frequência relativa	76%	6%	2%	10%	2%	4%

b) Dor de cabeça

Tabela 18: Identificação e quantificação das respostas para os termos sinónimos de 'dor de cabeça'

Respostas	Cefaleia	Enxaqueca	Cólica
TOTAL			
Frequência absoluta	43	6	1
Frequência relativa	86%	12%	2%

c) Multa

Tabela 19: Identificação e quantificação das respostas para os termos sinónimos de 'multa'

Respostas	Coima	Pena	Penalidade	Punição	Castigo
TOTAL					
Frequência absoluta	39	4	3	3	1
Frequência relativa	78%	8%	6%	6%	2%

d) Sal

Tabela 20: Identificação e quantificação das respostas para os termos sinónimos de 'sal'

Respostas	Cloreto de Sódio	Bicarbonato de Sódio	Sais	Graça
TOTAL				
Frequência absoluta	43	5	1	1
Frequência relativa	86%	10%	2%	2%

e) Desinfetante

Tabela 21 - Identificação e quantificação das respostas para o termo sinónimo de 'desinfetante'

Respostas	Antisseptico	Anti séptico	Anticético	Antisséptico	Antiséptico	Anti-séptico	Esterilizante	Desinfetante
TOTAL								
Frequência absoluta	4	6	3	6	9	19	2	1
Frequência relativa	8%	12%	6%	12%	18%	38%	4%	2%

Dada a assaz versatilidade de respostas a esta alínea, consideramos que se torna pertinente comentar as diferentes formas que os/as discentes apresentam para grafar o mesmo lexema sinónimo de 'desinfetante'. As seis palavras ('antisseptico'; 'anti séptico'; 'anticético'; 'antisséptico'; 'antiséptico'; 'anti-séptico') revelam, não só, a confusão entre as palavras homófonas 'anticético' (= contrário ao ceticismo) e 'antisséptico' (= Que ou o que destrói os germes patogénicos, prevenindo ou combatendo a infeção⁴⁵), mas também possíveis confusões decorrentes de uma aquisição frágil da ortografia das palavras.

f) Pé de Folha

Tabela 22: Identificação e quantificação das respostas para o termo sinónimo de 'pé de folha'

Respostas	Pecíolo	Louro	Plantação	Raiz	Verdura	Caule	Pé de papel
TOTAL							
Frequência absoluta	20	1	6	1	3	18	1
Frequência relativa	40%	2%	12%	2%	6%	36%	2%

(ii) Exercício de antonímia

1.1. Substitua as palavras sublinhadas pelos seus antónimos (a substituição deve ser feita sempre que essa palavra ocorrer. Que história obtém?

De uma forma geral, a grande parte dos/as discentes revela optar pela chave proposta pelas autoras (Lopes & Carpinha, 2013: 125):

Chave:	Mulher/boa/amigos/bonita/nova/quente/nunca/adoravam/já/perto/rapariga/levava/alegria/mulher/feliz/paz/começado/vivos/acompanhado/mulher/boa/sensibilizada/aproximou-se/doce/bom/recompensas
--------	---

⁴⁵ "antisséptico", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021.

Porém, assinalam-se oscilações nas preferências relativamente ao antónimo de ‘castigos’ (para o qual as autoras sugerem ‘recompensas’). As respostas variaram entre ‘recompensas’, ‘benefícios’, ‘regalias’, ‘absolvição’, ‘remição’, ‘vantagens’, ‘perdão’, ‘elogios’ e ‘virtudes’. De igual forma, mas para o antónimo de ‘tristeza’ (para o qual as autoras propõem ‘alegria’), verifica-se a opção por ‘felicidade’.

À pergunta ‘que história obtém?’, a maioria dos/as alunos/as respondeu que se obtém uma história otimista/positiva, ao contrário da perspetiva pessimista da original.

2. As relações antonímicas podem envolver diferentes pares opostos consoante os contextos. Para cada uma das expressões seguintes, indique duas palavras opostas que possam figurar em diferentes contextos. Explícite esses contextos.

a) Seco

Tabela 23: Enunciados possíveis da autoria dos/as discentes sobre a utilização da palavra ‘seco’ consoante o contexto

CONTEXTO A	CONTEXTO B
“o bolo está seco” (=textura)	“o comentário dela foi seco” (=a intenção, a tonalidade)
“olha, esta planta está seca!” = a planta murchou	“ela é tão seca” = alguém antipático
“a roupa já secou” (já não está húmida/molhada)	“ele falou de um modo seco” (de uma forma mais ríspida)
“este pão está seco” (fora de validade)	“estas calças estão secas” (enxugadas)
“hoje vou comer frutos secos”	“as calças estão secas”
Húmido – refere-se ao tempo atmosférico	Gentil – refere-se ao tom de voz ou conversa

b) Duro

Tabela 24: Enunciados possíveis da autoria dos/as discentes sobre a utilização da palavra ‘duro’ consoante o contexto

CONTEXTO A	CONTEXTO B
“tenho de comprar um colchão novo, o meu é muito duro” (=significa que o colchão é rígido)	“o professor é tão duro connosco” (=significa que é muito exigente)
“a bola está dura” (cheia de ar)	“o pão está duro” (seco)
“a madeira é um material duro” (físico/material)	“o pai foi duro com os filhos” (ação)
Mole – refere-se à forma física de um objeto ou ser vivo	Compreensível – refere-se ao tom de voz ou conversa
Mole – consistência física de algo	Moderado – tolerante e aceitável

c) Maduro

Tabela 25: Enunciados possíveis da autoria dos/as discentes sobre a utilização da palavra ‘maduro’ consoante o contexto

CONTEXTO A	CONTEXTO B
“a fruta está madura” (validade da fruta)	“a Maria é madura” (maturidade da pessoa)
“esta maçã está madura” (pronta a comer, mais doce)	“ele é muito maduro para a idade” (pessoa responsável, mais adulta)
Verde – refere-se ao estado da fruta	Infantil – refere-se à mentalidade ou até à forma física de uma pessoa

d) Leve

Tabela 26: Enunciados possíveis da autoria dos/as discentes sobre a utilização da palavra ‘leve’ consoante o contexto

CONTEXTO A	CONTEXTO B
“a pena é leve” (o peso de um objeto)	“a situação não é leve” (o grau de dificuldade de uma situação)
“o bebé é muito leve, porque nasceu prematuro” = abaixo do peso/magro	“esta caixa é surpreendentemente leve” = não é muito pesada
“este saco é leve” (em relação ao peso)	“leva-me estes livros” (verbo ‘levar’)
Pesado – massa de um corpo	Árduo – algo que se revela de difícil execução
“pinta de leve” (carregar pouco no lápis)	“tu és leve” (ter pouco peso)

(iii) Exercício de hiponímia/hiperonímia

1. Sabemos que a diferentes relações semânticas entre as palavras permitem um grande leque de escolhas aos falantes. Continue estes enunciados com segmentos da sua autoria, aí incluindo uma palavra que mantenha uma relação de tipo hiperonímico com as sublinhadas.

a) Os gatos e tigres pertencem à mesma família.

Tabela 27: Continuação do enunciado com segmentos hiperonímicos da autoria dos/as alunos/as

CONTINUAÇÃO DO ENUNCIADO COM SEGMENTOS DA AUTORIA DOS/AS ALUNOS/AS
Embora não goste muito destes felinos.
Estes felinos têm cores muito bonitas.
Os felinos são bons para os seres humanos.
Os felinos são lindos.
Os felinos têm bigodes.

b) Estes pastéis, aquele pudding e esse bolo são deliciosos.

Tabela 28: Continuação do enunciado com segmentos hiperonímicos da autoria dos/as alunos/as

CONTINUAÇÃO DO ENUNCIADO COM SEGMENTOS DA AUTORIA DOS/AS ALUNOS/AS
Estas sobremesas são calóricas.
Estas sobremesas são fáceis de cozinhar.
Estes doces são deliciosos.
Estes doces são feitos pela mesma pessoa.
Os doces fazem mal à saúde.
Porém, não posso abusar nos doces.

c) O esófago, o estômago e o intestino situam-se na zona abdominal.

Tabela 29: Continuação do enunciado com segmentos hiperonímicos da autoria dos/as alunos/as

CONTINUAÇÃO DO ENUNCIADO COM SEGMENTOS DA AUTORIA DOS/AS ALUNOS/AS
Estes órgãos do aparelho digestivo são vitais para a nossa qualidade de vida.
Estes órgãos do sistema digestivo são necessários para a nossa sobrevivência.
Os órgãos do sistema digestivo são fundamentais para viver.

d) O jornal, bem como a rádio e a televisão são importantes para a difusão de notícias.

Tabela 30: Continuação do enunciado com segmentos hiperonímicos da autoria dos/as alunos/as

CONTINUAÇÃO DO ENUNCIADO COM SEGMENTOS DA AUTORIA DOS/AS ALUNOS/AS
Aliás, os meios de comunicação têm um papel muito importante na sociedade.
As comunicações sociais são todas importantes para a difusão de notícias.
Estes meios de comunicação de hoje em dia são muito importantes.
Gosto de ouvir notícias nas redes de comunicação.
Os media são responsáveis por fazerem informações chegarem às pessoas.

e) **As mesquitas são locais de culto para os muçulmanos, enquanto as igrejas servem os cristãos.**

Tabela 31: Continuação do enunciado com segmentos hiperonímicos da autoria dos/as alunos/as

CONTINUAÇÃO DO ENUNCIADO COM SEGMENTOS DA AUTORIA DOS/AS ALUNOS/AS
Apesar das diferenças, todos os edifícios de ritos religiosos devem ser respeitados.
Apesar de serem religiões diferentes todos os locais de culto devem ser respeitados.
As religiões têm diferentes locais de culto.
Casas religiosas existem pelo mundo todo.
Locais religiosos são depressivos.
Estes templos são fulcrais para a cultura.

(iv) **Exercício de meronímia/holonímia**

1. Sabemos que as diferentes relações semânticas entre lexemas permitem um grande leque de escolhas aos falantes. Continue estes enunciados com segmentos da sua autoria, aí incluindo uma palavra que mantenha uma relação de tipo holonímico ou meronímico com as sublinhadas.

a) O microscópio é um instrumento que se utiliza para obter imagens ampliadas. (holónimo → merónimo)

Tabela 32: Continuação do enunciado com segmentos holonímicos ou meronímicos da autoria dos/as alunos/as

CONTINUAÇÃO DO ENUNCIADO COM SEGMENTOS DA AUTORIA DOS/AS ALUNOS/AS
A cabeça pertence ao microscópio.
A lente é um instrumento que se utiliza para obter imagens ampliadas.
As suas objetivas vêm da Alemanha.
Tenho de mudar a lente do microscópio para observar esta célula.

b) O carpo e o esterno são dois pontos essenciais. (merónimos → holónimo)⁴⁶

Tabela 33: Continuação do enunciado com segmentos holonímicos ou meronímicos da autoria dos/as alunos/as

CONTINUAÇÃO DO ENUNCIADO COM SEGMENTOS DA AUTORIA DOS/AS ALUNOS/AS
Os ossos do nosso corpo formam a nossa estrutura.
Os esqueletos humanos ficariam muito fragilizados sem a presença destes dois ossos.
Os ossos e articulações são dois pontos essenciais.
Tenho de ir ao ortopedista, ultimamente doem-me muito os ossos.

⁴⁶ Apesar de os/as discentes terem respondido ao exercício, continuando o enunciado com segmentos da sua autoria, note-se que as suas respostas são incoerentes com a instrução, já que optaram por hiperónimos em vez de holónimos.

c) A câmara magmática, a chaminé e a garganta constituem... (merónimos → holónimo)

Tabela 34: Continuação do enunciado com segmentos holonímicos ou meronímicos da autoria dos/as alunos/as

CONTINUAÇÃO DO ENUNCIADO COM SEGMENTOS DA AUTORIA DOS/AS ALUNOS/AS
A estrutura de um vulcão.
Um vulcão.

d) A badana, a lombada e a capa, sendo importantes, ... (merónimos → holónimo)

Tabela 35: Continuação do enunciado com segmentos holonímicos ou meronímicos da autoria dos/as alunos/as

CONTINUAÇÃO DO ENUNCIADO COM SEGMENTOS DA AUTORIA DOS/AS ALUNOS/AS
Para a identificação de um livro.
Partes de um livro
Não são as partes mais importantes de um livro.
Componentes de um caderno.

4.4.3. Coesão lexical entre o primeiro e o último parágrafos

Antes do ensino explícito da coesão lexical, decorreu uma recolha de produções escritas – textualização de avaliação diagnóstica – com o objetivo de aferir os mecanismos linguísticos de coesão lexical utilizados pelos/as alunos/as nas produções escritas. Desta recolha de dados foi possível observar que, para além de a grande parte construir um texto com recurso à reiteração⁴⁷, raramente se verifica uma ligação (uma ponte) entre a introdução, que deveria apresentar o tema através de uma reflexão genérica, e a conclusão, que deveria fazer uma retoma sintética da introdução e das principais ideias expostas ao longo do texto.

O estudo de van Tonder (1999) revela que o uso de itens lexicais nos segmentos textuais introdutórios e finais dos textos teria sido determinado pela pergunta a que respondiam, ou seja, os parágrafos inicial e final do texto dos/as alunos/as apresentavam restrições semânticas condicionadas pela instrução. Assim, vejam-se os exemplos da tabela abaixo⁴⁸ (Tabela 36).

Tabela 36: Exemplos de produções textuais dos/as alunos/as que não respeitam a coesão lexical entre o primeiro e o último parágrafos

Código da produção textual	Parte nuclear	Exemplos que não respeitam
T_D_J	Introdução	<i>É importante que quem discursar consiga transmitir uma linguagem simples com lógica por isso a linguagem utilizada no parlamento pelos os diferentes intervenientes deve ser acessível de acordo com a norma.</i>
	Conclusão	<i>Concluo que o mais importante num parlamento é a linguagem usada pois é o caminho para o sucesso do orador.</i>

⁴⁷ Ver o ponto 4.4.1., concretamente a secção “(i) Textualização de avaliação diagnóstica”.

⁴⁸ Tal como referido no ponto 4.1.1. sobre a codificação das produções textuais, relembramos que se considera que a textualização ('T_') pertence à avaliação diagnóstica ('T_D') ou à primeira ('T_1'), à segunda ('T_2') ou, ainda, à terceira didatizações ('T_3'), da autoria do/a discente identificado/a por uma letra aleatória.

T_D_D	Introdução	<i>Na sociedade atual, a política está frequentemente presente nas nossas vidas e um bom político para captar a atenção dos seus recetores, deve utilizar uma linguagem correta e cuidada de forma a transmitir o que pretende a estes mesmos. Para haver uma “rivalidade” saudável e respeitável entre cada deputado, estes devem optar por utilizar um discurso bem estruturado e educado sem se ofenderem um ao outro. No Parlamento, os deputados devem ouvir e respeitar o discurso dos adversários nunca interrompendo.</i>
	Conclusão	<i>Esta temática é importante para a sociedade atual e futura, na qual os adolescentes/ mais jovens e não só devem ser sensibilizados para que utilizem um discurso cuidado e correto no nosso dia-a-dia.</i>
T_D_Q	Introdução	<i>A linguagem utilizada no Parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser acessível, de acordo com a norma. Isto é, deve pronunciar-se com clareza e fluidez modulando a voz, com confiança e com objetividade.</i>
	Conclusão	<i>Esta temática é muito relevante, pois remete para uma linguagem coerente para que todos possam pensar, refletir e abordar.</i>
T_D_T	Introdução	<i>A linguagem utilizada, no parlamento, pelos diferentes intervenientes, deve ser acessível, clara e lógica, de acordo com a norma. O orador deverá manifestar confiança e segurança para persuadir o público que o que afirma é a pura realidade, a verdade.</i>
	Conclusão	<i>Concluindo, a oratória numa linguagem acessível é importantíssima. Através das palavras inteligentemente direcionadas, quer os jovens quer os adultos são cativados pelo interesse e pela sensibilidade para causas humanas.</i>
T_1_D	Introdução	<i>O poema fala sobre os desencontros do amor, sobre os desejos não realizados e sobre o destino de João, Teresa, Raimundo, Maria, Joaquim e Lili. O amor não era correspondido a nenhuma destas personagens e por isso vão vivendo a sua tragédia pessoal: o exílio de João nos EUA e o de Teresa no convento, o desastre que matou Raimundo, o título de tia imposto a Maria, o suicídio de Joaquim e o casamento de Lili com J. Pinto Fernandes.</i>
	Conclusão	<i>A ideia principal que retiro deste poema é que a vida não é um ciclo no qual todos vivem felizes para sempre mas sim que não é uma história que vemos em novelas e livros, é uma série de acontecimentos e momentos que podem ser bons e maus. A única certeza que temos na vida é que este será imprevisível como este poema de Carlos Drummond.</i>
T_1_P	Introdução	<i>A palavra amor (do latim amore) para mim é uma palavra extremamente forte que caracteriza uma emoção quase inexplicável que é capaz de nos desvestir durante meses ou então servir de motivação para o nosso dia à dia durante anos.</i>
	Conclusão	<i>Sintetizando, o amor é como se houvesse uma parte incontrolável extremamente perigosa dentro de cada um de nós.</i>
T_1_Q	Introdução	<i>Amor tu que nos dás felicidade e amargura, tu que nos fragilizas e iludes, tu que nos mudas e fortaleces.</i>
	Conclusão	<i>Amor, é como uma raspadinha (jogo de sorte), todos tentam, mas poucos são os que saem a ganhar.</i>
T_2_D	Introdução	<i>Muitas vezes, o humor é construído a partir de uma visão crítica do mundo e do comportamento do ser humano. Além de ser marcado pela descontração, o humor caracteriza-se pelo exagero, da hipérbole e do absurdo para provocar o riso ou, pelo menos, um sorriso. Paródias e piadas não podem ser interpretadas literalmente ou consideradas como verdades absolutas.</i>

Todavia, observam-se, ainda assim, algumas produções textuais reveladoras de coesão entre o primeiro e o último parágrafos que correspondem, expectável e respetivamente, à introdução e à conclusão. A tabela abaixo (Tabela 37) expõe o referido.

Tabela 37: Exemplos de produções textuais dos/as alunos/as que respeitam a coesão lexical entre o primeiro e o último parágrafos

Código da produção textual	Parte nuclear	Exemplos que respeitam
T_D_A	Introdução	<i>A linguagem muitas vezes utilizada pelos intervenientes no Parlamento não é devidamente acessível, mas deveria ser de acordo com a norma. Porque é que este assunto é tão importante? Devemos reflectir.</i>

	Conclusão	<i>Conclui-se que uma linguagem acessível é essencial e influenciadora de como a mensagem passa ou não dos intervenientes no Parlamento para as pessoas em geral. Todos, sem excepção devem compreendê-la independentemente da sua condição ou habilitação literária.</i>
T_D_B	Introdução	<i>Nos dias de hoje a comunicação é essencial para tudo e saber-nos comunicar bem e exprimir corretamente as nossas opiniões é uma grande virtude, pois poucos a conseguem fazer com clareza. Assim sendo que em determinadas ocasiões vocabulários mais sofisticados num discurso corrido não é a melhor maneira de transmitir ideias ou impressões para um determinado público-alvo.</i>
	Conclusão	<i>Por isso é muito importante em locais como o parlamento onde a informação é ouvida por toda a gente devemos ter linguagem acessível e muito clara.</i>
T_1_O	Introdução	<i>O amor é um sentimento complexo, impossível de definir ou, sequer, de compreender. Pensar no amor numa esfera mais íntima, é perceber a que ponto é poderoso e catártico.</i>
	Conclusão	<i>Em suma, quer seja correspondido ou não, o poder do amor é inegável.</i>
T_D_F	Introdução	<i>A linguagem utilizada no Parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser acessível, de acordo com a norma, isto é, deve ser comum e elementar, sem que se torne uma linguagem coloquial e sem que o seu objetivo seja alterado.</i>
	Conclusão	<i>Podemos, deste modo, concluir que a linguagem utilizada no Parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser acessível e clara, para que todos consigam prestar atenção ao que é dito, de forma a conseguirem perceber a mensagem, com o objetivo de poderem tomar uma decisão politicamente fundamentada.</i>
T_D_G	Introdução	<i>A linguagem utilizada no Parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser clara, fluente, lógica, bem articulada e sobretudo acessível.</i>
	Conclusão	<i>Em suma, o discurso político deve ser claro, eloquente, apaixonado e acessível para todos os ouvintes.</i>
T_D_V	Introdução	<i>A linguagem utilizada no Parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser clara, acessível, lógica e bem estruturada.</i>
	Conclusão	<i>Em suma, o discurso político deve ser claro e acessível. Deve pretender manter o auditório atento e deve conseguir justificar e fundamentar as suas ideias de maneira a que os ouvintes adiram.</i>

Ademais, observa-se, de modo transversal às composições escritas, alguma dificuldade relacionada com a divisão/segmentação do texto em três partes nucleares. A utilização de expressões introdutoras da conclusão (tais como ‘em suma’, ‘resumidamente’, ‘concluindo’, entre outras) tem uma frequência moderada/razoável. Por outro lado, verifica-se a inclusão nesta parte do texto de informação que deveria integrar o desenvolvimento.

4.4.4. Outras áreas críticas

Na presente secção dedicamo-nos a apresentar outras fragilidades observadas a partir da análise de dados, tais como erros de natureza morfológica, ortográfica, sintática, ausência de concordância verbal, encadeamento de ideias, estilo oralizante/coloquial, uso de vírgulas, falta de conclusão adequada.

a) Morfológicos

Verifica-se uma tendência crescente relativamente à confusão entre os morfemas constitutivos dos verbos (sobretudo da primeira pessoa do plural) e a pronominalização. Por outro lado, também se nota a falta de hifenização nos casos de pronominalização. Os exemplos da tabela abaixo (Tabela 38) atestam o referido⁴⁹.

Tabela 38: Exemplos de fragilidades de natureza morfológica

Exemplos	Código da produção textual
<i>Se observar-mos a expressão de Gil Vivente que estudamos, “ridendo castigat mores”, isto é a rir se castiga os costumes, Gil Vicente escreveu um teatro para que se criticasse os defeitos do contemporâneo através do riso e da comédia.</i>	T_2_W
<i>Verifica-mos no programa “Isto é Gozar com Quem Trabalha”, um programa de televisão apresentado pelo jornalista Ricardo Araújo Pereira.</i>	T_2_W
<i>Por um lado, vemos o caso de Mariana e o caso de Joaquim que era apaixonado por Lili, que acabaram por pôr um fim nas suas vidas, assim, percebe-mos como o amor nem sempre tem correspondência, muitas vezes deixa-nos de maneira imperfeita e por vezes conduz à morte</i>	T_1_W
<i>Podemos verificar isso na “quadrilha” onde Joao viaja para os estado unidos, Teresa vai para um convento, Raimundo morre, Maria torna se tia, Joaquim suicida se e por fim Lili casa se.</i>	T_1_J
<i>A meu ver um humor crítico e discreto acaba por deixar as pessoas menos afetadas quando ouvem uma crítica e se nos rirmos das nossas desgraças vamos nos apercebendo muitas das vezes do quão ridículos e errados estávamos, pois num primeiro momento quando recebemos a crítica não nos apercebemos que estamos a ser criticados e achamos engraçado e ridículo o que está a ser lido ou ouvido, mas num segundo momento de reflexão da piada identificamos nos com esse erro e percebemos o porquê de estarmos errados.</i>	T_2_B
<i>Ao longo de varias gerações são nos transmitidos valores de acordo com a cultura da sociedade da qual nós nos encontramos, e tem um impacto muito grande ao longo da nossa vida.</i>	T_3_Y

b) Ortográficos

A nível da ortografia assinalam-se como principais problemas os relacionados com influências da oralidade e com confusão entre verbos e substantivos, como demonstram os seguintes exemplos:

Tabela 39: Exemplos de fragilidade de natureza ortográfica

Exemplos	Código da produção textual
<i>E pessoas com pouco conhecimento palpitam em vez de pensar, por norma as pessoas ignorantes é demasiado indiferente ou perguiçosa a aprender factos e a refletir sobre eles com clareza, (...)</i>	T_3_C
<i>Na minha opinião as obras “Quadrilha” e a obra “Amor de Predição” têm algumas semelhanças quanto ás personagens e ação onde decorre.</i>	T_1_I
<i>Esta linha ténue entre a minha liberdade e a do outro é o que muitas vezes traz dessabores, criticas.</i>	T_2_X
<i>A palavra amor (do latim ‘amore’), para mim, é uma palavra extremamente forte que caracteriza uma emoção quase inexplicável que é capaz de nos devastar durante meses ou então servir de motivação para o nosso dia à dia durante anos.</i>	T_1_P
<i>(...) mas se gravarmos uma criança a fazer uma birra e lhe mostrarmos, ela vai achar ridículo e sentir vergonha e na próxima vês irá pensar duas vezes antes de fazer uma birra</i>	T_2_B

⁴⁹ Lembrando o referido no ponto 4.1.1. no que diz respeito à codificação das produções textuais, considera-se que a textualização (‘T_’) pertence à avaliação diagnóstica (‘T_D’) ou à primeira (‘T_1’), à segunda (‘T_2’) ou, ainda, à terceira didatizações (‘T_3’), da autoria do/a discente identificado/a por uma letra aleatória.

<i>Como por exemplo o aquecimento global ou a poluição, se eu for uma pessoa informada posso fazer algo para mudar o mundo para melhor e influenciar colegas e amigos.</i>	T_3_Z
---	-------

c) Sintáticos

No que diz respeito a fragilidades sintáticas, elencam-se a colocação de vírgula entre sujeito e predicado, bem como a pontuação incorreta das conjunções e locuções adversativas “porém”, “todavia”, “contudo” e “no entanto”. Apesar de estas partículas linguísticas poderem “ocorrer noutras posições que não a posição inicial do segundo termo oracional” (Matos & Raposo, 2013: 1805) e ser circundas por vírgulas, conforme atesta o exemplo abaixo, a utilização que os/as discentes delas fizeram não é correta, já que lhes imprimiram o comportamento sintático da conjunção semanticamente equivalente “mas”⁵⁰.

Tabela 40: Exemplos de fragilidades de natureza sintática

Exemplos	Código da produção textual
<i>Uma pessoa com uma boa cultura geral, é uma pessoa com bastante conhecimento logo em variadas situações do quotidiano irá ter bastante mais facilidade para encontrar as suas soluções.</i>	T_3_P
<i>O amor, talvez seja o sentimento humano mais poderoso e contraditório.</i>	T_1_G
<i>Pensar no amor numa esfera mais íntima, é perceber até a que ponto ele é poderoso e catártico.</i>	T_1_O
<i>Amor, é como uma raspadinha (jogo de sorte), todos tentam, mas poucos são os que saem a ganhar.</i>	T_1_Q
<i>Em Amor de perdição, o herói romântico Simão Botelho exemplifica perfeitamente o poder mágico deste sentimento. Enquanto estudante, revelava-se irreverente, porém, ao conhecer a sua amada, Teresa, nasceu um jovem meigo.</i>	T_1_T
<i>A única que casou, foi Lili (“que não amava ninguém”).</i>	T_1_X

d) Ausência de concordância verbal

Observam-se diversas ocorrências de ausência de concordância verbal. Vejam-se os exemplos seguintes:

Tabela 41: Exemplos de fragilidades de ausência de concordância verbal

Exemplos	Código da produção textual
<i>Maior parte das pessoas bem sucedidos foram instruídos desde pequenos a saber fazer certas tarefas, respeitar o próximo e por exemplo ler livros para uma melhor adicção.</i>	T_3_J
<i>Além disso o poema mostra o quanto a vida e o amor é imprevisível (...)</i>	T_1_B

e) Encadeamento de ideias

Assinalam-se problemas a nível da organização da frase, ou seja, no que diz respeito ao encadeamento de informação frásica e interfrásicamente. Com efeito, observam-se, frequentemente, frases demasiado extensas, o que atesta a dificuldade na expressão e articulação de ideias.

⁵⁰ Para relembrar o que já sobre o comportamento sintático das conjunções e locuções adversativas foi referido, consultar o ponto 3.2.1.2..

Tabela 42: Exemplos de fragilidades sobre o encadeamento de informação

Exemplos	Código da produção textual
<i>Cultura na minha opinião devia ser inculcada na nossa formação, desde pequenino até sermos velhinhos, muito tempo, muita distância de gerações, mas é verdade, nunca é demais sabermos os costumes e tradições do nosso país, mas cultura não é só costumes e tradições são também as pessoas, ao convivermos com pessoas ao longo da nossa vida vamos aprendendo uma coisita ou outra com elas.</i>	T_3_X
<i>A ideia principal que retiro deste poema é que a vida não é um ciclo no qual todos vivem felizes para sempre mas sim que não é uma história que vemos em novelas e livros, é uma série de acontecimentos e momentos que podem ser bons e maus.</i>	T_1_D
<i>(...) ou como vários comediantes atuais que usam os meios de comunicação para criticar com humor, como Ricardo Araújo Pereira, que aborda variados assuntos, fazendo a sociedade refletir, sobre a atualidade, e os seus comportamentos, o que na minha opinião é muito bom, como por exemplo, uma pessoa quer criticar alguém que seja interesseiro, é muito mais prático recorrer a ironia e ao humor desde que este seja controlado, do que tentar usar a violência quer física quer verbal, e terá mais efeito, e fará as próprias pessoas quererem mudar-se a si mesmas.</i>	T_2_Y

f) Estilo oralizante/coloquial

Diversas produções escritas revelam um menor nível de formalidade do que aquele que era requerido, revelando marcas da oralidade e de um estilo coloquial. Para além disto, também se assinala a utilização da conjunção copulativa “e” como conector em posição inicial de frase que, embora não seja totalmente incorreta no domínio da oralidade, no âmbito da escrita não é o mais aconselhável.

Tabela 43: Exemplos de fragilidades de natureza oralizante

Exemplos	Código da produção textual
<i>Eu acho que é muito importante a cultura estar presente na formação do indivíduo.</i>	T_3_AA
Primeiro vou começar por dizer o significado de cultura. <i>A cultura é tudo aquilo que não vem particularmente da natureza, mas sim de tudo o que é gerado pelos animais racionais, os seres humanos.</i>	
E também podemos observar <i>isso na composição poética na “Quadrilha”, escrito por Carlos Drummond de Andrade. Neste pequeno poema podemos ver que todos os personagens gostavam de alguém mas nunca da pessoa que gostava delas, e neste poema vemos um exemplo de que nem sempre o nosso amor por alguém é correspondido e só estamos a impedir nos de sermos felizes só para esperar que a outra pessoa nos dedique o mesmo amor.</i>	T_1_A
Agora a falar <i>sobre o diálogo intertexto entre “Amor de Perdição” e sobre a “quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade podemos observar em ambos os textos que o amor é um significado forte e se não for correspondido vai sempre magoar a outra pessoa.</i>	T_1_L

g) Uso de vírgulas

A nível de pontuação, verificam-se dificuldades na utilização de vírgulas como delimitadores de orações, nomeadamente de causais e adversativas, conforme atesta o exemplo seguinte:

Tabela 44: Exemplos de fragilidades sobre a utilização de vírgulas

Exemplo	Código da produção textual
<p><i>Até nos tempos mais antigos deram bastante importância a este tema pois uma pessoa quando era rica já se suponha que era culta mesmo que não o fossem, e quando as pessoas eram mesmo instruídas subiam mais facilmente na vida.</i></p> <p><i>Hoje em dia ser culto dá dinheiro e há muita gente que pensa que não é bem assim mas se virem bem a cultura dá dinheiro, por exemplo no dia a dia passam centenas de programas televisivos em que o objetivo é ganhar dinheiro através de responder a perguntas temos de ter alguma cultura geral (...)</i></p>	T_3_A

h) Um caso particular

Observemos, primeiro, o seguinte exemplo:

Tabela 45: Exemplo de um caso particular, cuja fragilidade pode ser de natureza sintática, morfológica ou ortográfica

Exemplo	Código da produção textual
<p><i>Acredito que uma pessoa têm uma maior capacidade de liderança em relação e um indivíduo vulgar. Um líder, por exemplo, de uma empresa necessita de perceber de tudo um pouco, ou seja, este têm a obrigação de saber e conhecer o que cada departamento exerce na sua empresa.</i></p>	T_3_V

Em causa está o uso incorreto do verbo ‘ter’.

Por um lado, o/a discente utiliza inadequadamente o predicado da oração subordinada substantiva completiva no plural (“têm”) estando o seu sujeito no singular (“uma pessoa”). Assim, esta fragilidade poderá ser considerada de natureza sintática, dada a ausência de concordância verbal. As formas gramaticalmente corretas seriam: “Acredito que uma pessoa tem (...)” e “ou seja, este tem a obrigação (...)”.

Por outro lado, arriscamos, também, considerar esta área crítica de natureza morfológica, uma vez que o/a aluno/a poderá revelar confusão sobre a formação entre o singular e o plural do verbo ‘ter’.

Por outro lado ainda, levantamos a hipótese sobre esta fragilidade ser de natureza meramente ortográfica.

4.4.5. Questionário: percepção dos/as alunos/as sobre as aplicações didáticas

Por fim, aquando do remate da didatização, os/as alunos/as responderam a um questionário⁵¹ com o fito de avaliar a sua percepção relativamente às aplicações didáticas⁵². O tipo de escala utilizada no questionário foi o de Likert⁵³.

⁵¹ Ver anexo 19.

⁵² A transcrição das respostas ao questionário encontra-se no anexo 20.

⁵³ A escala de Likert usa, geralmente, cinco níveis de respostas. A nossa escala seguiu as seguintes opções: 1 (nada importante); 2 (pouco importante); 3 (moderadamente importante); 4 (importante); e 5 (muito importante).

Primeiramente, a análise seguirá a contagem percentual da avaliação feita pelos/as discentes às atividades: a definição dos mecanismos linguísticos relativos à coesão lexical; o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual; os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital *Google Forms*; a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical. Logo depois, procede-se à verificação da justificação a essas mesmas perguntas.

O gráfico abaixo (Gráfico 6) e respetiva tabela de dados expõem as percentagens de cada uma das avaliações das atividades feitas por parte dos/as discentes.

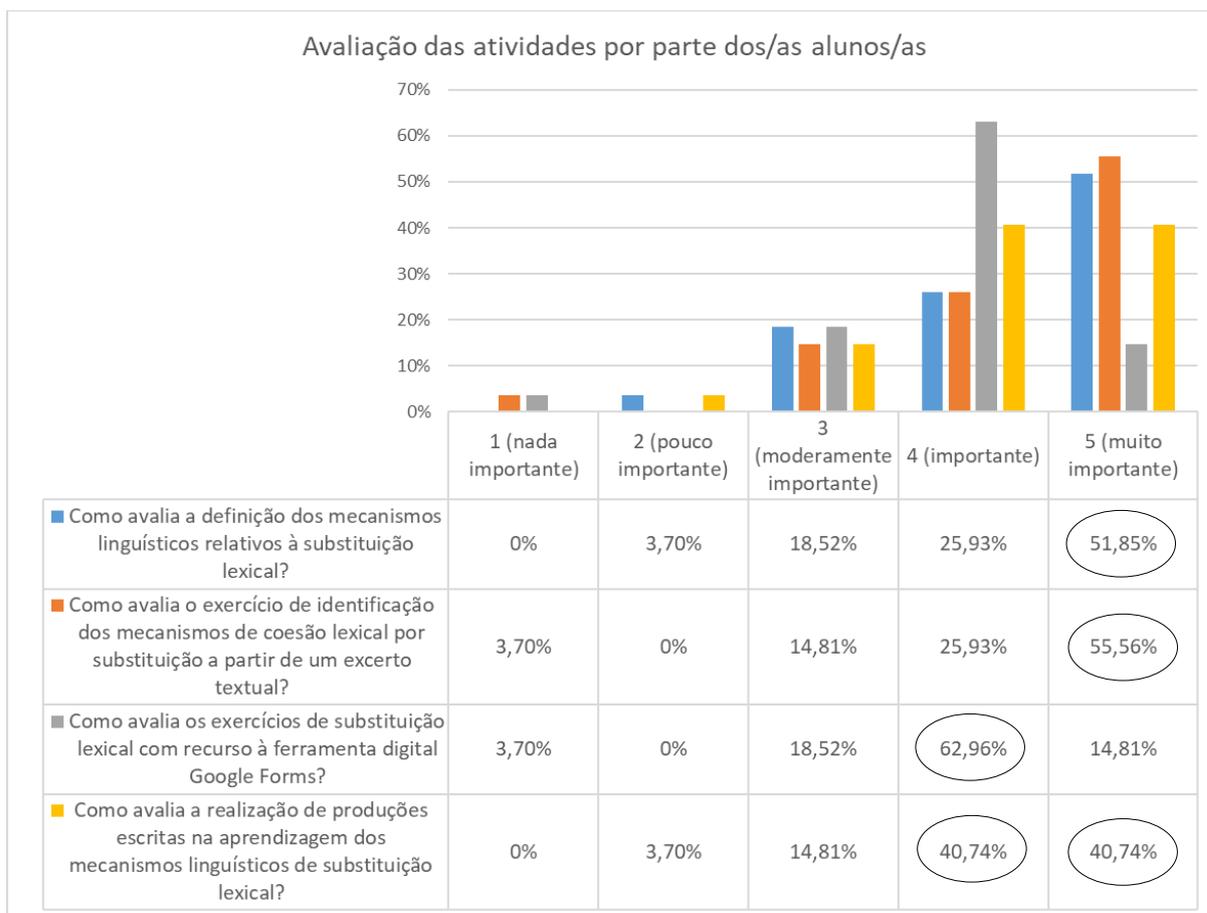


Gráfico 6: Avaliação das atividades por parte dos/as alunos/as

No que diz respeito à definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical e ao exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual foram considerados por mais de metade da turma como *muito importante* (51,85% e 55,56%, respetivamente). Já o exercício de substituição lexical com recurso à ferramenta digital *Google Forms* foi avaliado como *importante* por 62,96% dos/as alunos/as. Quanto à realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical, as avaliações *importante* e *muito importante* estão equiparadas, cada uma com 40,74%.

Avançando para a análise da justificação da avaliação das atividades⁵⁴, embora a variabilidade das fundamentações dos/as discentes seja manifesta, encontram-se alguns pontos a reter de modo a propiciar a continuidade da reflexão sobre a didatização.

Tabela 46: Justificação da avaliação dos/as discentes sobre as aplicações didáticas

Atividades	Justificação	Código do Questionário
1. Definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical.	<i>ajuda a distinguir as coisas umas das outras.</i>	Quest_4
	<i>São importantes para conseguirmos organizar o nosso estudo e, consequentemente, tirar melhores resultados nas tarefas.</i>	Quest_14
	<i>Acho importante apercebermos dos mecanismos linguísticos, no entanto acho um pouco redundante o ensino dos termos técnicos. Acho que devemos aprender a usá-los mas a os nomes técnicos sentem-se desnecessários.</i>	Quest_19
2. Exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual.	<i>Importante para desenvolver a nossa interpretação.</i>	Quest_2
	<i>Permitiu compreender melhor a estrutura de um texto.</i>	Quest_6
	<i>Foi uma boa maneira de consolidar os conhecimentos e vê-los aplicados em frases que aparecem naturalmente em textos (ajudou a ultrapassar o domínio unicamente teórico e técnico).</i>	Quest_19
	<i>Permitiu a compreensão daquilo que foi dado em aula</i>	Quest_23
3. Exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> .	<i>É importante visto que estudamos o conteúdo a partir de uma ferramenta tecnológica recente, o que torna a aprendizagem mais interessante.</i>	Quest_20
	<i>É uma maneira diferente de aprender.</i>	Quest_22
	<i>Enriquece o vocabulário, dando nos uma maior leque de palavras que poderão ser utilizadas no quotidiano ou composição escrita.</i>	Quest_8
	<i>Na minha opinião foi importante, no entanto achei a extensão um pouco longa. Também foi algo divertido ver os nomes técnicos para situações do dia a dia e vice versa.</i>	Quest_19
4. Realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical.	<i>A realização de produções escritas ajuda na aprendizagem dos mecanismos linguísticos pois através da mesma colocamos em prática o que é teórico.</i>	Quest_24
	<i>No meu ponto de vista é muito importante, pois podemos raciocinar e pensar numa opinião enquanto escrevemos e ao mesmo tempo estar preocupados com a nossa maneira de escrever, o que nos leva a desenvolver o cérebro num aspeto simultâneo.</i>	Quest_17
	<i>Senti que foi um exercício crucial para aplicar os conhecimentos teóricos na nossa própria escrita; todavia confesso que não senti que os mecanismos de substituição estavam suficientemente em foco (acabei por esquecer que eram parte do exercício).</i>	Quest_19

Face a estas respostas, torna-se importante referir que muitos/as alunos/as advogam que o conhecimento teórico, apesar de o ensino da metalinguagem não ser para todos aprazível, é essencial para organizarem o estudo e para obterem melhores resultados.

Quando a teoria é transposta para o domínio prático, os mecanismos de coesão lexical por substituição potenciam a interpretação textual, auxiliam numa melhor compreensão da estrutura de um texto e, ainda, permitem a consolidação dos conhecimentos teóricos.

Relativamente a outro tipo de abordagem mais prática, a resolução de exercícios de substituição lexical através da ferramenta digital *Google Forms*, se por um lado motivou os/as discentes pelo seu carácter interativo, por outro deleitou-os graças à ampliação lexical. O conhecimento

⁵⁴ Recordando o exposto no ponto 4.1.1. sobre a codificação dos questionários, considera-se que o enunciado pertence ao questionário ('Quest_') feito a um/a participante, a quem foi atribuído aleatoriamente um número cardinal.

de léxico mais variado, mais abrangente e mais técnico auxiliá-los/as-á não só no quotidiano como também nas suas futuras produções escritas.

Portanto, a maior parte dos/as alunos/as revelou consciência de que a coesão lexical tem, de facto, influências positivas no conhecimento lexical no domínio da escrita, sendo, igualmente, determinante para a qualidade das produções escritas, já que a avaliação é, em grande parte, concretizada através da escrita.

Em suma, atendendo aos resultados obtidos pelo questionário, evidencia-se que os/as discentes consideraram que, de forma geral, as atividades foram importantes e/ou muito importantes.

Conclui-se, desta forma, a análise dos resultados, seguindo-se as considerações finais.

4.5. Considerações finais

Ao longo do presente relatório de estágio pretendemos refletir sobre a forma como a coesão lexical determina a qualidade da produção escrita dos/as discentes e como o ensino explícito do efeito da coesão lexical no texto potencia o conhecimento lexical no domínio da Escrita, especificamente no 11.º ano de escolaridade. Tendo em conta que a taxonomia adotada nos exercícios pelos manuais pedagógicos e pelos exames não contribui para uma efetiva consciência do efeito da coesão lexical na compreensão textual e na qualidade das produções escritas, o nosso procedimento didático optou por outras abordagens que visassem a aprendizagem explícita da coesão lexical na análise dos processos de coesão e de progressão do texto como a anáfora e na utilização intencional dos processos de coesão textual (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: 9).

Assim, e partindo da análise de dados das textualizações de avaliação diagnóstica (T_D), que evidenciavam um forte recurso à reiteração, foram ponderadas e delineadas várias estratégias a aplicar ao longo de toda a prática pedagógica. Uma delas foi a adoção, no decorrer de todo o estágio pedagógico, de um discurso da parte da docente-estagiária pautado pela diversidade vocabular e um constante recurso a mecanismos de coesão lexical. Apesar de esta estratégia ter sido especialmente utilizada quando a reformulação se tornava necessária para uma melhor explicação dos conteúdos aos/às alunos/as, a realidade é que ela esteve de igual forma presente no decorrer das aulas ministradas à outra turma afeta do 10.º ano, sempre com vista a aumentar e a potenciar o conhecimento e a diversidade lexical dos/as alunos/as. Com efeito, em todas as fases de didatização (planificação, execução e reflexão), houve a preocupação de proporcionar aos/às alunos/as oportunidades de aprendizagem significativa no que diz respeito às estruturas coesivas na área do léxico.

Uma outra estratégia consistiu no levantamento dos mecanismos de coesão lexical, a partir de um excerto textual do capítulo X de *Amor de Perdição*. Outra, ainda, foi a resolução de exercícios que

foram para além dos objetivos já suprarreferidos e colocaram os/as alunos/as a questionar as hipóteses de utilização dos vocábulos, indo para lá da mera identificação. Desta vez, os/as discentes foram envolvidos/as ativamente no processo de ensino-aprendizagem, já que era requerida a pesquisa e seleção criteriosa das possíveis soluções aos exercícios propostos, o que, por sua vez, os/as tornou, de igual forma, conscientes da importância das escolhas lexicais no quotidiano.

De modo a observar a evolução dos/as alunos/as relativamente ao uso dos mecanismos de coesão lexical, foram analisadas entre si as produções textuais das três aplicações didáticas. A redução do recurso à reiteração foi notória e consecutiva desde a primeira aplicação didática, salvo um ínfimo crescimento da segunda para a terceira didatização. Por outro lado, o aumento do recurso à sinonímia foi constante e gradual. Também se evidenciou um crescimento, ainda que ténue e pontual em cada aplicação didática, do recurso à antonímia e à relação semântica hierárquica hiponímia/hiperonímia. Houve, porém, que assinalar a total ausência da utilização de mecanismos coesivos por meronímia-holonímia e por anáfora lexical ao longo de todas as produções textuais das três didatizações.

Ora, uma reflexão pertinente diz respeito, precisamente, ao uso nulo destes dois mecanismos de coesão lexical e também ao escasso recurso à relação semântica hierárquica hiponímia/hiperonímia. De facto, os/as alunos/as têm conhecimento das relações semânticas entre lexemas devido ao ensino explícito ministrado ao longo dos anos de escolaridade e à resolução de exercícios que seguem uma taxonomia de identificação e/ou associação entre essas relações semânticas, partindo, geralmente, de um excerto textual. Por isso, aquando da produção escrita, os/as discentes transferem esse conhecimento, não sendo, então, observáveis outros mecanismos linguísticos da coesão lexical.

Assim, no caso concreto da coesão lexical, a causa destas áreas críticas – sobretudo, do escasso recurso a mecanismos linguísticos de substituição face ao uso abundante da reiteração de forma desintencional – parece residir em ensinar, ano após ano, a metalinguagem (definições e conceitos, alguns deles demasiado abstratos) em vez de se ensinar o uso concreto dos mecanismos linguísticos em situações comunicativas. Ora, as nossas estratégias de remediação procuraram, justamente, ir ao encontro da perspectiva de Corder (1981), porque, para além de contornarem a repetição ou o ‘re-ensinar’ (tradicionais estratégias de remediação frequentemente concebidas como a solução para essas fragilidades), é apenas quando os/as alunos/as se apercebem do erro que aprendem e alteram a sua causa. Ou seja, segundo Schmidt (2010), a aprendizagem só é eficaz quando o/a aluno/a toma consciência dela. De facto, como se explica que anos após anos de exposição aos conteúdos se continue a verificar um reduzido recurso aos mecanismos de coesão lexical? Por outras palavras, tão importante como os conceitos teóricos é a sua utilização intencional. Simultaneamente, no caso específico da coesão lexical, os/as alunos/as devem fazer comparações conscientes entre as suas áreas críticas e eventuais formas de as colmatar, sempre com o auxílio do *feedback* do/a docente. Também

esta foi uma das nossas bandeiras. Após a correção e análise, as textualizações foram devolvidas aos/às discentes com sugestões e com os objetivos de, por um lado, apresentar alternativas de remediação sobre as áreas críticas no âmbito da coesão lexical, e, por outro, tornar os/as alunos/as conscientes das causas das suas fragilidades a nível da clareza e da fluência discursiva/textual, para, assim, melhorarem os textos.

Por fim, atendendo à análise comparativa obtida a partir dos resultados dos questionários, a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical e os exercícios de identificação dos mecanismos de coesão lexical a partir de um excerto textual foram considerados como *muito importante*, ao passo que os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital *Google Forms* foram classificados como *importante*. Ainda assim, tendo em conta as justificações apresentadas, acreditamos que o procedimento didático foi aprazível graças à ampliação lexical dela decorrente, bem como à sua dimensão interativa. No que diz respeito à realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical, as opiniões dividem-se equitativamente, revelando um balanço positivo entre o *importante* e o *muito importante*.

Dito isto, cremos que a abordagem didática do efeito da coesão lexical no domínio da Escrita foi determinante na qualidade das produções textuais dos/as alunos/as e potenciou o conhecimento lexical no domínio da Escrita, acrescentando o facto de ter contribuído para um aumento do conhecimento e da diversidade lexical dos/as discentes. Advogamos, ainda, que uma maior frequência e regularidade das abordagens didáticas (desta e de outras tipologias) no âmbito da coesão lexical surtirá efeitos benéficos no desenvolvimento da competência comunicativa dos/as alunos/as, em especial no domínio escrito.

Encerra-se, portanto, o quarto capítulo, dedicado à metodologia de investigação e didatização, ao que se segue a conclusão do relatório.

Conclusão

No decurso deste relatório foram expostos a descrição e reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada e um estudo de caso científico-didático, desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero, em Coimbra, numa turma do 11.º ano do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, e subordinado ao efeito da coesão lexical, com o desígnio de melhorar a produção escrita dos/as alunos/as bem como potenciar o conhecimento lexical no domínio da Escrita.

De uma forma geral, a análise de dados evidencia uma melhoria significativa nas textualizações. Relativamente à coesão lexical e ao conhecimento lexical no domínio da escrita, a didatização auxiliou na correção de fragilidades várias, no caso e em especial do recurso abundante à reiteração, que prejudicava a diversidade vocabular e favorecia a redundância. Tendo isto em conta, os problemas demonstrados atestam a importância e a adequação do projeto investigativo, já que as produções escritas se pautavam por algumas áreas críticas que não devem ser negligenciadas.

Apesar de o estudo realizado permitir uma maior convergência de conteúdos gramaticais (coesão e coerência, relações semânticas entre as palavras, orações, dimensão micro e macro textual), a sua exploração não foi exaustiva nem intensiva, dado o escasso tempo de que dispusemos – 6 tempos letivos de 50 minutos – e a quantidade de conteúdos programáticos previstos para o ensino secundário. Quanto às estratégias adotadas para a transposição didática, cremos que formam um conjunto bem coeso, adequado e acessível.

Neste momento, importa, de igual forma, refletir sobre as futuras didatizações. Levaríamos a cabo algumas modificações, tais como: (i) a sua realização ininterrupta durante todo o ano, para que haja a possibilidade de desenvolver os conteúdos *pari passu* que são apreendidos por parte dos/as discentes; (ii) a análise mais aprofundada das relações semânticas entre as palavras, particularmente as que estabelecem relações de coesão lexical entre si; (iii) fomentar a transposição dos conhecimentos teóricos para o domínio prático com a utilização intencional dos mecanismos de coesão lexical por substituição, pois só assim se dará a verdadeira aprendizagem; (iv) a análise conjunta de fragilidades concretas na realização de exercícios e/ou produções textuais para estes que sejam concebidos num ritmo adequado à aprendizagem dos/as alunos/as; e (v) a inclusão da anáfora lexical nos conteúdos previstos para leção.

Por último, uma orientação que não se pretende modificar e que se advoga enquanto futura docente de Português consiste no facto de a prática pedagógica e, em especial, a didatização, se ter alicerçado na relação biunívoca entre o ensino da língua e o ensino da literatura, uma vez que, recuperando as premissas de Fernanda Irene Fonseca (2000) e de Bernardes e Mateus (2013), esta indissociabilidade contribui para que os/as alunos/as sejam competentes no uso do seu idioma. A pertinência do estudo assenta não só no desenvolvimento académico dos/as discentes, como também

na esfera pessoal, dado que os mecanismos de coesão lexical dotam os/as estudantes de proficiência analítica e interpretativa de texto e de redação, ao mesmo tempo que desenvolvem uma utilização fluente do código linguístico com vista à expressão e representação de conhecimento em áreas plurais do saber – competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017: 21). Em conclusão, a aula de Português é o microcosmo ideal para capacitar os/as alunos/as da correta utilização da linguagem e, ainda, para a produção e reprodução de conhecimento (dentro e fora da escola), aptidões básicas para o exercício da cidadania na comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNARDES, José Augusto Cardoso e Rui Afonso MATEUS. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. 31-43.
- BRITO, Ana Maria, DUARTE, Inês e Gabriela MATOS. (2003). Tipologia e distribuição das expressões nominais. In Mateus *et al.* *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- CUNHA, Celso e Lindley CINTRA. (1999). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 15.^a edição, Lisboa: Edições Sá da Costa.
- CHAVES, Rui. (2013). Organização do Léxico. In Raposo *et al.* (orgs.), *Gramática do Português*, vol. I. Lisboa: FCG.
- CORDER, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dicionário Terminológico*. Direção-Geral da Educação. Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/> [consultado em 26/12/2020].
- DUARTE, Inês. (2003). Aspetos linguísticos da organização textual. In Mateus *et al.*, *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- FONSECA, Fernanda Irene. (2000). “Da Inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura”. *Atas de Conferência Nacional (Org.) Carlos Reis et al.* Coimbra: Almedina. 37-45.
- GERÃO, Teolinda. (2002). *Histórias de ver e andar: contos*. Lisboa: Dom Quixote.
- GUSDORF, Georges. (1967). *Professores para quê?: para uma pedagogia da pedagogia*. Lisboa : Moraes Editores.
- LOPES, Ana Cristina Macário. (2018). *Pragmática: uma introdução*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- LOPES, Ana Cristina Macário e Conceição CARAPINHA. (2013). *Texto, Coesão e Coerência*. Coimbra: Almedina.
- MATOS, Gabriela e Eduardo Buzaglo Paiva RAPOSO. (2013). Estruturas de coordenação. In Raposo *et al.* (orgs.), *Gramática do português*, vol. II. Lisboa: FCG.
- MENDES, Amália. (2013). Organização textual e articulação de orações. In Raposo *et al.* (orgs.), *Gramática do português*, vol. II. Lisboa: FCG.
- MORGADO, José Carlos. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto.

SCHMIDT, R. (2010). "Attention, awareness, and individual differences in language learning." In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

VAN TONDER, Susan Louise. (1999) *Lexical cohesion in student academic writing*. Pretoria: University of South Africa. Disponível em: http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/17769/dissertation_van_tonder_sl.pdf?sequence=1 [consultado em 7/7/2021].

Documentos legislativos e reguladores:

BUESCU, Maria Helena *et al.* (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf [consultado em 29/10/2020].

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 [consultado em 5/12/2020].

Aprendizagens Essenciais. 10.º Ano. Português. (2018). Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf [consultado em 29/10/2020].

Aprendizagens Essenciais. 11.º Ano. Português. (2018). Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf [consultado em 29/10/2020].

Webgrafia

Escola Secundária Avelar Brotero, disponível em <http://www.brotero.pt/> [consultado em 14/11/2020].

Plano Brotero 2020/2021, com atualização de 29 de setembro de 2020, disponível em http://www.brotero.pt/documentos/doc_2020_21/Plano/PlanoBrotero_20_21.pdf [consultado em 14/11/2020].

Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário - Escola Secundária de Avelar Brotero, disponível em <https://parque-escolar.pt/docs/escolas/caracteristicas/015-3015.pdf> [consultado em 14/11/2020].

Projeto Educativo, com atualização de 27 de março de 2019, disponível em <http://www.brotero.pt/> [consultado em 14/11/2020].

"inter", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/inter> [consultado em 02-06-2021].

"intra-", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/intra-> [consultado em 02-06-2021].

"antisséptico", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/antiss%C3%A9ptico> [consultado em 28-06-2021].

Manual

CAMEIRA, Célia e Ana ANDRADE. (2020). *Mensagens 11*. Lisboa: Texto Editores.

ANEXOS

Anexo 1 – Meio envolvente

Situada no centro de Portugal, especificamente no baixo-mondego, a cidade de Coimbra é capital de distrito e a maior urbe desta região. Dada a sua relevância histórica, cultural e política, as origens da cidade remontam à ocupação romana na Península Ibérica. Com efeito, os falantes da língua do Lácio, que deram o nome de Emínio⁵⁵ à cidade que se erguia sobre o Mondego, estabeleceram-se em Conímbriga (povoação bem conhecida pelas suas ruínas e vestígios arqueológicos), devido à sua localização estratégica de entreposto comercial bem como às suas riquezas naturais, das quais as termas são exemplo. No decorrer da crescente importância das margens mondeguinas, Conímbriga expande-se até Emínio, fundindo-se, assim, ambas as cidades desta região, que passa a ser designada pelo seu atual nome.

Em 711 d. C, os árabes chegam à Península Ibérica e Coimbra, continuando com a sua importância geoestratégica mercantil, passa a ser um ponto de fronteira entre o norte cristão e o sul árabe. Na verdade, a denominação “almedina” dada à parte alta da cidade remonta à presença moura em Portugal, da qual subsiste ainda o arco.

Resistente ao tempo e às gentes, Coimbra é o reflexo da evolução populacional e civilizacional portuguesas. Depois da reconquista cristã, a cidade torna-se numa das principais do condado e assiste ao nascimento de D. Afonso Henriques. Após a fundação da nacionalidade e a progressiva expansão para sul, Coimbra, substituindo Guimarães, adquire, então, o estatuto de capital do reino e durante a Idade Média mantém ou pouco altera a sua orografia muralhada, sendo dentro dela que se instaurará a Universidade, em 1290, por ordem de D. Dinis. De facto, a cidade, para além da sua localização geográfica privilegiada, sempre viveu, ao longo dos séculos, muito à base da dinâmica académica, o que lhe valeu o epíteto de “cidade dos estudantes”.

À parte a oscilação populacional durante o período escolar, o concelho de Coimbra tem 143 396⁵⁶ habitantes distribuídos por 18 freguesias⁵⁷. Entre elas, destacamos a freguesia de Santo António dos Olivais, na qual se localiza a Escola Secundária de Avelar Brotero (a partir de agora, Brotero).

⁵⁵ Em latim, *Aeminium*. Disponível em: <http://www.museumachadocastro.gov.pt/pt-PT/minisitios/ContentDetail.aspx?id=632> [consultado a 14/11/2020].

⁵⁶ Dados dos Censos 2011 incluídos no *Diagnóstico Social de Coimbra*. Disponível em: <https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2018/06/Diagno%CC%81stico-Social-2018.pdf> [consultado a 14/11/2020].

⁵⁷ Lista das freguesias do concelho de Coimbra disponível em: <https://www.cm-coimbra.pt/areas/viver/municipio/freguesias> [consultado a 14/11/2020].

Anexo 2 – Caracterização mais minuciosa acerca das turmas nas quais decorreu a prática letiva

(i) Turma do 10.º ano

No que concerne à turma do 10.º ano, constitui-a uma maioria de raparigas (24), existindo apenas 5 rapazes, cujo intervalo de idades é entre os 14 e os 17 anos. Relativamente ao percurso escolar, existe apenas uma repetência, tendo esta acontecido no atual ano de escolaridade. No âmbito da nacionalidade, existem 3 discentes com outra nacionalidade que não a portuguesa.

Sobre o contexto familiar, o papel de encarregado de educação é assumido pela mãe, em 22 alunos; pelo pai, por 1 aluno/a; e pelo avô, por um/a aluno/a, também. Quanto às habilitações literárias, as formações escolares são algo distantes: uma parte tem o ensino superior (licenciatura, pós-graduação e doutoramento) e a outra parte tem o ensino secundário e ciclos do ensino básico. No que diz respeito à caracterização socioeconómica, existem 5 alunos/as beneficiários de escalão A e B.

No âmbito da descrição da relação entre o núcleo família-escola, a maioria dos/as discentes assinala que conversa frequentemente sobre a escola, sendo que apenas 4 alunos/as assinalam raramente. Relativamente ao tipo de equipamentos tecnológico-eletrónicos, apenas 5 alunos/as não possuem computador e/ou acesso à *internet* em casa.

No que concerne ao tempo dedicado ao estudo, a grande maioria admite estudar diariamente e apenas uma pequena parte diz estudar raramente ou na véspera da avaliação. A percentagem de alunos/as que tem ajuda no estudo é equitativa àquela que diz não ter. Quanto às perspetivas sobre o futuro, a maioria pretende prosseguir estudos para o ensino superior. Sobre as atividades de tempos livres, as respostas mais frequentes são navegar na *internet*, ver televisão, ouvir música e encontrar-se com amigos, havendo ainda 8 alunos/as que admitem dedicar esse tempo à leitura. Por fim, a maioria dos/as alunos/as admite dormir entre 7 a 8 horas diárias.

(ii) Turma do 11.º ano

Relativamente à turma do 11.º ano, é composta por 17 rapazes e 10 raparigas, com um intervalo de idades entre os 15 e os 18 anos e sem algum caso de repetência. No que concerne à nacionalidade, existem 2 discentes com outra nacionalidade que não a portuguesa.

No que diz respeito à caracterização socioeconómica, existem 3 discentes beneficiários de escalão A e B. Quanto ao contexto familiar, o papel de encarregado de educação é assumido pela mãe, em 22 alunos/as; pelo pai, por 4 alunos/as; e pelo/a próprio/a, por um/a aluno/a. Sobre as habilitações literárias, uma grande parte dos encarregados de educação tem o ensino superior (licenciatura, pós-graduação e doutoramento) e uma parte reduzida tem o ensino secundário e ciclos do ensino básico.

No âmbito do contexto familiar e da forma como este se relaciona com a dimensão escolar, a maioria dos discentes assinala que conversa frequentemente sobre a escola, sendo apenas 5 os/as alunos/as assinalam raramente. No que concerne ao tipo de equipamentos tecnológico-eletrónicos, todos os/as alunos/as possuem computador e/ou acesso à *internet* em casa.

Relativamente ao tempo dedicado ao estudo, a grande maioria admite estudar diariamente e apenas uma reduzida parte diz estudar raramente ou na véspera da avaliação. A percentagem de alunos/as que tem ajuda no estudo é equitativa àquela que diz não ter. Quanto às perspetivas sobre o futuro, todos/as os/as discentes pretendem prosseguir estudos para o ensino superior. Sobre as atividades de tempos livres, as respostas mais frequentes são praticar desporto, conviver com amigos, ouvir música e navegar na *internet*, havendo apenas 5 alunos/as que admitem dedicar esse tempo à leitura. Por fim,

a maioria dos/as alunos/as admite dormir entre 7 a 8 horas diárias, havendo, no entanto, 2 alunos/as que admitem dormir menos de 7 horas diárias.

Anexo 3 – Tabela de dados relativa à textualização de avaliação diagnóstica [T_D]

T_D						
PRODUÇÃO TEXTUAL	REITERAÇÃO	SINONÍMIA	ANTONÍMIA	HIPONÍMIA/HIPERONÍMIA	MERONÍMIA/HOLONÍMIA	ANÁFORA LEXICAL
T_D_A	1	1				
T_D_B	1	1				
T_D_C	1	1				
T_D_D	1	1				
T_D_E	1					
T_D_F	1	1		1		
T_D_G	1					
T_D_H	1					
T_D_I	1					
T_D_J	1					
T_D_K	1					
T_D_L	1					
T_D_M	1					
T_D_N	1					
T_D_O	1					
T_D_P	1					
T_D_Q	1					
T_D_R	1	1	1			
T_D_S	1					
T_D_T	1	1				
T_D_U	1					
T_D_V	1	1				
T_D_W	1	1				
T_D_X	1	1				
T_D_Y	1					
T_D_Z	1					
T_D_AA	1					
TOTAL (FREQUÊNCIA ABSOLUTA)	27	10	1	1	0	0
TOTAL % (FREQUÊNCIA RELATIVA)	100%	37,04%	3,70%	3,70%	0%	0%

Anexo 4 – Tabela de dados relativa à textualização da primeira aplicação didática [T_1]

T_1						
PRODUÇÃO TEXTUAL	REITERAÇÃO	SINONÍMIA	ANTONÍMIA	HIPONÍMIA/HIPERONÍMIA	MERONÍMIA/HOLONÍMIA	ANÁFORA LEXICAL
T_1_A	1					
T_1_B	1					
T_1_C	1					
T_1_D	1			1		
T_1_E	1					
T_1_F	1					
T_1_G	1					
T_1_H	1					
T_1_I	1	1				
T_1_J	1					
T_1_K			1			
T_1_L	1	1				
T_1_M	1					
T_1_N	1					
T_1_O	1	1				
T_1_P	1			1		
T_1_Q	1	1	1			
T_1_R	1	1				
T_1_S	1					
T_1_T	1					
T_1_U	1		1	1		
T_1_V	1		1			
T_1_W	1	1	1			
T_1_X	1					
T_1_Y	1	1				
T_1_Z	1	1	1			
T_1_AA	1					
TOTAL (FREQUÊNCIA ABSOLUTA)	26	8	7	3	0	0
TOTAL % (FREQUÊNCIA RELATIVA)	96,30%	29,63%	25,93%	11,11%	0%	0%

Anexo 5 – Tabela de dados relativa à textualização da segunda aplicação didática [T_2]

T_2						
PRODUÇÃO TEXTUAL	REITERAÇÃO	SINONÍMIA	ANTONÍMIA	HIPONÍMIA/HIPERONÍMIA	MERONÍMIA/HOLONÍMIA	ANÁFORA LEXICAL
T_2_A	1	1				
T_2_B	1	1		1		
T_2_C	1					
T_2_D	1	1				
T_2_E	1					
T_2_F	1			1		
T_2_G		1				
T_2_H	1					
T_2_I	1					
T_2_J	1					
T_2_K						
T_2_L	1					
T_2_M						
T_2_N	1					
T_2_O	1					
T_2_P	1					
T_2_Q						
T_2_R						
T_2_S	1	1				
T_2_T						
T_2_U	1			1		
T_2_V				1		
T_2_W	1	1				
T_2_X	1					
T_2_Y	1					
T_2_Z	1					
T_2_AA						
TOTAL (FREQUÊNCIA ABSOLUTA)	19	6	0	4	0	0
TOTAL % (FREQUÊNCIA RELATIVA)	70,37%	22,22%	0%	14,81%	0%	0%

Anexo 6 – Tabela de dados relativa à textualização da terceira aplicação didática [T_3]

T_3						
PRODUÇÃO TEXTUAL	REITERAÇÃO	SINONÍMIA	ANTONÍMIA	HIPONÍMIA/HIPERONÍMIA	MERONÍMIA/HOLONÍMIA	ANÁFORA LEXICAL
T_3_A	1	1				
T_3_B	1					
T_3_C	1					
T_3_D						
T_3_E						
T_3_F	1	1				
T_3_G	1	1	1			
T_3_H	1	1				
T_3_I						
T_3_J	1	1				
T_3_K						
T_3_L	1	1				
T_3_M	1	1	1			
T_3_N	1	1				
T_3_O	1	1				
T_3_P	1	1				
T_3_Q		1				
T_3_R	1	1				
T_3_S	1	1				
T_3_T	1	1				
T_3_U						
T_3_V	1	1				
T_3_W	1	1				
T_3_X	1	1	1			
T_3_Y						
T_3_Z	1					
T_3_AA	1	1				
TOTAL (FREQUÊNCIA ABSOLUTA)	20	18	3	0	0	0
TOTAL % (FREQUÊNCIA RELATIVA)	74,07%	66,67%	11,11%	0%	0%	0%

Anexo 7 – Textualizações da avaliação diagnóstica [T_D]

T_D_A	<p>A linguagem muitas vezes utilizada pelos intervenientes no Parlamento não é devidamente acessível, mas deveria ser de acordo com a norma. Porque é que este assunto é tão importante? Devemos reflectir.</p> <p>Os deputados foram eleitos pelo Povo, são os seus representantes, são os que lhe dão voz, por isso, quando estão a debater os mais diversos assuntos devem fazê-lo para que todos entendam o que estão a dizer. Os seus receptores são as pessoas e estas são de diferentes extractos sociais e com os mais variados níveis de escolaridade. A mensagem se não for clara, muitas dessas pessoas não a vão entender.</p> <p>Eu próprio, por vezes, ao ouvir os deputados a falar, através da televisão, não entendo o que dizem, alguns dos intervenientes usam termos técnicos e complexos. Por exemplo, ainda á pouco tempo quando falavam dos novos apoios, por causa do COVID-19, falavam em “retoma progressiva”, tive de questionar os meus pais sobre o que queriam eles dizer, eles explicaram que se tratavam de ajudas financeiras às empresas para que essas continuassem a trabalhar e não despedissem os seus funcionários.</p> <p>O primeiro argumento, leva-nos a outro argumento, o direito á igualdade, todos devemos ter acesso á mesma informação independentemente da condição de cada um. Na minha opinião sempre que os diferentes intervenientes falam no Parlamento deveria existir sempre um tradutor de linguagem gestual, tal como acontece actualmente quando o governo faz o ponto de situação da Pandemia.</p> <p>A Linguagem acessível também é necessária, pois é a forma de captar a atenção das pessoas, acontece que muitas das vezes que há debates, as pessoas como não entendem perdem o entusiasmo e o interesse e deixam de ouvir. Aquando da discussão do orçamento do Estado para 2020 os deputados respeitaram-se e tiveram o cuidado de expor as suas ideias de forma clara, e penso que dessa forma captaram a atenção das pessoas.</p> <p>Conclui-se que uma linguagem acessível é essencial e influenciadora de como a mensagem passa ou não dos intervenientes no Parlamento para as pessoas em geral. Todos, sem excepção devem compreendê-la independentemente da sua condição ou habilitação literária.</p>
T_D_B	<p>Nos dias de hoje a comunicação é essencial para tudo e saber-nos comunicar bem e exprimir corretamente as nossas opiniões é uma grande virtude, pois poucos a conseguem fazer com clareza. Assim sendo que em determinadas ocasiões vocabulários mais sofisticados num discurso corrido não é a melhor maneira de transmitir ideias ou impressões para um determinado público-alvo.</p> <p>No nosso país infelizmente nem todas as pessoas têm o acesso à melhor educação de modo que nem todos têm a mesma inteligência, os mesmos conhecimentos e os mesmos engenhos e dons, logo quando se fala de algo importante para toda a população, devemos manter um discurso claro e acessível para que toda gente consiga entender a mensagem e interpretá-la, mesmo com pouca aprendizagem e conhecimento da língua materna do país.</p> <p>Outras razão pela qual devemos ter um discurso claro no parlamento é porque falando claramente e calmamente e de forma simples, conseguimos articular melhor as nossas ideias e a informação que queremos transmitir para os ouvintes o que ajudará de alguma forma a podermos esclarecer determinadas situações.</p> <p>Muitas vezes (colocando-nos na posição de ouvintes de rádios, comunicação social e consumidores de conteúdo media) a informação que nos é transmitida caso não seja apresentada com clareza bem estruturada pode provocar as famosas “fake news” devido à má interpretação do público sobre a informação passada.</p> <p>Por isso é muito importante em locais como o parlamento onde a informação é ouvida por toda a gente devemos ter linguagem acessível e muito clara.</p>
T_D_C	<p>A linguagem utilizada no parlamento deve ser objetiva, lógica e fluente.</p> <p>No parlamento deve ser utilizada uma linguagem acessível de modo a que os seus ouvintes a interpretem e a compreendam da maneira correta tenham eles um alto ou baixo nível de escolaridade. Na situação atual em que o país se encontra devido ao Covid 19, a linguagem utilizada deve ser acessível, que que quando acontece</p>

	<p>a passagem de estado de calamidade, alerta ou emergência ou até outras indicações toda a população compreenda os seus deveres, direitos e obrigações.</p> <p>Os diferentes intervenientes no parlamento devem utilizar uma linguagem transparente, direta, fluente, devem estar confiantes das suas ideias, a sua linguagem deve cativar o ouvinte a seguir o que é pretendido, ou seja os diferentes intervenientes no parlamento devem ser bons oradores para expressarem as suas ideias de forma clara e objetiva.</p> <p>Como recetor acho que o governo foi eleito pelo povo e em vez de dizerem algo contrutivo muitas das vezes perdem tempo com picardias e discussões desnecessárias, discussões essas que não nos levam a lado nenhum.</p> <p>Concluindo a linguagem utilizada no parlamento deve ser acessível de modo a ser interpretada por toda a população da mesma maneira.</p>
T_D_D	<p>Na sociedade atual, a política está frequentemente presente nas nossas vidas e um bom político para captar a atenção dos seus recetores, deve utilizar uma linguagem correta e cuidada de forma a transmitir o que pretende a estes mesmos. Para haver uma “rivalidade” saudável e respeitável entre cada deputado, estes devem optar por utilizar um discurso bem estruturado e educado sem se ofenderem um ao outro. No Parlamento, os deputados devem ouvir e respeitar o discurso dos adversários nunca interrompendo.</p> <p>O Parlamento não é o único local onde se debate acerca de algo, porque, por exemplo, em campanhas eleitorais (como recentemente houve nos EUA) os candidatos/ oradores não só debatem entre si como também falam para o país inteiro, e nessas situações, dependem deles e por isso devem ter ainda mais cuidado com o discurso que têm e também para quem falam. Devem sempre deixar uma boa imagem de si. Muitos são os deputados que têm dificuldades em se expressarem e transmitirem as suas ideias, e por isso os órgãos de comunicação social às vezes têm dificuldades em transmitir corretamente as notícias à população, e graças a essa adversidade existem desentendimentos sociais.</p> <p>Esta temática é importante para a sociedade atual e futura, na qual os adolescentes/ mais jovens e não só devem ser sensibilizados para que utilizem um discurso cuidado e correto no nosso dia-a-dia.</p>
T_D_E	<p>O Parlamento é uma assembleia que é eleita pelo cidadão comum, pelo que deve apresentar uma linguagem acessível, concisa, organizada e lógica.</p> <p>Por conseguinte, o eventual problema da mensagem que venha a ser transmitida pelos órgãos parlamentares, prende-se com o facto de a linguagem utilizada poder ser considerada demasiado técnica pelo público alvo, ou poder dar azo a segundas interpretações.</p> <p>Neste sentido, a linguagem utilizada na transmissão da mensagem deve ser clara para a maioria das pessoas, uma vez que o objetivo desta é alcançar os cidadãos, esclarecendo as situações em vez de as tornar mais confusas.</p> <p>Assim, a comunicação levada a cabo pelo Parlamento, deve ser simples, com o objetivo de o público alvo ter a facilidade de encontrar o que precisa, percebendo-o. Sendo assim, esta estrutura deve medir cada palavra, colocando-se no lugar do locutor.</p> <p>Por último, considera-se que o teor da tese apresentada, é de facto importante para a comunicação entre os emissores e os locutores, na medida em que, é com base na linguagem apresentada que os cidadãos formam a sua opinião.</p>
T_D_F	<p>A linguagem utilizada no Parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser acessível, de acordo com a norma, isto é, deve ser comum e elementar, sem que se torne uma linguagem coloquial e sem que o seu objetivo seja alterado.</p> <p>Muitas vezes a linguagem utilizada num parlamento nem sempre consegue captar a atenção dos recetores, isto acontece, por não ser utilizada uma linguagem clara e inteligível, levando a que as pessoas não prestem tanta atenção por não entenderem a informação transmitida. A maior parte das vezes eu, como recetor, não consigo acompanhar um discurso político nos órgãos de comunicação social, pois nem sempre têm a capacidade de captar a minha atenção, fazendo com que perca o interesse pelo assunto e este acabe por se tornar aborrecido.</p> <p>Pode ser difícil para todas as faixas etárias conseguirem acompanhar um discurso do Parlamento se este não tiver uma linguagem acessível. Nem todos os jovens, adultos e idosos têm capacidade de perceber os</p>

	<p>assuntos apresentados. É necessário que, a informação seja transmitida de uma forma simples, para que esta chegue a toda a gente.</p> <p>Dos maiores objetivos num discurso no parlamento é levar a que o auditório apoie a ideia exposta. No entanto, nem todos têm a capacidade de persuadir o público, dando origem a que o auditório não compreenda a mensagem e, deste modo, não a interpretem de forma correta. Assim, muitas vezes, a maioria das pessoas não se identificam com a ideia, não a apoiando, pela linguagem não ter sido esclarecedora.</p> <p>Podemos, deste modo, concluir que a linguagem utilizada no Parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser acessível e clara, para que todos consigam prestar atenção ao que é dito, de forma a conseguirem perceber a mensagem, com o objetivo de poderem tomar uma decisão politicamente fundamentada.</p>
T_D_G	<p>A linguagem utilizada no Parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser clara, fluente, lógica, bem articulada e sobretudo acessível.</p> <p>Os deputados da Assembleia da República têm como objetivo persuadir, através de diversos argumentos, os outros deputados a aderirem às suas teses e ideias. Grandes oradores como Winston Churchill e Adolf Hitler recorriam a gestos e à entoação, de forma a persuadir o povo através de um discurso eloquente e apaixonado. Uma das características do discurso de ambos é que possui uma linguagem acessível para que todos os eleitores pudessem perceber as ideias defendidas por ambos.</p> <p>O discurso de qualquer político ou deputado, sobretudo quando se refere à nação, deve ser claro e direto, de modo que a mensagem chegue a todo o ouvinte. Para isso deve ser utilizado a repetição de determinadas expressões com ênfase. Malcolm X ao longo dos seus discursos repetia diversas expressões como por exemplo: “eu acredito que”, “eu penso que”, (...). Os recursos expressivos também eram características no discurso de Malcolm X. Era usual a utilização de metáforas e anáforas para enfatizar as ideias defendidas.</p> <p>O discurso de um deputado deve ser criativo e apaixonado. Ele deve ser original e pertinente na forma de como apresenta os argumentos. Deve demonstrar paixão no seu discurso, de maneira que os outros deputados se convertam às suas ideias. Assim como Gandhi e Barack Obama apresentam as suas ideias de forma criativa e clara, os deputados devem fazê-lo. Em diversos momentos, os deputados devem fazer pausas curtas para que os ouvintes possam assimilar a informação e para que possam refletir sobre esta (note-se o caso de Nelson Mandela).</p> <p>Em suma, o discurso político deve ser claro, eloquente, apaixonado e acessível para todos os ouvintes.</p>
T_D_H	<p>Um bom sistema parlamentar transmite sempre bem a sua mensagem, de forma acessível a todo o seu público, o que é bastante importante hoje em dia.</p> <p>Se todo o público entender a visão transmitida, é meio caminho andado para uma melhor sociedade, para isso acontecer tem que existir uma linguagem acessível a todos, é preciso ter cuidado com as palavras que são usadas no discurso, pois qualquer ideia mal interpretada pode gerar alguns conflitos entre os ouvintes.</p> <p>É muito importante a forma como a mensagem é emitida, por exemplo, se o emissor transmite o seu discurso sem tranquilidade e sem segurança nas suas palavras, é normal que os recetores possam mais facilmente entrar em pânico.</p> <p>O discurso não deve ser só acessível a todos, deve também ser mais chamativo, pois principalmente os jovens deviam começar a prestar mais atenção ao que os rodeia e o discurso chamativo ajudaria nesse aspeto.</p> <p>O ideal é uma linguagem não muito formal para toda a gente entender pois uma linguagem muito formal pode dificultar isso.</p> <p>Estamos perante uma tese importantíssima, pois o bem falar hoje em dia é uma mais-valia para todos nós em muitas das situações.</p>
T_D_I	<p>Um bom deputado fala em público(auditório) com clareza, tentando influenciar, através de um discurso coerente, lógico e bem organizado, mostrando-se à vontade e tendo confiança para o transmitir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para um deputado é importante falar bem em público, para transmitir a ideia. Na sociedade atual, a imagem do deputado tem a grande importância, no sentido de captar a atenção do ouvinte, levando-o à aceitar ou recusar a ideia a transmitir • A linguagem que um deputado deve utilizar para se exprimir deve ser clara, formal e universal para que o ouvinte entenda claramente a ideia a ser transmitida e ser defendida por outros deputados.

	<ul style="list-style-type: none"> Um deputado tem de estar bem preparado para as situações profissionais como reuniões, discursos e apresentações, sobretudo naqueles momentos com contornos negativos . As palavras assumem uma maior importância e é crucial saber transmitir a quem os ouve. <p>Por fim, a minha experiência como receror, é que um deputado tem que se exprimir bem, variar nas tonalidades na voz para captar a atenção dos ouvintes e sobretudo passar uma mensagem clara e inequívoca das ideias defendidas</p>
T_D_J	<p>É importante que quem discursar consiga transmitir uma linguagem simples com lógica por isso a linguagem utilizada no parlamento pelos os diferentes intervenientes deve ser acessível de acordo com a norma.</p> <p>Desde que existem parlamentos foi sempre importante falar bem, expressar-se bem para os recetores/ouvintes. O meu primeiro argumento e o que mais concordo é a importância da linguagem utilizada nos parlamentos ou discursos é a utilização de linguagem simples, clara e objetiva . Com esse tipo de linguagem é certo que todas as pessoas vão perceber a mensagem que se está a tentar passar. O segundo argumento é apresentar soluções reais, boas e capazes de solucionar o problema apresentado no parlamento ou seja em qualquer outro lugar. Na minha opinião acho que é um argumento muito válido porque se uma pessoa não tiver uma solução que me agrade ou que eu ache boa o meu voto certamente não irá para essa pessoa. Por isso soluções válidas e bem estruturadas são as melhores ou tem mais hipótese de captar atenção do público ou dos ouvintes. E o meu último argumento é a postura do orador se agirmos com fluidez, naturalidade e com confiança é certo que ganhamos o voto do público.</p> <p>Concluo que o mais importante num parlamento é a linguagem usada pois é o caminho para o sucesso do orador.</p>
T_D_K	<p>Ser cidadão implica preocuparmos com a Pólis, seja ela a cidade, concelho, país ou até o mundo em geral. Levamos as nossas ideias à fruição pelos políticos que elegemos para nos representar. Estes, assim, deverão explicitar os seus objetivos com clareza, no entanto verificamos que nem sempre é o caso.</p> <p>Discursos políticos são frequentemente vagos, na voz passiva e cheios de termos excessivamente técnicos, utiliza-se estas técnicas para evitar responsabilidade, conceber uma narrativa falsa e confundir o público. Apesar de a curto prazo poder parecer uma boa estratégia, invariavelmente, alguém haverá de descobrir a verdade, custando-lhes confiança, autoridade e o respeito que tanto precisam como figuras públicas.</p> <p>O povo é a audiência de uma entidade pública, o seu objetivo é mover pessoas; Quer seja a votar nela, manter a calma numa pandemia ou cultivar esperança e coragem em tempos de guerra. Assim, o seu discurso não deve apenas ser persuasivo, para suceder em convencer pessoas (respeitando a coesão, não redundância e deverá apenas apresentar informações relevantes), mas também deverá apenas empregar vocábulos acessíveis a qualquer um.</p> <p>Finalmente, os cidadãos de uma nação têm o direito democrático de entender assuntos que lhes tocam pessoalmente (Como funcionará o plano de recuperação? Para que fins serão usados os meus impostos?) Se um político não conseguir enunciar tais detalhes de modo a que todos fiquem satisfeitos com a explicação, haverá de perder o apoio do público e outro, mais capaz, irá ocupar o seu lugar.</p> <p>Em suma, para o benefício da sua carreira, de modo a conseguir mudar a opinião pública e para se manter uma democracia funcional o registo de língua utilizado em espaços políticos deve ser claro e adaptado à norma.</p>
T_D_L	<p>Na minha opinião a linguagem utilizada no parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser: acessível, adequada, clara e fluente.</p> <p>Os discursos de qualquer político ou deputado deve ter o intuito de falar bem para a sociedade/ nação, deve ser direto, de modo a que essa mensagem seja ouvida por todos e que os saiba cativar. Para que isso aconteça têm que ter ênfase nas palavras e no discurso que vai ser utilizado; os deputados para enriquecerem o seu discurso utilizam expressões como “eu penso que...”, “eu acho que...” pois ajudam imenso na mensagem que quer ser transmitida para toda a sociedade que os houve.</p> <p>Os deputados de qualquer assembleia têm o objetivo de dissuadir qualquer outro político ou pessoa com o seu discurso e com os seus argumentos, fazendo assim com que os outros adiram às suas ideias e aos seus ideais. Os gestos e a entoação da voz é uma forma de transmitir segurança e tranquilidade a quem os ouve ou lê.</p>

	<p>Qualquer deputado deve ter um discurso coerente, criativo e original. Deve ser original na forma de como irão ser apresentados, os seus argumentos devem mostrar posição de maneira a que os outros deputados concordem com o que estão a ouvir, pois devem ser os mais sinceros e verdadeiros possíveis para que todos acreditem e gostem do que ouvem.</p> <p>Para concluir o discurso de qualquer político deve ser acessível, fluente e inovador. Cada deputado deve ser um bom falante, pois é importante que a sua mensagem seja reportada de forma correta para que se possa perceber o que se quer dizer.</p>
T_D_M	<p>Quando um orador neste caso a pessoa que se expressa/fala num parlamento, um sítio em que estão pessoas com muitos conhecimentos e acima de tudo pode conter pessoas de outras nacionalidades, por isso, o orador precisa de ter uma linguagem com sentido, com clareza e acima de tudo um discurso com lógica.</p> <p>Como é conhecido nos Parlamentos pode-se debater todas as matérias, exceto as relativas á organização e funcionamento do governo. Estando dezenas de pessoas neste espaço, o orador, ou seja, aquele que vai apresentar: ideias; hipóteses; argumentos ou contra argumentos, deve falar com uma certa fluência, com um discurso organizado e bem estruturado e mostrando- se que sabe o que está a fazer mantendo- se confiante nas suas palavras e sem qualquer tipo de exitações. Se estes debates ocorrem no Parlamento Europa, apresenta várias nacionalidades, pois estas conferências são debatidas com todos os países na Europa ou até mesmo mundial, logo deve apresentar um serviço de tradução, pois se o orador for falar outra língua os recetores podem não perceber, apesar de muito provavelmente falarem Inglês. Assim o orador deve cada vez mais falar com clareza e com calma para que o tradutor consiga compreender e depois traduzir, para que uma vez o recetor entenda o discurso. Outro aspeto importante deve ser como o recetor, ouve a mensagem que o orador diz. Podendo estar demasiadas pessoas no espaço e a ver alguém mais longe do orador este mais uma vez, deve falar com calma, alto e com confiança para também mostrar confiança a nós/ oradores sobre a informação dita.</p> <p>A linguagem utilizada no Parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser acima de tudo clara e perceptível, para que os mais novos ou os recetores etc possam melhorar e de certa forma conseguirem comunicar entre sim.</p>
T_D_N	<p>O meu trabalho consiste em falar sobre o seguinte tema: “A linguagem utilizada no Parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser acessível, de acordo com a norma”.</p> <p>Segundo o Guia de Legística para a <i>Elaboração de Atos Normativos para 2020</i> da Assembleia da República, posso realçar três argumentos, são eles: a clareza no discurso, sendo este o princípio mais importante a ter em consideração na redação de qualquer texto normativo ou de textos não normativos do ato, pelo que deve estar presente em todos os momentos da sua elaboração; o padrão da língua em que o nível de língua a utilizar deve corresponder ao português produzido pelos falantes escolarizados, designado por português padrão; as orações e períodos, ter em conta a importância da construção sintática dos textos, devendo cada enunciado ter apenas um período e cada período o menor número possível de orações.</p> <p>Eu como espectadora televisiva de um debate no Parlamento da Assembleia da República, e tendo em conta o primeiro argumento apresentado, penso que os intervenientes deviam ter uma linguagem mais acessível à minha faixa etária, de forma a que haja maior clareza no discurso, e maior entendimento do que está a ser debatido, bem como, entender os vários pontos de vista argumentados pelos intervenientes.</p> <p>Com esta pesquisa concluo que os vários pontos de vista argumentados pelos intervenientes têm por vezes discursos com pouca clareza e pouco objetivos.</p>

T_D_O	<p>A linguagem é uma ferramenta fundamental nas relações entre todos os seres vivos, em particular entre os seres humanos. Esta foi evoluindo e enriquecendo ao longo dos tempos e deste modo começaram a existir cada vez mais formas de expressão adequadas a cada contexto, tais como a linguagem informal, técnica, entre outras. Quando são abordados temas de interesse público em geral, como acontece no Parlamento, é essencial que a linguagem seja clara e acessível a fim de ser compreendida por toda a população.</p> <p>Em primeiro lugar, considerando que o Parlamento tem competência legislativa, o que lhe permite aprovar textos legislativos que serão posteriormente publicados como leis, para além de poder também apresentar iniciativas legislativas, tais como projetos de revisão constitucional. Torna-se fundamental utilizar uma linguagem clara, no sentido de não permitir interpretações ambíguas, principalmente no que diz respeito à elaboração de leis. Quando, por exemplo, é aprovada uma lei relativa à circulação automóvel, esta deve ser constituída por uma linguagem acessível a toda a população, visto que os condutores não têm todos o mesmo grau de escolaridade.</p> <p>Em segundo lugar, sabemos também que é no Parlamento que sucedem debates de política geral, de urgência ou ainda temáticos, propostos pelos vários grupos parlamentares. Assim sendo, as partes incluídas nos debates devem fazer uso de uma linguagem acessível, no sentido de conseguirem expor argumentos de forma clara e serem compreendidos pelos opositores. Quando tal não acontece, as partes que participam nos debates podem, por exemplo, distorcer o que os seus oponentes afirmaram, acabando por se afastar do tema central do debate e tornando impossível realizar um acordo.</p> <p>Por fim, também a população em geral pode participar nos trabalhos do Parlamento. De facto, graças à «iniciativa popular», o exercício de direito de iniciativa de referendo é livre e gratuito. Para tal, basta recolher um número suficiente de assinaturas populares para se poder apresentar a matéria sobre a qual se gostaria de organizar um referendo. Considerando que estas propostas devem ser apresentadas por escrito, é primordial que a linguagem seja clara e acessível para que não restem dúvidas sobre o que se está a pedir. Quando foi feito um referendo sobre o direito ao aborto, muitas pessoas ficaram confusas quanto ao tempo de gestação até ao qual se poderia fazer tal procedimento.</p> <p>Em suma, considerando que tudo o que se trata a nível parlamentar é do domínio público, ou seja, é algo que toda a população deve compreender, no sentido de respeitar as leis, comprova-se a necessidade da utilização de uma linguagem perceptível (denominada Discurso Político que significa «dos cidadãos» ou do «Estado», apresenta uma dimensão ética e social, apela ao bem comum e compartilha valores de vária ordem) assumindo-se como voz coletiva.</p>
T_D_P	<p>A linguagem utilizada no Parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser acessível, clara, fluida e ao mesmo tempo formal por diversos motivos, resumidamente pelo local e pelos tipos de pessoas de classes diversas que precisam de receber informação.</p> <p>Eu tenho essas opinião pois eu como recetor e pensando também em outros recetores sei que nem todos temos as mesmas para enriquecer o nosso vocabulário a níveis que os intervenientes concerteza que tiveram, logo tem de ser um vocabulário de nível mediano para que todos os tipos de pessoas possam interiorizar a informação que está a ser fornecida ou entenderem o porquê de um debate politico porque esse é um direito de todos os portugueses.</p> <p>O segundo argumento que apresento para justificar e sustentar a minha ideia é que quanto mais cedo os jovens despertem interesse pela politica melhor pois os jovens são o futuro da nossa sociedade e contruindo boas ideologias desde novos vai acabar por criar uma sociedade melhor em todos os aspetos.</p> <p>O terceiro e ultimo argumento que venho apresentar para sustentar a minha ideia é que a linguagem utilizada no Parlamento deve ser expressiva para que possa expressar com clareza todas as ideias e não deixar algum mal entendido gerar problemas pois quando são utilizadas palavras caras e objetivas não há rodeios ou quaisquer tipos de incertezas.</p> <p>Rematando a minha ideia e sustentado os meus argumentos a linguagem utilizada no Parlamento dever ser clara, expressiva, fluida, e objetiva para não gerar desentendimentos, para que todos possam apreciar o</p>

	<p>debate político e extrair toda a informação sem depender de escolaridade ou da riqueza do vocabulário da pessoa e para que também os jovens comecem a despertar interesse cedo.</p>
T_D_Q	<p>A linguagem utilizada no Parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser acessível, de acordo com a norma. Isto é, deve pronunciar-se com clareza e fluidez modulando a voz, com confiança e com objetividade.</p> <p>Nos dias atuais em que correm, falar adequadamente em público é criar uma conexão com os ouvintes, despertando o interesse pelo discurso e conduzindo-os ao entendimento na mensagem transmitida. Na época atual, a linguagem utilizada no parlamento é objetiva, esta é uma das competências mais valorizadas, porque sendo eficiente e breve enquanto expõe-se convicções, todo o discurso será bem aceite pelo público, de forma que cada ouvinte assimile efetivamente as informações.</p> <p>Estar confiante no discurso, passa para o receptor uma imagem de certeza, de razão.</p> <p>Expressar com clareza e fluidez modulando a voz, é o mais crucial, deve-se evitar um tom de voz ensaiado e robótico, mas sim um tom motivado, ir variando o tom e a intuição para cativar a atenção dos interlocutores e estimulando a reflexão. Como no discurso político interpretado por Charlie Chaplin do filme "O Grande Ditador", consegue prender devido ao tom de voz, postura e a sua convicção.</p> <p>Esta temática é muito relevante, pois remete para uma linguagem coerente para que todos possam pensar, refletir e abordar.</p>
T_D_R	<p>Quem nunca se sentiu entediado ou com vontade de mudar de canal ao ouvir um discurso político na televisão? Muitos de nós, julgo eu. Creio que isto ocorrerá porque nem sempre o orador avalia corretamente a seleção de termos e tipo de linguagem a que recorre, ficando, assim, evidente que a linguagem utilizada nos discursos políticos no Parlamento (mas não só) pelos diferentes intervenientes deve ser acessível, de acordo com a norma.</p> <p>Neste sentido, a acessibilidade de linguagem deve permitir que a mensagem veiculada "chegue" corretamente aos interlocutores e seja por eles decodificada. Se Martin Luther King não tivesse conseguido chegar ao coração de milhões de pessoas, a luta pelos direitos civis da população negra nunca teria seguido o rumo do sucesso.</p> <p>Aliás, um discurso político acessível torna a comunicação eficiente, na medida em que quando o registo do orador assume um tom demasiado tecnicista ou elitista, o interesse e o envolvimento do auditório decresce significativamente, reduzindo, portanto, a eficácia do discurso proferido. De que nos serve ouvir os membros do governo falar sobre a pandemia do COVID-19 se o discurso deles for ininteligível?</p> <p>Na verdade, tendo em conta a força persuasiva das palavras, o discurso político deverá ser acessível para que seja mais inclusivo e abrangente. Julgo, portanto, que não será profício o uso excessivo de artifícios retóricos que possam desviar o auditório do cerne das temáticas em análise. Acredito que a popularidade que o Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa, tem junto dos jovens advém da sua capacidade de adotar a sua oratória ao público-alvo.</p> <p>Considerando que os políticos e os governantes representam os cidadãos que os elegeram, respeitá-los enquanto interlocutores deverá ser a prioridade dos seus discursos.</p>
T_D_S	<p>No Parlamento são debatidos vários temas de extrema importância onde o seu discurso deve ser claro, bem organizado, lógico e bem articulado, e também deve ter uma linguagem precisa e direta, deve ser acessível a todos.</p> <p>No momento atual, falar adequadamente em público é criar uma conexão com os ouvintes, despertando assim o interesse pelo seu discurso e para o entendimento da mensagem transmitida.</p> <p>A linguagem utilizada no Parlamento é, a cima de tudo, objetiva, esta é um dos pontos mais importantes e mais valorizadas, porque sendo breve enquanto se expõem ideias, todo o discurso será bem aceite pelo público, de forma que cada ouvinte retenha essa informação.</p> <p>Esta linguagem precisa e direta deve ter como base a simplicidade e ser fácil de entender pois há pessoas que não são capazes de entender uma determinada mensagem se a linguagem for demasiado complexa. Neste caso as palavras assumem o "poder" e é fundamental que os oradores saibam transmitir com segurança e tranquilidade a quem os ouve.</p> <p>Este tema é bastante importante para que as pessoas do Parlamento e as pessoas que os ouvem ou leem entendam a mensagem que é transmitida.</p>

T_D_T	<p>A linguagem utilizada, no parlamento, pelos diferentes intervenientes, deve ser acessível, clara e lógica, de acordo com a norma. O orador deverá manifestar confiança e segurança para persuadir o público que o que afirma é a pura realidade, a verdade.</p> <p>Atualmente, é fundamental que os políticos apresentem um discurso eloquente e bem organizado, de modo a transmitir clareza ao interlocutor. É importantíssimo que as suas palavras sejam compreensíveis para todos os cidadãos, independentemente do grau de instrução e estrato social. Neste sentido, os argumentos têm que ser convictamente explicitados. Assim, o país apoiará, sem dúvida, aqueles que se encontram à frente do seu destino. Exemplificando, a situação calamitosa que vivemos, reportada pelos meios de comunicação social, é sabiamente transmitida quer pelo presidente da república quer pelos partidos com assento parlamentar. Tais discursos demonstram experiência de vida e sabedoria o que condiciona favoravelmente a atuação individual, a fim de se possuir mais força interior para resistir a este vírus e a vencê-lo.</p> <p>Outro fator relevante nos discursos políticos diz respeito ao tom firme com que as palavras são proferidas. É bastante importante a energia utilizada na articulação das palavras pois influenciarão psicologicamente, manipulando até um pouco, a opinião dos ouvintes. Associado a este aspeto encontramos a aparência, a imagem que o político transmite. Não há dúvida como uma boa apresentação física condiciona a adesão e o apoio ao discurso argumentativo.</p> <p>Poderão questionar-me sobre situações especiais como aquelas pessoas que, infelizmente, nascem surdas. Como é que a arte de bem falar atinge este público? Lembremo-nos que está muito mais presente nos noticiários televisivos e na transmissão de informações da DGS e do Ministério da Saúde a linguagem gestual. É de louvar esta atenção para estes cidadãos! Sem dúvida que também fazem parte da sociedade. Sendo diferentes são iguais a todos nós e merecedores dos discursos políticos pois têm o dever e o direito de voto.</p> <p>Concluindo, a oratória numa linguagem acessível é importantíssima. Através das palavras inteligentemente direcionadas, quer os jovens quer os adultos são cativados pelo interesse e pela sensibilidade para causas humanas.</p>
T_D_U	<p>No Parlamento são debatidos vários temas importantes e, como tal, o discurso dos seus intervenientes deve ser bem organizado, lógico e bem articulado, mas acima disso a sua linguagem deve ser concisa e, mais importante ainda, deve ser acessível a todos.</p> <p>Esta acessibilidade deve ter como base uma linguagem simples e fácil de entender, mas que ainda permita um bom discurso através do qual o locutor seja capaz de fazer passar a sua mensagem, para que, dessa maneira, todo o tipo de pessoas seja capaz de entender a mensagem que se pretende passar (nem todas as pessoas são capazes de entender uma determinada mensagem se a linguagem desta for diferente da qual foram habituados ou ensinados a ouvir).</p> <p>Esta linguagem também deve ser acessível para representar as pessoas pelas qual o interveniente fala (os membros do Parlamento representam o cidadãos, por isso é importante que falem como eles) e para manter o discurso simples (um discurso com uma linguagem acessível costuma ser mais simples do que um discurso com uma linguagem menos acessível).</p> <p>Este tema é importante para que as pessoas de fora e de dentro do Parlamento entendam a razão por de trás da linguagem usada neste.</p>
T_D_V	<p>A linguagem utilizada no Parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser clara, acessível, lógica e bem estruturada.</p> <p>Quando um indivíduo fala no Parlamento tem como objetivo defender uma ideia e tentar persuadir o auditório a adquiri-la, para isso o orador pode repetir determinadas expressões com ênfase (Martin Luther King e Barack Obama repetiam nos seus discursos expressões como “Eu tenho um sonho” ou “Eu acredito”, com a função de realçar palavras-chave e de deixar uma marca na mente de quem os ouvia).</p> <p>Um deputado ao falar no Parlamento para ter um discurso claro e acessível, deve recorrer a pausas durante o seu discurso, o que possibilita que a sua audiência respire e assimile melhor a mensagem que o orador quer passar (Nelson Mandela recorria ao silêncio em vários dos seus discursos).</p> <p>Outra maneira de o orador captar a atenção do seu auditório é recorrer a gestos e à mudança de entoação (Adolf Hitler tinha um discurso apaixonado e eloquente que captava a atenção do povo, devido à mudança de entoação e à utilização de gestos bruscos que tornavam o seu discurso dinâmico).</p>

	<p>Em suma, o discurso político deve ser claro e acessível. Deve pretender manter o auditório atento e deve conseguir justificar e fundamentar as suas ideias de maneira a que os ouvintes adiram.</p>
T_D_W	<p>Nem sempre o orador escolhe o melhor tipo de linguagem e os termos mais corretos a usar num discurso político, esse é, na minha opinião um dos grandes motivos pelos quais os ouvintes não assistem ao discurso e acabam por mudar de canal.</p> <p>O tipo de linguagem usado pelos membros que dão voz ao Parlamento deve ser cuidado, deve usar-se um discurso claro para que não faça com que o interesse do auditório seja desperdiçado, assim como o continuo uso de termos não conhecidos que mesmo no contexto certo não sejam conhecidos, deve evitar-se que sejam utilizados constantemente, nesta fase de pandemia, devido ao Covid-19, parte das orientações discutidas no Parlamento não são entendidas por grande parte da população para além de que estas muitas vezes se contrariam .</p> <p>O facto dos ouvintes não apreciarem quem contribui para a tomada de posse das decisões implica que estes não dêem ouvidos à discussão do assunto em causa, refiro-me ao ex- presidente Donald Trump, odeado por muitos, fazia com o auditório descartasse do assunto, sabendo ainda que muitas vezes usava no seu discurso inúmeras frases retóricas.</p> <p>No caso da discussão acerca da redução do horário aos trabalhadores, em que uns deputados defendem que se deve reduzir o horário para que as famílias passem mais tempo juntas e tenham mais tempo livre para as suas tarefas fora do trabalho e outros deputados defendem que isso não é a melhor decisão, neste caso observei que envolveu-se um discurso mais objetivo, claro, tornando-se assim um assunto fácil de compreender as variadas posições e refletindo sobre o mesmo.</p> <p>Uma vez que os cidadãos são representados pelo governo e por quem o constitui internamente cabe-lhes passar a mensagem que a população por eles representada transmite, representar o mundo da melhor forma, com respeito e sem injustiças.</p>
T_D_X	<p>Ao ver alguns discursos políticos na televisão certamente que muitos de nós já se sentiram, entediados, com vontade de mudar de canal. Creio que tal se verifica porque o Orador/Politico, por um lado não soube escolher bem o tema, por outro com toda a certeza não se exprimiu com clareza, com uma linguagem lógica, acessível a todos, ficando assim evidente que a linguagem utilizada nos discursos políticos no parlamento (mas não só), pelos diferentes intervenientes deve ser acessível, de acordo com a norma.</p> <p>Neste sentido, a acessibilidade de linguagem deve permitir que a mensagem transmitida consiga chegar aos interlocutores, ou seja, que escuta deverá conseguir decodificar a mesma. O Orador terá que ser eloquente, quer isto dizer terá de persuadir o auditório. Um exemplo da arte de bem falar foi Martin Luther King, se ele não tivesse com o seu discurso conseguido chegar a milhões de cidadãos, a luta pelos direitos civis da população negra nunca teria sido um sucesso.</p> <p>Nos dias atuais em que vivemos, saber comunicar de forma correta é fundamental para qualquer área da nossa vida. Falar em público é saber se expressar, expor os factos da maneira mais eficaz possível, de modo que o auditório, desde a criança até ao cientista mais evoluído, consiga absorver o que lhe está a ser transmitido.</p> <p>Num discurso político se a linguagem o orador se tornar demasiado tecnicista ou ciclista, o interesse do auditório decresce, quer isto dizer que a eficácia do discurso proferido é reduzida.</p> <p>Falar bem em público, tem como seu grande objetivo saber convencer qualquer pessoa sobre qualquer assunto.</p> <p>A Arte de bem falar é uma mais valia pessoal, no nosso dia a dia, saber utilizar as palavras certas de uma forma clara e sucinta como por exemplo nas nossas reuniões familiares, na apresentação de trabalhos na escola, permite-nos expressar-nos, sermos compreendidos e que sabe apoiados.</p> <p>Tendo em conta que os políticos, os governantes representam os cidadãos que os elegem, estes deverão ter sempre muito cuidado com a forma como falam como falam nos seus discursos, utilizando palavras assertivas, claras, para que os seus ouvintes, que somos nós, os possam respeitar e aceitar e em caso das leis/normas que por eles são aprovadas e postas em prática no nosso dia a dia, essa clareza e adequação do seu discurso são aonde se tornam mais necessárias.</p>

T_D_Y	<p>A linguagem utilizada no Parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser acessível, de acordo com a norma.</p> <p>O Discurso que provem dos políticos, é diferente do que normalmente as pessoas usam fora do parlamento, este, é muito bem elaborado de forma a que chegue ao publico alvo e que os consiga converce-las das ideias que pretendem dar, é muito fluido, e normalmente as pessoas que os proferem(políticos), apresentam-se geralmente bem vestidos, não que a sociedade em que vivemos atualmente, se rege muito por imagens, e com os políticos não é diferente.</p> <p>Quando vemos alguém do parlamento na televisão a falar, podemos verificar que, os mesmos aparentam estar certos de tudo o que dizem, normalmente quando um jornalista ou alguém lhes faz uma pergunta, eles não se negam a responder não que estes tem de ter tudo muito bem extruturado, para saber responder a qualquer questão que surja, podemos também verificar que o discurso politico tem um senso estrategico de ação, ou seja, usam certos metodos para alcançar um certo objetos, sendo este normalmente persuadir o publico,alem disso todos tem argumentos que sustentem aquilo que pretendem dizer, eu particularmente quando assisto pessoas nesses cargos a falar na televisão, costumo ficar muito convencido com as ideias das mesmas, pois aparentam saber o que fazem, e do que falam.</p> <p>Podemos concluir assim que a linguagem utilizada no parlamento, é muito bem extruturada, tem em acertar o publico alvo, e vencer o opositor, usa estratégia, argumentos,</p>
T_D_Z	<p>Uma linguagem acessível, clara e bem estruturada é sempre uma boa maneira de nos expressarmos, principalmente se fizermos parte do parlamento.</p> <p>O mais importante num parlamento é fazer com que todos os locutores nos percebam e que estejam interessados em ouvir-nos. Logo, quando se tem um discurso bastante organizado, e sem grandes palavras mais complexas, o locutor irá entender melhor o que é argumentado e apresentado.</p> <p>Cada interveniente tem a sua maneira de se expressar e, para se fazer com que o público ouça, é preciso chamar a sua atenção e este é um aspeto importante, pois nós queremos ser ouvidos e para isso temos de captar a atenção e o interesse dos interlocutores.</p> <p>Com este último argumento, quero afirmar que quando há uma linguagem clara, simples, bastante bem organizada e de maneira a captar a minha atenção e o meu interesse, então aí eu direi que isso seria uma boa maneira de se exprimir num parlamento. Eu, se estivesse num parlamento e ouvisse alguém a discursar de tal forma, iria ficar agradecido e admirado, pois conseguiria entender o que estava a ser discutido.</p> <p>Esta é uma temática importante para a comunidade, sendo que facilita e possibilita-nos ter um melhor ponto de vista sobre cada tema apresentado.</p>
T_D_AA	<p>O discurso político é aquele que desenvolve uma tese através de exemplos e argumentos e cuja finalidade é persuadir ou convencer o interlocutor a aderir a esse ponto de vista. Para isso, a linguagem utilizada no Parlamento pelos diferentes intervenientes deve ser acessível, embora deva estar de acordo com a norma.</p> <p>A norma é o conjunto de preceitos e regras que determina o que deve ou não ser usado numa língua de acordo com o contexto. Deste modo, caso os interlocutores não compreendam aquilo que é dito por quem está a discursar, pode conduzir a uma desinformação devido a uma má interpretação ou a uma interpretação defeituosa daquilo que é dito. Por exemplo, quando o governo emite restrições ou normas preventivas contra o Covid, é frequente cada pessoa ou grupo assimilar as palavras à sua maneira.</p> <p>Para além disto, caso a linguagem utilizada pelos diferentes intervenientes políticos não seja um discurso atrativo, compreensível e com algum dinamismo, a mensagem que se pretende transmitir pode ser completamente ignorada. No meu caso pessoal, já me aconteceu mudar de canal no momento em que um político discursava porque não me identifiquei com o que era dito ou com a forma como era dito.</p> <p>Pode acrescentar-se ainda que se deve adequar o discurso de acordo com o órgão de comunicação social em que vai ser transmitido. Na imprensa escrita só se tem a palavra, na rádio só se tem o tom de voz e a entoação e na televisão conta-se com a oralidade e com a imagem.</p>

	<p>Em suma, a forma de falar dos políticos deve ser compreendida por todos, mas também temos de ter em conta que nem sempre é possível prestar as informações de acordo com a idade, maturidade ou alfabetismo das pessoas, mesmo porque há certos termos específicos que não podem ser simplificados.</p>
--	--

Anexo 8 – Textualizações da primeira aplicação didática [T_1]

T_1_A	<p>Sobre o amor, na minha opinião não se vive sem ele. Não acredito que exista felicidade sem amor verdadeiro.</p> <p>Toda a gente precisa é de alguém que nos ame de verdade. Quando falo em amor verdadeiro, eu quero dizer em alguém que goste de nós não só por fora, mas também por dentro. Alguém que se importe com o que nós somos de verdade. Alguém que aceite nossos defeitos e saiba conviver com eles. Alguém que respeite os nossos sentimentos e as nossas escolhas. Alguém que nos saiba entender, principalmente.</p> <p>O amor está representado em imensos lados, como em livros, textos, poemas, numa simples ação. E um dos exemplos é o Amor de Perdição, de Camilo Castelo Branco. Onde podemos observar várias relações amorosas e desgostos.</p> <p>E também podemos observar isso na Quadrilha escrita por Carlos Drummond Andrade. Neste pequeno poema podemos ver que todos os personagens gostavam de alguém mas nunca da pessoa que gostava delas, e neste poema vemos um exemplo de que nem sempre o nosso amor por alguém é correspondido e só estamos a impedir nos de sermos felizes só para esperar que a outra pessoa nos dedique o mesmo amor.</p>
T_1_B	<p>Estando nós humanos trancados em casa é difícil falar de amor e sequer senti-lo, graças à um ser vivo inalcançável à vista humano que nos tirou tudo de importante na vida.</p> <p>Na obra “Amor de perdição” Camilo Castelo Branco associa o amor como um destino, ou seja irá-lo-eis sentir se o mundo te der oportunidade de tal e aponta a morte como solução para os “conflitos do coração”, como no exemplo de Teresa e Simão eles que o amor tinha uma barreira física e acaba na morte dos dois.</p> <p>Carlos Drummond fala do desespero daqueles que o rodeiam que parece que o amor verdadeiro vai ser inalcançável.</p> <p>Além disso o poema mostra o quanto a vida é imprevisível e o amor ao vermos que todos ficaram solteiros menos a Lili que não amava ninguém.</p> <p>O mundo actualmente precisa de amor e precisa de nós para ultrapassar esta fase. Precisamos de ter amor pelos outros como sentimento para sair desta pandemia</p>
T_1_C	<p>O amor é um sentimento inexplicável que leva uma pessoa a desejar o bem a outra pessoa. Mas muitas vezes não amamos a pessoa certa, acontece que ninguém controla os seus sentimentos nem os consegue mudar e por essa razão é que á amores proibidos como são os casos do amor de perdição e do poema “quadrilha”.</p> <p>No amor de perdição Simão era apaixonado por Teresa e Teresa por Simão mas suas famílias sentiam odio e rivalidade uma pela outra, ou seja, um amor proibido, um amor que não podia acontecer mas também que não se podia evitar.</p> <p>Mariana a empregada de Simão apaixonou-se por Simão, mas apesar de estar apaixonada por Simão não teve o seu amor correspondido.</p> <p>Já no poema “Quadrilha” João amava Teresa, Teresa que amava Raimundo e Raimundo não amava Teresa mas sim Maria, que Maria que não amava Raimundo e sim Joaquim que amava Lili,</p> <p>Podemos concluir que tanto com no Amor de perdição com no poema “Quadrilha” ninguém têm o amor correspondido. O amor é um sentimento ótimo quando se é correspondido, mas também pode ser quando não correspondido desastroso.</p>
T_1_D	<p>O poema fala sobre os desencontros do amor, sobre os desejos não realizados e sobre o destino de João, Teresa, Raimundo, Maria, Joaquim e Lili. O amor não era correspondido a nenhuma destas personagens e por isso vão vivendo a sua tragédia pessoal: o exílio de João nos EUA e o de Teresa no convento, o desastre</p>

	<p>que matou Raimundo, o título de tia imposto a Maria, o suicídio de Joaquim e o casamento de Lili com J. Pinto Fernandes.</p> <p>Após ler este poema, o autor dá-nos impressão que não acreditava na felicidade que poderia provir de um casamento e apenas o encara como uma mera convenção social. Tanto que Lili, quem não amava ninguém, foi a única que casou por supostamente status sociais ou interesses financeiros.</p> <p>A ideia principal que retiro deste poema é que a vida não é um ciclo no qual todos vivem felizes para sempre mas sim que não é uma história que vemos em novelas e livros, é uma série de acontecimentos e momentos que podem ser bons e maus. A única certeza que temos na vida é que este será imprevisível como este poema de Carlos Drummond.</p>
T_1_E	<p>Carlos Drummond de Andrade, no seu poema “Quadrilha”, demonstra o desalento e amargura do sujeito e, também, das pessoas à sua volta. Para estas, encontrar o amor verdadeiro é uma tarefa quase irrealizável e improvável, sendo que todos parecem estar sós, ou então, que deixaram escapar o amor, seguindo, os seus destinos, direções diferentes.</p> <p>Neste poema, todas as personagens acabam sozinhas, exceto Lili, que foi a única a contrair matrimónio com J. Pinto Fernandes, sendo que, inicialmente, ela “não amava ninguém”.</p> <p>Ao longo do poema, o sujeito refere a palavra marido de forma impessoal, sem apresentar o nome próprio. Por outro lado, ao apresentar o marido de Lili, como J. Pinto Fernandes, faz com que este pareça um negócio, ao não apresentar o seu nome próprio, o que pode dar a entender que a relação entre ambos é um pouco distante.</p> <p>Camilo Castelo Branco, na sua obra, “Amor de Perdição”, retratou o carácter fatal experienciado pelos sentimentos do amor e da paixão. Carácter este, relativo, à ideia de um destino fatal, proporcionando a ideia da espera por uma salvação espiritual, uma vez que o amor de ambos é proibido. Neste sentido, atribui-se à Morte, a qualidade de esta ser sagrada, impondo o sofrimento na Terra.</p> <p>A morte do casal (Teresa de Albuquerque e Simão Botelho), demonstra que o seu amor ultrapassa todas as barreiras, valendo assim mais do que as suas próprias vidas.</p> <p>Com isto, posso concluir que, Camilo Castelo Branco e Carlos Drummond de Andrade pretendem salientar o quão imprevisível é o sentimento amoroso e até a própria vida e, também, que não é fácil conseguir alcançar ou até encontrar o amor verdadeiro.</p>
T_1_F	<p>Um sentimento demasiado subjetivo, que provoca inúmeras emoções e possui um poder metamórfico esplêndido, designa-se por amor.</p> <p>Consegue fazer do sujeito um refém, não só de si mesmo, mas também dos outros e, semelhante ao que aconteceu com o amor de Simão por Teresa, provocar uma profunda metamorfose.</p> <p>Na maior parte das vezes o amor não é correspondido, dado que é como um jogo da sorte que nem todos têm a oportunidade de vencer. O mesmo aconteceu com João ou com Mariana, cujo amor não foi correspondido.</p> <p>Sumariamente, o amor é como uns sapatos onde os pares estão trocados, e é extremamente difícil encontrar o certo, pois, por mais que procuremos um parecido, nunca vai ser o igual.</p>
T_1_G	<p>O amor, talvez seja o sentimento humano mais poderoso e contraditório.</p> <p>O amor, tal como Luís de Camões o descreve “Se tão contrário a si é o mesmo Amor?” é um sentimento bastante complexo sendo capaz de mover guerras, traições e sacrifícios. Quantas guerras e sacrifícios foram feitos por amor. Em João 3.16, o apóstolo João escreve “Porque Deus amou o mundo, de tal maneira, que deu o Seu Filho unigénito, para que todo aquele que Nele crê não pereça mas tenha a vida eterna”. O Ser mais poderoso do Universo, por amor foi levado a sacrificar o Seu Filho amado!</p> <p>Este sentimento tão extraordinário levou reis gregos a guerrear Troia por tão bela princesa.</p> <p>Em suma, considero que o amor é um misto de emoções e passo a citar Camilo Castelo Branco “O amor é uma luz que não deixa escurecer a vida”.</p>

T_1_H	<p>Se fosse possível descrever esta palavra “O amor” que muitos dizem ser uma mistura de sentimentos, ou pelo sentimento mais forte de todos, o amor deixava de ser o sentimento tão especial que é, não há descrição possível pois só quando o sentirmos iremos saber o que é.</p> <p>O sentimento que torna a vida o mistério que é, que nos faz lutar pelos nossos objetivos, que nos faz querer crescer como pessoas.</p> <p>O sentimento que eu considero o mais poderoso de todos, pois pode-nos fazer viver uma felicidade tão pura como a que Simão presenciou com Teresa, ou uma tristeza tão profunda como os casos de Mariana e Joaquim que entraram em desespero e puseram fim às suas vidas.</p>
T_1_I	<p>Na minha opinião as obras “Quadrilha” e a obra “Amor de Predição” têm algumas semelhanças quanto às personagens e ação onde decorre.</p> <p>Em primeiro lugar, analisamos a obra “Quadrilha”, que fala que “João amava Maria que amava Joaquim que amava Lili que não amava ninguém”. A partir disso podemos observar adultério, como acontece na obra “Amor de Predição” em que Simão suspeita de Mariana que quer afastar Teresa para amá-la.</p> <p>Se continuarmos a visualizar a obra “Quadrilha” vimos que “João foi para os Estados Unidos” e que também acontece na obra “Amor de Predição” em que Simão voltou para Coimbra por causa da confusão com o pai.</p> <p>Por fim, podemos concluir que a 2 obra tem uma mensagem semelhante, sobre o amor e a traição. Mas que no final as personagens casam-se.</p>
T_1_J	<p>Na minha opiniao o amor é um sentimento muito dificil de lidar como de se perceber.O amor é confuso por vezes, contraditório mas se for puro e verdadeiro mas mais importante mutuo vai sempre valer a pena.Este sentimento consegue mexer muito com o psicológico do ser humano podendo este tomar atos com consequencias horriveis como por exemplo.</p> <p>Falando agora em si sobre o dialogo interxtual entre”Amor de Perdição” e sobre a quadrilha de Carlos Drummond podemos ver que em ambos os textos o amor é um sentimento horrivel se nao for correspondido.Na quadrilha de Carlos Drummond podemos ver que Joao,Teresa,Raimundo,Maria,Joaquim e Lili nao tem amores correspondidos.Cada um gosta de uma pessoa sendo que essa pessoa nao apresenta o sentimento de retorno que cada pessoa gostaria de receber.Isto faz me quer comparar um comboio e os vagoes, cada pessoa sendo um vagao e so podendo ver o vagao a sua frente.É como cada vagao gostasse do vagao a frente e nunca o de tras sendo ai possivel comparar com o amor incorrespondido ou como cada comboio fosse uma vida de uma pessoa e esse comboio ao passar por outro nunca se vai cruzar desaparecendo da vida dele.Podemos verificar isso na quadrilha onde Joao viaja para os estado unidos, Teresa vai para um convento,Raimundo morre, Maria torna se tia,Joaquim suicida se e por fim Lili casa se. Agora sobre “Amor de Perdição” podemos ver que Mariana amava Simao,Simao amava Teresa e Teresa amava Simao sendo que o amor de Mariana nao sera correspondido pois Simao e Teresa amavam se já.Cada pessoa pode entender amor como quiser mas na minha opiniao o amor é mais infelicidade do que propriamente felicidade.Sofremos mais vezes de degostos do que relacionamentos bem sucedidos.</p> <p>Conclusao o que devemos procurar fazer quando nao obtemos o amor que queremos é seguir em frente pois nao existe só aquela pessoa mas sim milhares delas espalhadas pelo o mundo fora, falo por experiencia propria pois a pessoa que estamos a procura pode nao estar naquele sitio que pensamos que esteja e alem disso a frase que mais me marca é “gosto de ti só como amigo”isso sim é ver a vida andar para tras.Concluo dizendo que antes de gostar de uma pessoa é importante ter amor proprio pois se nao somos capazes de nos amar nao vamos ser capazes outra pessoa.</p>
T_1_K	<p>“Quadrilha” e “Amor de Perdição” possuem intertextualidade explícita com a personagem de “Teresa” que foi “para o convento”, referenciando Teresa Albuquerque, e implícita pela continuação dos temas de o amor não ser muitas vezes correspondido (Mariana) e levar a consequências catastróficas.</p> <p>Na adolescência é levantado o véu de eufemismos que nos protegeu das mais duras e gratificantes realidades. Alguns priorizam estarem com o seu parceiro a seguirem os seus interesses, acabando perdidos. Outros, com medo de falhar, com a crença de quem amam, ganham coragem e alcançam coisas previamente impensáveis. Assim, o amor ou é um indício trágico ou uma fonte de conhecimento do mundo, das pessoas à nossa volta e especialmente de nós próprios, a escolha é nossa.</p>

T_1_L	<p>Na minha opinião o amor é um sentimento muito grande e muito difícil de ser compreendido por parte das crianças e até mesmo pelos adultos. Todos sabemos que o amor que se sente por essa pessoa é verdadeiro e mútuo irá sempre valer a pena pois tem tudo para dar certo no futuro. Este amor muitas vezes não sendo mútuo pode ser muito cruel pois pode magoar o próximo ou até mesmo nós.</p> <p>Agora a falar sobre o intertexto entre “Amor de Perdição” e sobre a quadrilha de Carlos Drummond, podemos observar em ambos os textos que o amor é um significado forte e se não for correspondido vai sempre magoar a outra pessoa.</p> <p>Na quadrilha de Carlos Drummond João, Teresa, Raimundo, Maria, Joaquim e Lili não têm amor correspondidos. Cada um deles gosta de uma pessoa mas nenhum deles tem amor correspondido por parte dessa pessoa. No texto podemos ver que cada personagem teve o seu final, o João foi para os Estados Unidos, a Teresa para o convento, Raimundo morreu de desastre, Maria ficou tia, Joaquim suicidou-se e Lili casou-se.</p> <p>Agora sobre o “Amor de Perdição” podemos observar que no texto, Mariana ama Simão mas o amor de Simão não era correspondido da mesma maneira pois este ama Teresa. Na minha opinião o amor é uma coisa linda e maravilhosa pois podemos ser muito felizes mas isso só acontece se tivermos a pessoa certa ao nosso lado!...Caso contrário vivemos uma infelicidade.</p> <p>Para concluir, quando amamos uma pessoa e essa pessoa não sente o mesmo que nós o que temos mesmo que fazer é seguir com a nossa vida em frente por mais difícil que seja!</p> <p>Mas uma coisa é certa... antes de amar o outro temos de nos amar primeiro a nós!!!</p>
T_1_M	<p>O amor tem destas coisas – a obsessão por alguém, o amor incondicional por essa pessoa, mesmo sabendo que ela não corresponde da mesma maneira, leva a um sentimento de loucura que origina o desespero ou até mesmo a morte.</p> <p>Para quê dar a vida por alguém quando esse alguém, mesmo nos tratando bem, não nos dá o que mais ambicionamos? Mariana, uma rapariga que ama muito Simão, até o ajuda com Teresa, mesmo sentindo que isso a magoava.</p> <p>O amor obsessivo e não correspondido “cega” as pessoas e afasta-as da realidade. O destino de quem ama depende da forma como lida com a situação e as escolhas que faz pode determinar o futuro de todos os que estão envolvidos.</p>
T_1_N	<p>Nas obras literárias “Amor de Perdição” e “Quadrilha” podemos destacar três pontos fundamentais: o amor vivido na adolescência, o amor impossível e o não correspondido.</p> <p>O amor tanto pode dar conforto e alegria, como pode levar ao desespero e à loucura. Nos jovens, que vivem de uma forma intensa, de novidade, este sentimento tem um peso ainda maior, por vezes levado ao extremo. Também Camilo, passa esta ideia no “Amor de Perdição”, pelo desespero, a tristeza, acabando em fatalidade, tudo por amor, um amor impossível.</p> <p>Na “Quadrilha”, o amor adolescente não correspondido transformou-se em desencontros e frustrações para a vida.</p> <p>O amor é um sentimento poderoso que vivenciamos pela primeira vez na adolescência, de forma irrefletida e de aprendizagem.</p>
T_1_O	<p>O amor é um sentimento complexo, impossível de definir ou, sequer, de compreender. Pensar no amor numa esfera mais íntima, é perceber a que ponto é poderoso e catártico.</p> <p>Este sentimento transfigura quem o conhece, dando a sensação de que ajuda a transpor barreiras. Teresa, heroína romântica do “ Amor de Perdição “ é exemplo de como o amor dá forças para superar obstáculos. De facto, mesmo presa num convento ela sente-se livre, pois livre é o seu coração. Mariana, também personagem da obra, acaba por se suicidar, vendo como uma forma de libertação do sofrimento que seria viver sem o seu amado.</p> <p>Em suma, quer seja correspondido ou não, o poder do amor é inegável.</p>

T_1_P	<p>A palavra amor (do latim amore) para mim é uma palavra extremamente forte que caracteriza uma emoção quase inexplicável que é capaz de nos desvistar durante meses ou então servir de motivação para o nosso dia à dia durante anos.</p> <p>O amor é um sentimento que consegue fazer um sujeito de refém, não só para consigo mesmo como também para com outro, semelhante ao que aconteceu com Simão por Teresa.</p> <p>Para nossa infelicidade o amor maior parte das vezes não é correspondido pois o fruto proibido é sempre o mais apetecido, o mesmo aconteceu com João, cujo amor não foi correspondido.</p> <p>Sintetizando, o amor é como se houvesse uma parte incontrolável extremamente perigosa dentro de cada um de nós.</p>
T_1_Q	<p>Amor tu que nos dás felicidade e amargura, tu que nos fragilizas e iludes, tu que nos mudas e fortaleces.</p> <p>Sentimento caótico este, que, muitas das vezes, não é recíproco. Amar alguém sem ser amado mostra um dos lados do amor, o negativo, o que nos deixa vulneráveis, algo que é absurdo. Como é possível saber que temos tão pouca importância na vida de alguém que tem um grande significado para nós.</p> <p>A outra face do amor, mostra-nos algo deslumbrante, algo que nos dá um propósito, um sentido de vida, mas acaba por ter os seus custos e obstáculos, é necessário estar em sintonia.</p> <p>Amor, é como uma raspadinha (jogo de sorte), todos tentam, mas poucos são os que saem a ganhar.</p>
T_1_R	<p>Que sentimento é este que nos invade a alma e nos transfigura e liberta? O Amor, somente o amor!</p> <p>Na verdade, este sentimento é capaz de arrancar de dentro de nós todo mal e alicerçar um bem infundável, à semelhança do que sucedeu a <i>Simão</i> que viveu uma profunda metamorfose por conta do seu amor por <i>Teresa</i>.</p> <p>Por outro lado, quando o amor não é correspondido, desencadeia-se um processo de transfiguração degradante do ser que conduz à morte, como ilustrado pelos casos de <i>Mariana</i> e <i>Joaquim (que amava Lili)</i> que decidiram pôr fim às suas vidas.</p> <p>No fundo e parafraseando Camões, se o amor não fosse tão contrário a si mesmo, será que seria tão poderoso?</p>
T_1_S	<p>Para mim, o sentimento envolve uma série de emoções que estão dispostas através de pensamentos e acontecimentos marcantes nas nossas vidas e é um reflexo daquilo que mais damos importância como por exemplo o amor.</p> <p>No poema “Quadrilha” o autor tenta metaforizar o título onde o amor surge como uma dança onde os pares estão trocados e os sentimentos não são correspondidos.</p> <p>Em “Amor de Perdição” o amor é o tema central. Apresenta-se desenfreado e profundo. Existe toda uma luta por parte das personagens para alcançar a felicidade amorosa. A ideia de que um sentimento deve sobrepor-se à razão é levada até às últimas consequências.</p> <p>O sentimento de amor é realmente uma força universal, que nos une, e une duas almas. Muitos poetas tecem elogios ao amor, tentando encontrar as palavras que melhor descrevem esse sentimento.</p>
T_1_T	<p>As diferentes circunstâncias da vida fazem crescer jovens e adultos, sendo o amor relevante na mudança da personalidade.</p> <p>Em <i>Amor de perdição</i>, o herói romântico Simão Botelho exemplifica perfeitamente o poder mágico deste sentimento. Enquanto estudante, revelava-se irreverente, porém, ao conhecer a sua amada, Teresa, nasceu um jovem meigo. Penso que qualquer adolescente sonharia viver este amor correspondido.</p> <p>No poema “Quadrilha”, reconheço o amor não correspondido vivido por Mariana. Admirei esta personagem que viveu platonicamente o seu amor por Simão. Foi excepcional por cuidar dele e ser confiante, tendo consciência de que nunca seria amada. Estou convicta de que poucas pessoas teriam este comportamento, porque dominadas pelo ciúme e pela vingança.</p> <p>Concluindo, o amor é um mestre que ensina pela dor, mas graças a ele os enamorados experienciam a felicidade.</p>

T_1_U	<p>O amor, como sentimento transformador que é, faz-nos crescer como pessoas, especialmente na adolescência. Nesta altura da nossa vida, este sentimento até agora desconhecido para muitos, torna-se evidente e leva a várias emoções.</p> <p>De entre estas podemos destacar a felicidade, principal catalisador que leva à aparente transformação de muitos, tal como a de Simão na obra “Amor de Perdição”.</p> <p>Podemos ainda destacar o sofrimento como outra das principais emoções sentidas por muitos e que provém normalmente de situações como a de rejeição ou de amor não correspondido, tal como descrito no poema “Quadrilha”.</p> <p>Em conclusão, o amor é a principal razão por detrás de tantas das transformações pelas quais passamos, especialmente na adolescência, e, por nos fazer passar por tanto, é, na minha opinião, um sentimento essencial ao ser humano.</p>
T_1_V	<p>Muitos foram os que tentaram descrever e explicar o amor, mas sem qualquer tipo de sucesso. Este simples e complexo sentimento foi o originador de guerras, alianças e trouxe por vezes a paz, que nunca foi uma constante no mundo em que vivemos.</p> <p>Acredito que o objetivo de cada pessoa na Terra deve ser a busca pela sua felicidade, que na minha opinião só se consegue alcançar através do amor. Este amor não tem de ser necessariamente por uma pessoa, mas pode-o ser pelas artes, por um desporto ou por qualquer coisa que nos possa alterar e transformar emocionalmente. Qual seria o sentido da vida se não houvesse amor para nos fazer rir, chorar e desafiar.</p> <p>Que mundo seria o nosso se não pudéssemos viver para uma coisa tão poderosa como o próprio amor.</p>
T_1_W	<p>O amor tem a capacidade de transformar e de nos libertar.</p> <p>Por um lado, vemos o caso de <i>Mariana</i> e o caso de <i>Joaquim</i> que era apaixonado por <i>Lili</i>, que acabaram por pôr um fim nas suas vidas, assim, percebe-mos como o amor nem sempre tem correspondência, muitas vezes deixa-nos de maneira imperfeita e por vezes conduz à morte.</p> <p>Assim como o que aconteceu a <i>Simão</i> que viveu uma profunda transformação devido ao amor que tinha por <i>Teresa</i>, este é um sentimento com fortes poderes, tem a capacidade de nos deixar bem a alma e o coração, deixando-nos sem maldade.</p> <p>Contudo, aquilo que se faz por amor está sempre além do bem e do mal.</p>
T_1_X	<p>Neste momento que o mundo vive é preciso parar para falar de amor.</p> <p>Camilo Castelo Branco na sua obra “Amor de perdição” abordou o carácter fatal do amor/paixão, associando-lhe a ideia do destino e da Morte e conferindo-lhe uma sacralidade que impõe o sofrimento na Terra enquanto aguarda a redenção espiritual.</p> <p>Amor este que transpõe as barreiras físicas e concretiza-se na morte dos amantes (Teresa e Simão).</p> <p>O amor não é fácil de achar de muito menos de concretizar.</p> <p>Carlos Drummond de Andrade ilustra o desespero do sujeito, e daqueles que os rodeiam, para quem o amor verdadeiro parece ser praticamente impossível.</p> <p>Todos parecem ter ficado sozinhos. A única que casou, foi Lili (“que não amava ninguém”).</p> <p>Este poema sublinha a imprevisibilidade da vida e do próprio sentimento amoroso.</p> <p>Nunca o mundo precisou falar tanto sobre este sentimento que compõe a base das sociedades virtuosas que infelizmente ainda não somos.</p>
T_1_Y	<p>Ao longo dos anos experimentamos sentimentos e emoções com carácter metamórfico.</p> <p>O amor é um desses sentimentos confusos e contraditórios, principalmente na adolescência, onde tudo ainda está em mudança, no poema “Quadrilha”, podemos ver o amor desencontrado, e no fim, a única que não gostava de ninguém, acaba casada, mostrando o quão problemático é este sentimento, estabelecendo uma ligação com <i>Amor de Perdição</i>, em que Mariana amava simão, este amava Teresa, que o amava, mas além deste amor ser correspondido, também era um amor proibido, o que os impossibilitava de ficar juntos, já que as suas famílias eram inimigas.</p>

	<p>Concluindo assim, que o amor é capaz de criar transtornos ou alegrias, dependendo da situação a que cada pessoa se encontra.</p>
T_1_Z	<p>O amor é um sentimento que nos faz crescer, chegando a mudar uma pessoa. Na minha opinião, o amor tem um poder metamórfico em todos nós.</p> <p>Em qualquer momento da nossa vida podemos apaixonar-nos por alguém. Pode ter uma forte ou fraca intensidade, derivando daí as consequências que poderão advir.</p> <p>Duas pessoas apaixonadas podem melhorar-se a si próprias mutuamente, sendo isto uma consequência boa. Todavia, as consequências podem também ser drásticas, como vemos em <i>Amor de Perdição</i> ou no poema <i>Quadrilha</i>: as dificuldades e o desencontro do sentimento amoroso que levam à destruição e ao desastre das personagens.</p> <p>Para concluir, o amor pode tornar uma pessoa cega, levando-a a apegar-se à sua cara-metade, o que a pode conduzir à ruína. Podemos então dizer que o amor pode ter um efeito destrutivo nas pessoas.</p>
T_1_AA	<p>Tanto no texto <i>Amor de Perdição</i> como no poema “<i>Quadrilha</i>” é feita uma abordagem ao tema do amor, que surge retratado como algo impossível de concretizar.</p> <p>Na minha opinião, o amor é um sentimento que nem todos vivenciam da mesma forma. Assim, alguns dão maior importância à paixão e intensidade e outros ao facto de ser sólido e eterno. Deste modo, por exemplo, o sujeito poético de “<i>Quadrilha</i>” retrata o amor como uma espécie de jogo da sorte que apenas alguns conseguem vencer. Por sua vez, em <i>Amor de Perdição</i>, o amor surge como um sentimento ideal que faz com que as personagens estejam dispostas a abdicar da liberdade e da vida em nome dele.</p> <p>Em conclusão, podemos considerar que o amor é um sentimento que não está ao alcance de todos pois nem todas as pessoas o conseguem encontrar ou existem muitas condicionantes à volta que não permitem vivê-lo plenamente.</p>

Anexo 9 – Textualizações da segunda aplicação didática [T_2]

T_2_A	<p>O humor é um estado de espírito, muitas vezes utilizado a favor da vida e das relações. O humor funciona também para expressar aquilo que não conseguiria ser dito de outra forma. Pode aparecer em uma crítica mais delicada ou no modo de apontar um erro em alguém, e isto aplica-se nos dias de hoje como nos dias de antigamente.</p> <p>O humor torna qualquer comentário mais leve. Rir de si mesmo é uma das qualidades mais raras, mas fundamentais e que torna a vida mais passível de ser vivida dentro de todas as dificuldades que ocorrem a todo o tempo. Quem consegue rir de si está a tratar-se com mais tolerância e paciência.</p> <p>Existem vários tipos de humor hoje em dia uns são mais simples e outros mais complexos, outros são mais leves e outros são mais negros.</p> <p>E na minha opinião acho que não há limites para o humor desde que seja usado sempre da forma mais correta possível. Vários humoristas de todo o mundo partilham a mesma opinião que eu e temos um exemplo do humorista português Ricardo Araújo Pereira que defende que há uma diferença bastante grande entre uma piada e um soco.</p> <p>Para concluir acho que todas as pessoas deveriam ter o humor presente nas suas vidas pois eu tenho o humor presente na minha diariamente e isso ajuda-me a lidar com as coisas de uma melhor maneira.</p>
T_2_B	<p>Para conseguirmos corrigir alguém de um erro que cometeu utilizamos a crítica e a advertência. Todos nós sabemos que para melhorar as nossas atitudes temos de ser advertidos e criticados, mas acima de tudo sabermos refletir as nossas atitudes. Muitas das vezes as pessoas não aceitam as críticas de uma forma direta, sentindo-se até ofendidas por estarem a ser criticadas. Devido a essa ofensa pela parte da pessoa que recebe a crítica certos escritores decidiram abordar as suas críticas nas suas obras de uma forma mais simpática, discreta, leve e menos agressiva. No século XVI foi criada uma expressão latina “<i>Ridendo castigat mores</i>” que traduzindo para português significa “a rir criticam-se os costumes”, é a expressão que melhor resume a intenção de autores como Gil Vicente, Eça de Queirós e Mário de Carvalho na escrita das suas sátiras. Através das suas obras estes escritores criticam a sociedade de uma forma hilariante, para que as pessoas ao mesmo tempo que se riam dos seus erros se apercebessem de certas atitudes erradas que estavam a cometer. Gil Vicente na sua obra “Auto da Barca do Inferno” utiliza diferentes personagens de classes sociais diferentes, hilariantes e realistas, para os seus leitores se identificarem ao longo da sua leitura divertida.</p> <p>A meu ver um humor crítico e discreto acaba por deixar as pessoas menos afetadas quando ouvem uma crítica e se nos rirmos das nossas desgraças vamos nos apercebendo muitas das vezes do quão ridículos e errados estávamos, pois num primeiro momento quando recebemos a crítica não nos apercebemos que estamos a ser criticados e achamos engraçado e ridículo o que está a ser lido ou ouvido, mas num segundo momento de reflexão da piada identificamos nos com esse erro e percebemos o porquê de estarmos errados. Este método de crítica muitas das vezes até pode ser usado para a educação de uma criança, pois muitas vezes as crianças quando são repreendidas por fazerem uma birra esquecem-se facilmente, pois na visão delas não estão a fazer nada de mal, mas se gravarmos uma criança a fazer uma birra e lhe mostrarmos, ela vai achar ridículo e sentir vergonha e na próxima vês irá pensar duas vezes antes de fazer uma birra.</p> <p>O humor é uma coisa que dá outro ar à vida e aplicado desta forma para deixar uma crítica mais saudável e amigável é brilhante.</p>
T_2_C	<p>Hoje em dia o papel do humor na denúncia dos defeitos da sociedade atual tem um papel de extrema relevância, pela forma como o humor é utilizado para falar sobre as problemáticas da sociedade e da política atual.</p> <p>Com humor conseguimos aligeirar os defeitos da sociedade atual. Hoje em dia existem alguns programas/podcasts que falam da sociedade/política atual e discutem/argumentam sobre problemas na sociedade em forma de humor, o que é bom na minha opinião pois torna o programa mais apelativo e leva as</p>

	<p>peças ganhar mais interesse por ver/saberem o que se passa á sua volta, disso sou eu exemplo, que não me interesse pelas notícias transmitidas em formato tradicional e sou telespectador assíduo de programas como esse. Aos domingos tenho por hábito assistir ao programa do Ricardo Arujo Pereira “Isto é gozar com quem trabalha”. Este programa veem comprovar o velho ditado “a brincar a brincar se dizem as verdades”</p> <p>Também a caminho da escola por norma ouço podcasts como Governo de Sombra, Tempestade Perfeita e Sagas Políticas, podcasts como esses que relatam a mediocridade da nossa sociedade em tema de “brincadeira” de forma a faze-la parecer mais leve.</p> <p>Podemos assim concluir que o humor tem um papel bastante significativo na sociedade atual, pois consegue passar aquilo que é pretendido e consequentemente por ser em tema de humor cativa pessoas mais jovens a assisti-lo tornando assim os jovens mais cultos e mais informados dos acontecimentos mundiais.</p>
T_2_D	<p>Muitas vezes, o humor é construído a partir de uma visão crítica do mundo e do comportamento do ser humano. Além de ser marcado pela descontração, o humor caracteriza-se pelo exagero, da hipérbole e do absurdo para provocar o riso ou, pelo menos, um sorriso. Paródias e piadas não podem ser interpretadas literalmente ou consideradas como verdades absolutas.</p> <p>A crítica à sociedade, através do humor, é muito regular atualmente mas muitas vezes não é usava devidamente, levando assim a uma crítica demasiado pessoal e a um descontrolo na maneira como se expressa. Mas penso que combatendo os atos menos bons da sociedade, pode-nos ajudar muito a melhorar a nossa perspetiva da vida. Acho que não devemos interpretar as coisas sempre com um sentimento de desprezo e raiva, pois não nos ajuda emocionalmente, mas sim de um modo “brincalhão”.</p> <p>Por exemplo, atualmente está fortemente presente críticas humorística à política. Assim, quando falamos de humor político neste trabalho, estaremos a tratar de conteúdos humorísticos produzidos por pessoas profissionais em diversos meios, como por exemplo, Ricardo Araújo Pereira (rádio, televisão, teatro, crónicas, etc) ou até mesmo no humor produzido pelos próprios políticos em discursos ou propagandas, de forma intencional e estudada, para conseguir uma determinada resposta da população.</p>
T_2_E	<p>Atualmente, o humor está presente no dia-a-dia das pessoas, sendo que para a maioria, o humor é apenas aquilo que nos faz rir. No entanto, o humor é importante na denúncia dos problemas políticos, sociais e económicos presentes na nossa sociedade, já que aborda o tema de forma simples, leve, abrangendo um grande número de pessoas.</p> <p>Existem diversos humoristas que caricaturam os problemas da sociedade atual, através desta arte. Tomamos como exemplo, dois dos humoristas mais conhecidos na crítica aos defeitos da sociedade atual, Ricardo Araújo Pereira e Bruno Nogueira.</p> <p>Bruno Nogueira, no seu programa “Como é que o bicho mexe”, abordou os problemas da sociedade relacionados com o surgimento da pandemia do Covid-19. Com a ajuda de outras pessoas influentes, e de forma irónica, entreteve as centenas de pessoas que assistiam, evitando que se sentissem solitárias, incentivando-as a contribuir para causas solidárias.</p> <p>Ricardo Araújo Pereira utiliza o humor para abordar de uma forma simples a política e os problemas que esta acarreta, nomeadamente, a corrupção, o branqueamento de capitais, etc.</p> <p>Por exemplo, relativamente ao caso da “Operação Marquês”, o humorista define-a como uma “empregada judicial”, fazendo uma metáfora alusiva à lentidão da justiça, desafiando a autoridade e o poder dos órgão políticos.</p> <p>Concluindo, o humor pode ser um agente de apoio ou um agente revolucionário, uma vez que chega a um maior número de pessoas, consciencializando-as para os problemas sociais, abordando-os de forma simples, leve e divertida.</p>

T_2_F	<p>O humor é utilizado na denúncia dos defeitos da nossa sociedade atual. É, muitas vezes, aplicado em críticas, para que estas sejam entendidas de forma mais delicada. Obras que contenham este género de humor, principalmente quando este é subentendido, tornam-se deslumbrantes.</p> <p>Alguns escritores da literatura portuguesa, como Gil Vicente, Eça de Queiroz, Luís Sttau Monteiro, usufruem do humor para reprimir algumas questões que não são pertinentes, na sociedade.</p> <p>Gil Vicente, por exemplo, utiliza a expressão latina <i>“Ridendo castigat mores”</i>, que significa “a rir se castigam os costumes”, com a intenção de criticar através do cómico. Na sua obra, <i>“Auto da Barca do Inferno”</i>, denuncia grupos sociais com personagens caricaturais e folclóricas. O grupo social mais satirizado é o clero, interpretado pelo frade, que transparece as suas incoerências da conduta mundana e religiosa.</p> <p>Eça de Queiroz, em <i>“Os Maias”</i> no episódio <i>“O Jantar no Hotel Central”</i>, utiliza a ironia para criticar o carácter do povo português, fazendo denotar uma falta de brio do português comum, pois quando a situação se complica põem as pernas a caminho.</p> <p>Em suma, perante este género de humor, um leitor desatento suporia que se tratasse de um gracejo, mas com uma leitura cuidadosa, é possível observar uma poderosa crítica que transcende a obra para um patamar superior e que faz com que esta se torne, assim, uma grandiosidade.</p>
T_2_G	<p>Desde há vários séculos que diversos escritores, poetas e dramaturgos portugueses utilizam as suas obras para denunciar os defeitos da sociedade europeia, sobretudo da sociedade portuguesa.</p> <p>Em primeiro lugar, considero a escrita humorística bastante eficaz ao denunciar os problemas de uma sociedade. No princípio do século XVI, através da comédia, Gil Vicente levou a corte portuguesa a refletir no seu modo de vida, completamente diferente do pretendido segundo os princípios judaico-cristãos. Eça de Queirós e a geração de setenta demonstrou-se fundamental ao censurar a sociedade portuguesa do século XIX. Eça através da personagem João da Ega <i>d’Os Maias</i>, repreendeu a nobreza e a alta burguesia, por esta se demonstrar incapaz de trazer avanços significativos para Portugal devido à sua mentalidade conservadora. João da Ega, ao longo de toda a obra, demonstra-se uma personagem radical e totalmente contra grande parte dos princípios ensinados pela sociedade portuguesa, acabando por ser uma personagem bastante cómica e engraçada.</p> <p>Em segundo lugar, acredito que o humor inteligente, como é o caso do de Ricardo Araújo Pereira, torna as críticas menos duras e rígidas, o que as torna mais interessantes e apelativas para o público em geral. A comédia leva a que as repreensões feitas não sejam facilmente esquecidas, ao mesmo tempo que leva o público a refletir na censura feita.</p> <p>Em suma, termino com uma frase célebre de Friedrich Nietzsche <i>“A potência intelectual de um homem mede-se pela dose de humor que ele é capaz de usar”</i>.</p>
T_2_H	<p>O humor tem um grande papel na denúncia dos defeitos da sociedade atual, existem vários tipos de humor, e cada pessoa o interpreta à sua maneira.</p> <p>Quando usado agressivamente, é chamado de sarcasmo. A ironia é mais subtil, tem duas faces: pode ser agradável, estar no terreno do humor, ou pode ser também agressiva. Já o sarcasmo é sempre agressivo, é o deboche.</p> <p>O que para alguns é apenas denúncia, crítica construtiva, para outros mexe com preconceitos que são difíceis de serem vencidos. Então, o humor é um terreno nem sempre muito seguro. Aliás, como em toda a transgressão, não há garantia nenhuma de bons resultados.</p> <p>Na minha opinião o humor ajuda muito na crítica social, claro que depende de como é usada mas geralmente torna a crítica mais leve, o que faz com que as pessoas percebam e levem a crítica de uma forma menos ofensiva.</p> <p>Eça usa bastantes recursos expressivos para fazer as suas denúncias, de facto, o subtítulo <i>“Episódios da vida romântica”</i> remete para uma crónica social que descreve os ambientes da alta sociedade lisboeta, sob a forma de caricatura, focalizada pela visão de Carlos e completada pela visão de Craft e de Ega.</p> <p>Todas as críticas devem ser levadas como uma ajuda na mudança, pois se há crítica algo não está certo e a denúncia ajuda a percebê-lo. Depois, mais do que perceber o problema é tentar mudar o que está errado.</p>

T_2_I	<p>Nas palavras de Eça “incontestavelmente a mais severa, talvez a mais decisiva, crise que esta geração tem afrontado”, Eça de Queirós criticou muito a sociedade portuguesa naquela época.</p> <p>Em primeiro lugar falava-se de uma revolução cultural em que o progresso técnico supunha a transformação do ensino, a criação de uma tradição científica, o gosto da experimentação e a construção de um novo “Portugal”.</p> <p>Em segundo lugar Eça também fala sobre a forma como este ciclo pretende construir um lugar de debate mais alargado e diversificado sobre a importância dos produtos humorísticos sobre política na formação da opinião pública, no desenvolvimento da discussão pública, na aproximação dos cidadãos ao mundo político e sobretudo, na construção de uma leitura geral sobre a sociedade contemporânea e a sua relação com o poder.</p> <p>Por fim podemos observar que não há muitas semelhanças no papel de Luísa e Ema Bovary, inclusive nos quais os adultérios cometidos pelas duas tenham chocado a sociedade portuguesa e francesa.</p>
T_2_J	<p>O papel de Eça de Queiros nos “Mais” foi e ainda se mantém muito importante pois tudo o que ele diz ainda se retrata na sociedade atual. Eça recheia os “Mais” com humor ora fino ora 106iferenç, com o objetivo de criticar o Portugal oitocentista e aburguesia lisboeta. A 106iferença106 do humor alem de ajudar a prender os leitores ao livro não achando aborrecida a obra 106ifere é uma boa forma de criticar sem ser grosseiro.</p> <p>Eu acho que o uso do humor e ironia por Eça é bem utilizado pois retrata bem os comportamentos, os hábitos, as práticas de um povo, afim de denunciar e criticar os seus vícios, incongruências e falhas mais exatamente da sociedade lisboeta da segunda metade do século XIX. A ironia aqui na obra é um recurso expressivo cultivado por Eça, tanto porque serve a crítica social como porque se trata de uma figura de estilo que confere leveza, encanto e o tal humor a narrativa.</p>
T_2_K	<p>Rir faz parte da experiência e do bem-estar humano, é uma maneira de criarmos laços com outros e é também uma poderosa ferramenta para qualquer artista.</p> <p>Quando alguém quer levar as pessoas a mudar os seus costumes, a melhor maneira é exagerá-los, levá-los até aos seus limites e deixar a audiência rir do absurdo gerado, subconscientemente, tomando nota das duas facetas em disputa presentes intrinsecamente neles. Uma tal contradição é entre “o que parece” e “o que é”, abundantemente presente n’<i>Os Maias</i>.</p> <p>Em tempos de censura, o humor muitas vezes é a única maneira de veicular ideias. Em Portugal, no período de ditadura, as canções adquiriram uma vertente de protesto como por exemplo “Cálice”, que soava de propósito como “Cale-se”. Os poderes instalados ficavam pela metáfora inofensiva e frequentemente não se apercebiam da crítica dirigida a eles e ao regime.</p> <p>Em suma, a comédia é multifacetada e expõe as subtis incoerências do nosso dia a dia, sendo capaz de mover pessoas, criticar o mais ridículo na sociedade e ser instrumental na luta pela liberdade.</p>
T_2_L	<p>Desde há muitos séculos vários escritores, poetas portugueses que nas suas obras utilizam maneiras de denunciar os defeitos da sociedade portuguesa.</p> <p>Em primeiro lugar a escrita humorística é muito utilizada para ser falada dos problemas da sociedade. Como sabemos no século XVI Gil Vicente com os seus textos relatou o modo de viver da sociedade portuguesa através da comédia.</p> <p>Eça de Queirós demonstra a censura da sociedade português no século XIX, este através da personagem João da Ega censurou a nobreza e a burguesia por se demonstrarem incapazes de trazer algo de novo para a sociedade e para Portugal.</p> <p>João da Ega durante toda a obra mostra ser uma personagem radical e contra os princípios da sociedade portuguesa, sendo assim uma personagem engraçada.</p>

	<p>Em segundo lugar o humor de Ricardo Araújo Pereira torna todas as críticas apresentadas ao longo do texto menos dura o que conseguiu tornar uma personagem mais apelativa.</p> <p>Para concluir acho que a obra está muito boa pois podemos ver como conseguimos criticar a sociedade portuguesa de forma humorística.</p>
T_2_M	<p>Não só Eça, mas também outros escritores, utilizam o humor para traçar o retrato da sociedade. Retrato este que mostra o retrocesso da pátria, os vícios e os seus defeitos sociais, um universo de comportamentos censuráveis que ainda hoje reconhecemos.</p> <p>O uso da ironia, do sarcasmo e da sátira, permite aos escritores denunciar os maus costumes, os vícios e a perda de valores junto dos leitores. Desta forma, conseguem mais facilmente chegar ao público e fazer com que este reflita sobre os determinados assuntos de uma forma mais lúdica e não tão severa e fazer com que os leitores consigam compreender, com um certo divertimento, as palavras e que consigam consciencializarem-se dos vários vícios e maus costumes da sociedade. Tal como Gil Vicente, que nas suas peças constituiu uma dramaturgia crítica, mas ao mesmo tempo satírica, ele descreveu as virtudes e os vários erros humanos revelando que, independentemente da classe social, raça e sexo, o ser humano é egoísta, mentiroso e ganancioso. Também outros escritores na atualidade continuam a descrever os problemas da sociedade com humor.</p> <p>O humor vale-se do exagero da hipérbole e do absurdo para provocar o riso, ou pelo menos, um sorriso nos leitores e espectadores, a utilização de piadas e paródias por estes escritores não devem ser levadas a uma verdade completa, mas sim a um certo gozo das situações e neste caso à crítica dos comportamentos da sociedade.</p>
T_2_N	<p>Do mesmo modo que Eça de Queirós fez no séc. XIX, também muitos humoristas tecem duras críticas à sociedade portuguesa contemporânea. Estas críticas têm como objetivo chamar à atenção e refletir os defeitos da sociedade, procurando assim uma sociedade cada vez melhor.</p> <p>O humor é um estado de espírito, muitas vezes utilizado a favor da vida e das relações. O humor também é utilizado para expressar aquilo que não conseguimos dizer de outra forma. Pode aparecer numa crítica mais delicada ou no modo de apontar um erro em alguém.</p> <p>Destaco, por exemplo, o trabalho do humorista Ricardo Araújo Pereira que através dos seus sketches denuncia de forma satírica e ao mesmo tempo divertida o que de mal vai na nossa sociedade, nomeadamente na política. Um dos meios utilizados por este e outros humoristas é a televisão, meio privilegiado de fazer passar a mensagem/denúncia.</p> <p>Outrora mais relevante, o teatro continua a exercer um papel cultural muito importante e ao mesmo tempo de exposição dos nossos costumes e tradições, sejam eles maus ou bons. Os atores, de um modo geral, procuram retratar aspetos da sociedade que carecem de maior visibilidade ou, noutros casos, de mudança de paradigma. São, também, por isso, emissores, num outro âmbito, da sátira e denúncia dos defeitos da nossa sociedade.</p> <p>Concluo assim, que o humor tem um papel muito importante na denúncia dos defeitos da sociedade atual, pois é através deste que os repreendemos.</p>
T_2_O	<p>O papel do humor tratado na crítica social é algo tratado em várias obras e é super importante pois, ao mesmo tempo que critica, faz rir e a mensagem é melhor recebida.</p> <p>A utilização do humor faz com que a mensagem seja de uma forma mais leve, ou seja, não seja tão agressivo e faça com que ocorra uma mudança de comportamento na sociedade. Para isto, normalmente utiliza-se a sátira e ou caricatura e também uma forma irónica.</p> <p>O uso da forma cômica faz com que a mensagem seja mais bem recebida e as pessoas pensem nas atitudes que têm e mudem o seu comportamento. Para além disto, o humor puxa mais a atenção do público e faz com que estes se interessem mais pelo que está a ser falado. Através do humor, corrigem-se os costumes, daí a expressão “ridendo castigat mores” (“a rir se castigam os costumes”). Temos um exemplo bem presente na atualidade, por exemplo o programa do Ricardo Araújo Pereira, que fala sobre o que está a errado e, através da sua maneira de ser (super cómico) vai dizendo as verdades.</p> <p>Resumindo, depois da diversão surge a reflexão e assim se muda mais facilmente.</p>
T_2_P	<p>Durante os séculos passados os comediantes, dramaturgos e escritores criticaram a sociedade através da ironia e do humor, como por exemplo: Ricardo Araújo Pereira desta nossa geração, Gil Vicente e Eça de Queirós nas gerações passadas que usaram o humor como ferramenta para criticar a sociedade.</p>

	<p>Freud o criador da psicanálise, interpretou o humor como “o mais elevado grau de sofisticação do ser humano, a manifestação do espírito humano”. Na minha opinião eu acredito que o humor em forma de crítica foi criado para aligeirar e tornar as consequências sobre o que fosse dito fossem “menores” pois tinham sempre aquela “capa” que conseguia passar a mensagem de uma forma mais simpática mas com a mesma eficácia de uma crítica sem o tom irónico. A crítica com humor só obtém vantagens para o comediante ou escritor pois consegue transmitir o que quer, entreter o público geral sem cair no esquecimento porque toda a gente sabe sem dúvidas que a sociedade gosta sempre mais do entretenimento do que propriamente de uma crítica fria e sem piada.</p> <p>Gil Vicente utiliza a crítica com humor e a ironia e critica toda a sociedade portuguesa do sec. XVI, pois sem ser desta maneira não se podia realizar pois a naquela altura a liberdade de expressão não era um direito universal. Eça e João da Ega utilizaram a crítica com humor para criticar a burguesia que era incapaz de trazer avanços significativos para Portugal.</p>
T_2_Q	<p>Ao longo dos tempos, o humor tem sido utilizado por escritores, pintores e comediantes, que criticam a sociedade recorrendo ao humor e à ironia.</p> <p>O humor é utilizado para expressar aquilo que não conseguiria ser dito de outra forma. Pode aparecer em uma crítica mais delicada ou no modo de apontar um erro em alguém, porque o humor torna qualquer comentário mais leve. A ironia é um processo de interpretação baseado na inferência, com fins lúdicos, satíricos, críticos, e resulta de um contraste entre elevadas expectativas e uma realidade decepcionante.</p> <p>O humor tem um grande papel na sociedade atual, pois permite que o ego reaja, inove e enfrente a realidade, escapando do sofrimento, ou seja, diante da angústia o ego ri de si próprio. É uma forma de cativar a atenção do público, criticando o quotidiano de uma forma menos rígida e mais divertida para todos até para aqueles a quem é dirigida.</p>
T_2_R	<p>O humor é um estado de espírito complexo que nos permite expressar aquilo que não conseguiríamos dizer de outro modo. É a forma ideal de exprimirmos o que realmente nos vai na alma sem chocarmos o nosso interlocutor. Daí, o seu uso reiterado enquanto ferramenta de denúncia social.</p> <p>Na verdade, o recurso ao humor permite-nos criticar as vicissitudes da sociedade com alguma leveza, pois a sátira social “coloca o dedo na ferida” ao mesmo tempo que nos deixa um sorriso no rosto. A título ilustrativo, relembremos Gil Vicente, que seguindo o lema latino “<i>ridendo castigat mores</i>” optou por um teatro onde o riso e o cómico expunham os defeitos dos seus contemporâneos. À semelhança de Mestre Gil, muitos autores atuais, como Ricardo Araújo Pereira, recorrem ao humor para apresentarem ao público as suas considerações sobre os males que nos afligem.</p> <p>Para além disso, o discurso humorístico é bastante apelativo e facilmente capta a atenção do interlocutor, interpelando-o à reflexão. Vejamos o caso do programa semanal “6 por meia dúzia”, do jornalista da TVI Vítor Pinto, que mediante a análise satírica de algumas das intervenções dos nossos políticos, nos demonstra o quão falaciosa essa classe é, para que concluamos que, quase sempre, estamos a ser literalmente ludibriados.</p> <p>Em suma, o humor pode ser considerado uma máscara discursiva que procura simplificar a realidade através do riso. Talvez por isso, na actualidade, o discurso humorístico e as representações sociais do quotidiano sejam dois universos indissociáveis.</p>
T_2_S	<p>O humor está atualmente presente na sociedade pelo simples facto desta necessitar de conviver e empregar o riso tornando assim mais agradável a sua existência. Mas muitas vezes, não é usada devidamente, levando assim a um conflito desnecessário, pois, por vezes, criticam de uma maneira grosseira. Para além do humor ser marcado pelo à vontade e espontaneidade, ele é caracterizado pelo exagero e pelo paradoxal, para provocar o riso ou as gargalhadas.</p> <p>Freud, o pai da psicanálise, define o humor como “o mais elevado grau de sofisticação do ser humano, a manifestação mais sofisticada do espírito humano”.</p> <p>O humor é um estado de espírito, muitas vezes utilizado a favor da vida e das relações. O humor funciona também para expressar aquilo que não conseguiria ser dito de outra forma. Pode aparecer em uma crítica mais delicada ou no modo de apontar um erro em alguém.</p>

	<p>A meu ver, o humor torna qualquer comentário mais leve. Rir de nós mesmos é uma das qualidades mais raras, mas fundamentalmente é o que torna a vida mais passível de ser vivida dentro de todas as dificuldades que vão ocorrendo.</p>
T_2_T	<p>Ao longo dos séculos, o humor foi sempre importante na denúncia dos defeitos da sociedade. Sem dúvida, o tom irónico continua a ser usado, e bem, para tratar assuntos sensíveis, sendo bastante útil na transmissão da crítica negativa, levando à mudança.</p> <p>Um desses assuntos, que é matéria abundante para os humoristas, diz respeito à política. Graças ao riso ensinar a compreender leis, as pessoas ficam a compreendê-las e respetivas consequências. Ainda assim, é ótimo ter existido alguém que denunciou o que até então não se tinha pensado. Um exemplo muito conhecido por jovens e adultos dos tempos atuais é Ricardo Araújo Pereira. Considero-o inteligentíssimo na forma como aborda e nos consciencializa sobre os diferentes assuntos quotidianos, explicitando contravalores. É evidente o seu objetivo: mudar para os valores certos – o que merece os meus aplausos.</p> <p>Outro alvo da ironia que destaco é o comportamento da sociedade atual. Existe bastante um jogo de aparências. Revejo esta minha perspetiva nos humoristas que condenam, ridicularizando, muitos cidadãos que vivem acima das suas possibilidades e que nas suas teatralizações, alertam para os problemas financeiros e sociais de tais comportamentos a médio e a longo prazo. Curiosamente, apercebemo-nos que esta maneira de estar no mundo é relativa tanto aos cidadãos anónimos como àqueles das redes sociais, <i>influencers</i>.</p> <p>Concluindo, o humor tem, efetivamente, um papel importantíssimo na denúncia de comportamentos errados. É um bom professor para mostrar o que está mal e não é pensado pela maioria, levando à reflexão para a criação de uma sociedade melhor.</p>
T_2_U	<p>Na nossa sociedade atual o humor toma um lugar muito importante como meio de denúncia de defeitos e problemas que se passam à nossa volta.</p> <p>Tendo sido popularizado como meio de exposição dos defeitos da nossa sociedade por alguns dos autores portugueses mais importantes, o humor ganha uma elevada importância, uma vez que permite que se faça uma crítica a determinada sociedade duma maneira pouco óbvia, tal como feito por Gil Vicente em algumas das suas obras.</p> <p>Para além daquilo que já foi referido, através do humor também é possível fater a exposição e a crítica de determinados defeitos de uma maneira que mantém o leitor entretido e que o cativa de maneira a que este queira continuar a ler e, conseqüentemente, aprender que mais defeitos existem na nossa sociedade. Um exemplo disto, é o livro <i>d’Os Maias</i>, no qual Eça de Queirós utiliza o humor com esse exato objetivo.</p> <p>Concluindo, o humor assume grande importância devido ao seu elevado número de vantagens quando se critica uma sociedade e, por este e outros motivos, é essencial para a exposição dos defeitos dessa mesma sociedade e da sua conseqüente resolução.</p>
T_2_V	<p>Ao longo dos séculos muitos foram os escritores, dramaturgos, comediantes que criticaram a sua própria sociedade através da ironia e do humor. Entre estes podemos destacar alguns grandes críticos portugueses, que utilizaram e abusaram do bom humor para denunciar os defeitos de uma sociedade, como: Gil Vicente, Eça de Queirós e Ricardo Araújo Pereira.</p> <p>Freud, o pai da psicanálise, definiu humor como “o mais elevado grau de sofisticação do ser humano, a manifestação do espírito humano”. Eu acredito que as pessoas que estão constantemente a criticar tudo e todos acabam por se tornar bastante aborrecidas e desinteressantes. Sem o uso do humor muitos críticos acabam por se tornar esquecíveis para o público em geral, que apenas se quer ver livre dos problemas do quotidiano, uma vez que a linguagem utilizada por estes é bastante densa e rígida. A falta do uso da ironia tira interesse e apego aos ouvintes, que muitas vezes não estão dispostos a ouvir críticas que os denunciam e que os humilham. Eu sou um defensor da ideia de que o humor torna os comentários mais leves, mas não menos eficazes.</p> <p>Gil Vicente nas suas obras faz uso da ironia e através desta, critica toda a sociedade portuguesa do século XVI, um feito bastante notável visto que na época a liberdade de expressão não era um direito universal. Já Eça utilizou João da Ega para censurar a alta burguesia que era, segundo este, incapaz de trazer avanços significativos para Portugal.</p> <p>Em suma, o humor é um recurso que deve ser utilizado para aumentar a eficácia de uma mensagem que pode ser dura para alguns. Esta permite amenizar a crítica e deixar na mente dos ouvintes algum tipo de remorso que os levará a realizar uma introspeção e a melhorarem a nível ético e moral.</p>
T_2_W	<p>O humor é o estado de espírito de um indivíduo. É um determinado estado de ânimo cuja intensidade representa o grau de disposição e de bem-estar psicológico e emocional de um indivíduo. Pode aparecer em uma crítica mais delicada ou no modo de apontar um erro em alguém.</p> <p>Na realidade, o discurso humorístico pode designar algo ou alguém e consegue captar facilmente a atenção do interlocutor e, conseqüentemente leva-o a refletir. Verifica-mos no programa “Isto é Gozar com Quem Trabalha”, um programa de televisão apresentado pelo jornalista Ricardo Araújo Pereira. Do género dos</p>

	<p>programas de entrevistas com a característica do humor. Este programa consiste em analisar certas situações, que aparentemente são enganadoras, o que nos faz refletir que estamos a ser escarneados.</p> <p>Além disso, através do humor podemos criticar a sociedade de forma ligeira, pois a sátira atinge os nossos pontos fracos mas também nos anima. Se observar-mos a expressão de Gil Vicente que estudamos, “ridendo castigat mores”, isto é a rir se castiga os costumes, Gil Vicente escreveu um teatro para que se criticasse os defeitos do contemporâneo através do riso e da comédia. Outro programa em que verificamos o riso e o cómico é na rubrica “Pão para Malucos” de Manuel Cardoso, debruça-se sobre temas da atualidade, desafios do quotidiano, incoerências da sua vida, a interatividade com o público.</p> <p>Para concluir, o humor usa o riso para neutralizar a realidade. Devido a isto, hoje há a separação do humor e das representações sociais.</p>
T_2_X	<p>Humor significa “veia cómica, ironia delicada e alegre, ditos e gestos engraçados e espirituosos, humorismo, comicidade, graça: ele utiliza o humor para encantar a plateia.</p> <p>Por sinal, é disto que precisamos perante esta realidade impactante que vivemos de Covid-19, num cenário desolador e caótico que nos chega através dos media.</p> <p>Hoje mais do que nunca, na minha opinião, precisamos respirar de alívio, mas temos consciência, que esse tempo está longe. E é por isso imprescindível saber viver e conviver com o humor. Para nos distrairmos quando tudo parece desabar à nossa volta. Há uma frase que ouço e uso também neste momento: “Eramos felizes e não sabíamos”.</p> <p>É fácil chorar quando temos vontade, mas sorrir com vontade de rir ou chorar, ri como ato de reflexo.</p> <p>Quanto a mim a controvérsia do humor é quando a matéria-prima do mesmo é uma situação trágica e frágil que assola uma região ou assuntos que são satirizados, retratam a cultura, a religião, os ideais de um povo.</p> <p>Como o que aconteceu em 2015 no ataque terrorista islâmico ao jornal francês, Charlie Haddou, reivindicando as representações feitas de Maomé.</p> <p>Quanto a mim o humor desperta em nós uma reflexão sobre os assuntos e também a imediata necessidade de compreensão por parte do recetor. Só por isto já é bastante importante na sociedade.</p> <p>Por isso, não me causa confusão que este possa recorrer a qualquer assunto, com os limites ou as imposições legais que lhe são impostos.</p> <p>Temas sérios devem ser retratados sim através do humor, sem tabus, mas consciente também da liberdade dos outros que são os recetores e também estes devem ter e receber este humor de uma forma livre.</p> <p>Esta linha ténue entre a minha liberdade e a do outro é o que muitas vezes traz dessabores, críticas.</p> <p>Humor é para mim, uma das armas que a sociedade tem para rir, ser provocada e levada a pensar.</p>
T_2_Y	<p>O recurso ao uso do humor é uma boa maneira de mudar o mundo, se este necessitar ser mudado.</p> <p>O humor, quando bem usado, pode-se aplicar a tudo, desde fazer uma pessoa triste ficar feliz à fazer uma pessoa abrir os olhos e ver o que é correto. Como podemos ver autores importantes portugueses costumam usar muito esta forma, quando escrevem os seus textos como Gil Vicente, que ao longo da suas peças faz uma crítica a sociedade daquela época que se pode transpor a sociedade atual, como o Fidalgo representando os nobres no “Alto da barca do inferno” que só se interessam pela riqueza, o que ajudou as pessoas a refletir mais; ou como vários comediantes atuais que usam os meios de comunicação para criticar com humor, como Ricardo Araújo Pereira, que aborda variados assuntos, fazendo a sociedade refletir, sobre a atualidade, e os seus comportamentos, o que na minha opinião é muito bom, como por exemplo, uma pessoa quer criticar alguém que seja interesseiro, é muito mais prático recorrer a ironia e ao humor desde que este seja controlado, do que tentar usar a violência quer física quer verbal, e terá mais efeito, e fará as próprias pessoas quererem mudar-se a si mesmas.</p> <p>Concluindo, o humor é uma boa forma de criticar os comportamentos, se as pessoas souberem como o usar, e souberem quando o podem usar.</p>
T_2_Z	<p>O humor é a disposição de ânimo de uma pessoa em relação a um movimento, estado de espírito utilizando um modo cómico para dar a sua opinião. O humorista, a pessoa que faz humor, utiliza esta vertente cómica de uma forma irónica, para introduzir o tema com uma outra vertente.</p> <p>Eça de Queirós no século XIX utiliza o humor na sua obra “Os Maias” para denunciar os defeitos da sociedade do século XIX. Nesta obra o autor usa as personagens para, de forma cómica, demonstrar essas imperfeições, como por exemplo Tomás de Alencar.</p>

	<p>Também nos dias de hoje temos humoristas, como Ricardo Araújo Pereira que através dos seus programas televisivos demonstra a sua opinião sobre os defeitos na sociedade atual.</p> <p>Na minha opinião, estes momentos humorísticos devem continuar, pois ajudam as pessoas a estar à alerta sobre o que se passa no nosso país e o que deveríamos mudar.</p> <p>Estas demonstrações de opinião vêm falar mais abertamente de assuntos delicados sobre a sociedade, são momentos importantes para a comunidade refletir sobre estes assuntos e pensar no que se pode melhorar. E com esta vertente mais humorística as pessoas não têm receio de falar sobre estes momentos.</p>
T_2_AA	<p>O humor sempre desempenhou um papel importante na denúncia dos defeitos da sociedade atual. Não são só os humoristas que o utilizam, também alguns grandes escritores se serviram dele para pôr em evidência alguns vícios da sociedade da sua época. Já Gil Vicente usou como mote para elaboração do <i>Auto da Barca do Inferno</i> a expressão <i>ridendo castigat mores</i>, ou seja, a rir se castigam os costumes.</p> <p>Convém referir que o modo como criticamos alguém ou alguma coisa faz depender a aceitação daquilo que é dito. Quando é utilizado o humor, parece que a crítica não é tão séria e importante e há uma tendência para a desvalorização, isto é, não é visto como uma ofensa. Um exemplo desta situação é quando os políticos são caricaturados em programas de televisão, como nos do Ricardo Araújo Pereira, e riem juntamente com o público que lhes assiste.</p> <p>Para além disto, o humor permite retratar acontecimentos ou características individuais ou da sociedade que, de outra forma, não eram identificadas e, por isso, nunca seriam corrigidas. Ao perceber-se determinados defeitos há uma conscientização dos mesmos e uma oportunidade de os corrigir. Um caso em que isto acontece é nos <i>memes</i> que surgem nas redes sociais após algum comentário ou imagem menos feliz. Certamente que os intervenientes percebem as consequências das suas atitudes e, provavelmente, não as irão repetir.</p> <p>Concluindo, o humor, através da ironia, da caricatura e da sátira, é frequentemente posto ao serviço da crítica.</p>

Anexo 10 – Textualizações da terceira aplicação didática [T_3]

T_3_A	<p>Nos dias de hoje damos bastante importância à cultura geral de cada um e eu acho isso correto.</p> <p>Porém ainda existem pessoas que não dão qualquer importância à cultura, pensando que isso não lhes valerá nada, pelo menos eu acho que é super importante e quem pensar assim tem uma mente muito pequenina.</p> <p>Até nos tempos mais antigos deram bastante importância a este tema pois uma pessoa quando era rica já se supunha que era culta mesmo que não o fossem, e quando as pessoas eram mesmo instruídas subiam mais facilmente na vida.</p> <p>Hoje em dia ser culto dá dinheiro e há muita gente que pensa que não é bem assim mas se virem bem a cultura dá dinheiro, por exemplo no dia a dia passam centenas de programas televisivos em que o objetivo é ganhar dinheiro através de responder a perguntas temos de ter alguma cultura geral, esses jogos são Quem quer ser milionário, Joker, entre outros.</p> <p>Outro aspeto favorável para termos cultura geral é quando vamos a entrevistas de trabalho, nomeadamente procuram pessoas com conhecimento em várias áreas sem ser a sua e quando não se sabe procurar para não ficar na ignorância, este tema até dá jeito em conversas com amigos para não sermos ignorantes e saber ou estar a par de todos os temas de conversa.</p> <p>Para concluir acho que ser culto só nos trás vantagens e não nos podemos ficar pela ignorância.</p>
T_3_B	<p>Quanto mais o ser humano aumenta os seus conhecimentos, mais rico fica em sabedoria e inteligência.</p> <p>É muito importante para a formação do ser humano aprender a ter uma mente aberta e tentar sempre saber mais além daquilo que necessita.</p> <p>Um ser humano com cultura consegue sempre argumentar e ter a sua própria opinião em diversos temas.</p> <p>Utilizar exemplos que aprendemos na escola, a ler ou até mesmo na televisão num local de trabalho para explicar algo que só com exemplos fica fácil de interpretar, pode ser benéfico para nós.</p> <p>Sendo a cultura geral uma coisa muito abrangente, não vamos conseguir aprender tudo, pois “quanto mais sei, sei que nada sei”. Porém, na maioria das opiniões e interesses, as pessoas acham que convém saber um pouco de cultura geral para não cairmos na ignorância. Para um adulto é muito importante saber de política, história, arte e música e se conseguirmos inculcar isso a uma criança ela vai ganhar interesse pelo assunto e vai crescer culturalmente mais cedo do que a maioria.</p>
T_3_C	<p>A cultura têm uma tremenda importância para a sociedade, a cultura traz para sociedade um conhecimento e uma riqueza tremenda, uma sociedade sem cultura é uma sociedade ignorante.</p> <p>Quando uma pessoa têm cultura geral, essa pessoa pode dominar um bocado de cada tema e assim conseguir debater dos variados temas. Se as pessoas não forem cultas, são pessoas com pouco conhecimento. E pessoas com pouco conhecimento palpitam em vez de pensar, por norma as pessoas ignorantes é demasiado indiferente ou perguiçosa a aprender factos e a refletir sobre eles com clareza, são pessoas que preferem agir com base em opiniões criadas a partir de palpites ou juízos apresentados, pessoas como essas não conseguem ter uma opinião própria, pois não têm conhecimento suficiente para a fundamentar, e assim uma sociedade em que as pessoas não têm uma opinião fundamentada, nem têm cultura é uma sociedade extremamente ignorante e com uma grande falha de conhecimento, uma sociedade como essa pode projetar o país em termos políticos, mais especificamente em eleições, pois uma sociedade sem cultura, conhecimento e opinião própria irá ser facilmente influenciada por políticas ou até pessoas que palpitam em vez de pensar e assim uma sociedade que palpita em vez de pensar não consegue levar o seu país a lado nenhum, pessoas também sem conhecimento e cultura numa entrevista de trabalho seriam muito prejudicados, pois se nem conseguem ter a sua opinião própria, nem se convencer a si mesmo de algo, como irão conhecer alguém a contrários? A resposta</p>

	<p>é que não vão ser contratados, e muitas vezes pessoas com falta de cultura e conseqüentemente falta de conhecimento, acabam por não ser ninguém da vida e muitas vezes viver na miséria. Então uma sociedade sem cultura é uma sociedade extremamente pobre em conhecimento. Por esta razão é que a cultura é extremamente importante numa sociedade.</p>
T_3_D	<p>Hoje em dia, na minha opinião, os adolescentes estão menos informados e são menos cultos que os mais velhos muito devido às novas tecnologias, que contribuem em demasia para a nossa ignorância acerca dos temas, acontecimentos e problemas presentes na sociedade.</p> <p>A cultura, seja de uma religião, de um povo ou de um país deve estar presente nas nossas vidas porque nos ajuda a aumentar o nosso conhecimento de algo e assim ajuda-nos a ter uma conversa mais detalhada, inteligente e duradoura e tornando-se assim mais interessante.</p> <p>Por exemplo, a morfologia do corpo humano é sempre importante para todos pois é algo que é parte de nós, que nos pertence. Por isso, acho que devemos, pelo menos, saber algo, mesmo que seja pouco sobre o nosso corpo. É interessante saber como, por exemplo, respiramos, como nos movimentamos, como dirigimos a comida que comemos, como funciona a circulação do sangue no nosso corpo. Por esta e por outras razões acho que ganhamos sempre em descobrir e aprender algo novo.</p> <p>Não apreendendo e conhecendo a nossa própria cultura torna-nos pessoas incultas, sem história, sem vontade de querer aprender coisas novas. Na minha opinião, a importância da cultura na formação do indivíduo e na vida em sociedade seja uma obrigação social.</p>
T_3_E	<p>Quando falamos na cultura e no que é que esta significa, devemos ter presente a ideia de esta ser algo criado pelo Homem e não alguma coisa vinda da natureza. A cultura é importante no dia a dia para nos relacionarmos com as pessoas que nos rodeiam, por exemplo, se quisemos viajar para outro país é importante sabermos como é que nos devemos comportar uma vez que cada local do mundo tem os seus costumes e tradições.</p> <p>A cultura de um país, de uma cidade, aldeia, etc., não é algo que varie entre famílias diferentes mas varia com o encontro de várias sociedades.</p> <p>Atualmente, nas escolas portuguesas, aborda-se os temas presentes na obra “Os Maias”. Esta obra apresenta João da Ega e Tomás de Alencar, defensores de estéticas literárias diferentes (realismo e ultrarromantismo, respetivamente). Uma vez que cada um deles despreza a ideia e a estética literária que se opõe às suas ideias, é possível que ambas as personagens não possuam uma cultura abrangente do mundo, proibindo a renovação e criação de culturas.</p> <p>Para concluir, a cultura, educação e a forma como vemos o mundo, é importante para nos desenvolvermos enquanto seres humanos e para conseguirmos ter novas experiências.</p>
T_3_F	<p>A cultura é bastante importante para a formação na vida em sociedade. Acredito que, quem não desenvolve a sua cultura, seja esta artística, política, geográfica, etc., se torna um indivíduo sem brilho. Aliás, quem é que gosta de se sentir leigo nalgum assunto?</p> <p>Atualmente, a cultura e o conhecimento são aliceres importantes durante um diálogo, por exemplo, sobre política, já que nos fornece bastante vocabulário e informação sobre o assunto, para não falar que a política é deveras importante para uma melhor vida em sociedade.</p> <p>Um indivíduo culto tem uma melhor perspetiva do mundo que o rodeia, conseguindo encontrar mais soluções para os problemas, estando sempre rodeado de novas ideias e sentindo-se mais criativo, já para não falar da superioridade que tem em relação a outros indivíduos. Por exemplo, um leitor assíduo de jornais, revistas e livros tem muito mais conhecimento e está muito mais informado do que alguém que não lê.</p>

	<p>Em suma, um indivíduo que cultive o seu conhecimento em diversas áreas, tem mais ferramentas para uma vida de sucesso, desenvolvendo o indivíduo, fazendo com que este se torne melhor na sociedade.</p>
T_3_G	<p>A cultura tem um papel fundamental a nível educacional para cada indivíduo sendo esta bastante necessária no dia a dia de cada pessoa.</p> <p>Em primeiro lugar, existem diversos momentos no quotidiano humano onde nos são requeridos variados conhecimentos gerais para executar diferentes tarefas. O estudo da história permite-nos aprender bastante sobre a mentalidade humana e quais opções tomar em momentos difíceis. O estudo de diversos temas, ainda que não traga benefícios imediatos, tornar-se-á fundamental no futuro, permitindo que um indivíduo tome decisões racionais segundo a cultura apreendida ao longo da sua vida.</p> <p>Em segundo lugar, esta capacita-nos para o progresso, clareando a nossa mente para temas essenciais como a política, a religião, a arte, entre outros. O estudo de diferentes culturas, ideias e crenças leva-nos a uma introspeção pessoal permitindo a capacidade de discernir entre o certo e o errado.</p> <p>Em suma, termino com uma citação de Aristóteles “A cultura é o melhor conforto para a velhice”.</p>
T_3_H	<p>Hoje em dia é bastante importante existir cultura na sociedade, pois a cultura é e sempre foi um elemento essencial para existir evolução.</p> <p>Um aspeto importante para existir evolução é a comunicação, se existir uma comunicação clara e estiverem todos a par do assunto, é mais fácil de identificar o erro e de sugerir alguma resolução ou melhoramento. Sim, porque cultura também é saber o que se passa no mundo e à nossa volta.</p> <p>Se nós tivermos todos cultura geral, conseguimos dar a nossa opinião em todos os assuntos, em muitas situações precisamos de ter alguma cultura geral, isto vai desde um debate entre amigos num café, até uma entrevista de emprego em que te pedem uma opinião sobre vários assuntos.</p> <p>Ou seja, se formos todos seres cultos, vamos estar sempre melhor preparados para certas situações, vamos conseguir ter uma sociedade mais evoluída.</p> <p>Por exemplo, na política, se em algum momento não houver cultura, é muito mais difícil opinar e existir melhoramento, mas esta é apenas uma pequena área da cultura.</p>
T_3_I	<p>Na educação de Pedro da Maia pelo padre Vasques é influenciado pela mãe, Maria Eduarda.</p> <p>Esta educação é tradicional, latinista. Essa educação torna Pedro indiferente a tudo, ele era apático, melancólico e incapaz de suportar um choque emocional.</p> <p>Nesta educação será determinante para o seu suicídio trágico.</p> <p>Na verdade, a caracterização de Pedro da Maia é tipicamente naturalista. Esta obra serve para comprovar uma tese.</p> <p>Apesar desta educação, Carlos fracalha porque o mesmo se encontra desinteressado.</p> <p>Carlos se tivesse vivido em Inglaterra teria uma melhor educação.</p> <p>Por fim, o mesmo é influenciado por vários membros da família e amigos. A educação é um fator muito importante a ter em conta.</p> <p>Estes conceitos aqui escritos foram de muita importância para entendermos melhor um pouco da cultura, e também os seus conceitos informando a importâncias da mesma.</p>
T_3_J	<p>A cultura é algo que deve ser instruída em qualquer pessoa desde pequena. É muito importante que uma pessoa seja bem culturada, interessante, saiba falar de tudo o que saiba o que está a acontecer no país e no mundo.</p>

	<p>Uma pessoa que seja instruída desde jovem será uma pessoa mais alerta a novas experiências, mais atenta á realidade, conhecedora de tudo o que seja notícia, acontecimentos.</p> <p>É muito importante a cultura na formação de um indivíduo pois quando será questionado por uma pessoa sobre algum acontecimento é muito provável que saiba responder com a sua opinião. Maior parte das pessoas bem sucedidos foram instruídos desde pequenos a saber fazer certas tarefas, respeitar o próximo e por exemplo ler livros para uma melhor adicção. Uma pessoa com cultura sobre de várias coisas, sabe fazer muitas tarefas ou seja é mais provável que consiga arranjar emprego pois sabe fazer aquela tarefa ou tem uma ideia, enquanto uma pessoa se cultura ou pouca instruída é mais provável que não consiga esse emprego porque não sabe fazer e não tem ideia algo de como se faz.</p>
T_3_K	<p>As sociedades formam-se quando um conjunto de indivíduos decide que partilhar recursos e responsabilidades seria algo vantajoso para todos os envolvidos. Deste modo, aparecem ideias comuns à comunidade e a arte, como a pintura e a música, desenvolve uma própria identidade, começa a existir um entendimento, uma cultura própria.</p> <p>A cultura tem grandes vantagens para o indivíduo. As artes exercitam o cérebro, proporcionando melhorias a nível físico, como o aumento de ligações entre neurónios e o aumento da massa cinzenta. No entanto, também fomenta o psicológico. Um maior conhecimento de como o mundo realmente é desenvolve empatia, razão e inteligência emocional. N'Os <i>Maias</i>, no episódio do Sarau, a audiência é movida pelas exclamações ocas de Rufino, pois, pela sua falta de cultura não conseguia ver o seu real propósito: extrair os fundos monetários dos seus ouvintes.</p> <p>Também, nas relações interpessoais, a cultura é importante. Desde as conversas de café aos grandes políticos, se alguém quer partilhar as suas ideias e mudar a opinião dos seus ouvintes, deve ter uma base comum com eles sobre a qual irá construir os seus argumentos. A estabilidade deste importante tema é dependente da quantidade e profundidade da sua cultura.</p> <p>Em suma, a cultura apresenta inúmeros benefícios para um indivíduo, tornando-o uma melhor pessoa, ensina-o a pensar, expressar e protege-o da desinformação e aproveitamento que prolifera o nosso quotidiano. Assim, em suma, não só nos ajuda a tornarmo-nos bons comunicadores, mas também ajuda-nos a distinguir os de más intenções.</p>
T_3_L	<p>No nosso dia a dia uma pessoa que conhece um pouco de cultura é um pouco mais “inteligente” pois consegue ficar dentro de qualquer assunto.</p> <p>A cultura é um dos instrumentos que contribuem para a formação dos cidadãos e o acesso a ela, para haver discussão é sempre preciso ter um pouco de cultura e conhecermos um pouco do nosso dia a dia e por isso na minha opinião é sempre bom termos conhecimento.</p> <p>Primeiro exemplo:</p> <p>Como nós sabemos a cultura traz para a sociedade e para nós um conhecimento e uma riqueza sem igual. Quando a cultura é bem trabalhada e bem utilizada torna-se algo que faz parte da nossa vida e do nosso dia a dia, como na arte, a arte traz-nos uma cultura diferente que transmite diversos sentimentos e emoções.</p> <p>Segundo exemplo:</p> <p>Nos nossos dias a dias podemos ver que existe uma diversidade de cultura e que cada pessoa tem uma cultura diferente, religiões, comidas, maneiras de vestir, todo pois depende sempre de onde vem.</p> <p>Nós sabemos que é sempre bom aprender e ver novas culturas pois aprendemos mais sobre outras culturas.</p> <p>Para concluir é essencial saber o significado de cultura, saber a sua importância para a sociedade e a cultura não vem só da natureza mas vem sim de tudo o que é gerado pelos animais racionais, os seres humanos e é o que nos torna diferentes de cada um perante a cultura pois podemos sentir emoção.</p>

T_3_M	<p>Cultura? O que é a Cultura? A cultura é tudo aquilo que não vem particularmente da natureza, mas sim de tudo que é gerados pelos animais racionais, os seres humanos.</p> <p>O facto de sermos cultos e apresentarmos formação dessa cultura na sociedade, leva-nos a ser uma pessoa com melhores experiências e saberes históricos, sociais, em relação a outros povos e nações. Temos uma visão mais ampla do mundo em que vivemos e daquilo que usufruímos. Toda esta cultura que nos atinge na nossa formação, leva a uma certa criatividade, imaginação, no nosso dia a dia e na nossa vida quotidiana. É esta formação que nos leva a ter confiança e autoestima para fazer acordos, negócios e escolhas no mundo social. Qual era o prazer de sermos pessoas incultas e não estarmos dentro das atualidades e nem sequer darmos importância em delas querer saber, como nos vai ajudar no futuro ou a ter uma carreira?</p> <p>Concluindo, ser uma pessoa culta e com formação na sociedade ajuda a ter mais oportunidades e a sentir um bem-estar perante as outras pessoas.</p>
T_3_N	<p>A cultura é a base do mundo.</p> <p>O mundo é universal devido à diversidade de culturas de cada povo.</p> <p>Um indivíduo deve possuir uma boa cultura na sua formação, para que mais tarde seja uma pessoa instruída, capaz de ultrapassar as adversidades da vida.</p> <p>A cultura remete-nos para uma vida melhor, com um pensamento aberto e com um maior conhecimento a todos os níveis. Pois pessoas sem cultura são pessoas com pouco conhecimento, o que não permite que tenham bons discursos para com outras pessoas, ou seja, são pessoas que não podem intervir em discursos.</p> <p>Como podemos verificar na obra “Os Maias”, a cultura está muito presente de diversas formas: a cultura musical, a cultura política, a cultura religiosa, entre outros.</p> <p>Com a cultura também podemos saber os costumes do passado, tornando-nos assim pessoas mais sábias e versáteis.</p> <p>Concluo assim, que a cultura é o que move o mundo.</p>
T_3_O	<p>A cultura é um conceito bastante complexo. A cultura é tudo aquilo que não vem particularmente da natureza, mas sim de tudo o que é gerado pelos humanos.</p> <p>Com a diversidade de culturas que existem no mundo, que envolvem pessoas de lugares muito diferentes e com culturas/costumes completamente distintos, com isto somos ricos em pluralidade de costumes. Contudo, apesar de todas essas diferenças, os ser humano sabe ter o respeito entre os povos, pois isso é essencial para um bom convívio entre as diferentes nações e os seus costumes.</p> <p>A cultura, não é apenas uma herança passada de família para família, mas sim uma herança de sociedade em geral. Toda esta diversidade no que diz respeito à etnia, tem um papel bastante importante para o desenvolvimento do homem nos dias de hoje. Temos, por exemplo, uma cultura que nos fará ter, na nossa vida futura, mais chances de trabalho seja em que local for e, quanto mais cultos formos mais oportunidades surgirão. Resumindo, a cultura é extremamente importante pois sem esta, não passamos de meros humanos que pensam, mas que, em termos de cultura, pouco ou nada sabe e sem a qual não seremos ninguém nas nossas futuras profissões.</p>
T_3_P	<p>Nos dias de hoje a importância da cultura na formação do indivíduo é bastante elevada, pois qualquer cidadão da sociedade para participar em qualquer conversa, seja no emprego, seja na escola, no café, entre outros, a cultura geral é sempre essencial.</p> <p>Uma pessoa com uma boa cultura geral, é uma pessoa com bastante conhecimento logo em variadas situações do quotidiano irá ter bastante mais facilidade para encontrar as suas soluções.</p> <p>A cultura geral é um dos melhores aspetos que uma pessoa pode ter, pois permite que a pessoa socialize com praticamente qualquer pessoa devido aos seus conhecimentos tão abrangentes. Para além disso, no nosso dia a dia para as pessoas que nos rodeiam vamos nos tornar pessoas muito mais interessantes, seja</p>

	<p>para os nossos amigos familiares ou outro e também muito mais prestáveis e respeitado. No nosso emprego ou na escola também pode ser bastante útil a elevada sabedoria no que toca a cultura geral para, dar exemplos com situações passadas, para nos conseguirmos expressar melhor e conseguir obter mais argumentos numa discussão.</p> <p>Na minha opinião a importância da cultura na formação de um indivíduo é bastante importante para a sua vida em sociedade.</p>
T_3_Q	<p>A cultura é um fator que deve estar presente na formação do indivíduo e na vida em sociedade.</p> <p>Primeiramente, a cultura permite-nos ter um conhecimento geral sobre o mundo, sobre as coisas à nossa volta. A cultura é importante na formação do indivíduo, pois proporciona-lhe uma visão sobre os problemas que o rodeia, o que lhe propicia ao mesmo tempo solucionar-lo no quotidiano. Para além disso, uma aprendizagem abrangente da vida e conhecimento dos nossos antepassados, permite-nos progredir na sociedade.</p> <p>Por exemplo, uma das vantagens de sermos culturalmente ricos é a capacidade de distinguir informações falaciosas das verdadeiras, não entrar na ignorância e não acreditar em tudo o que nos contam.</p>
T_3_R	<p>Na minha opinião, uma pessoa com cultura é alguém com um nível de exigência pessoal superior, com alargado conhecimento e maior poder de oratória, uma vez que, em regra tem maior probabilidade de saber do que fala.</p> <p>Em contexto escolar, um indivíduo que reúne um alargado domínio cultural possui uma vantagem, pois dispõe de uma capacidade de compreensão da matéria que um aluno num nível e cultura inferior. O primeiro acompanhará de forma clara e descomplicada o desenrolar da aula, enquanto o segundo terá de experienciar uma descodificação do tema abordado. Um aluno douto dessa sabedoria naturalmente interliga os diferentes conteúdos das variadas disciplinas.</p> <p>Um cidadão iluminado e ciente desse conhecimento causa uma evolução na mentalidade de uma sociedade. Alguém com hábitos de leitura, que na sua rotina visiona um telejornal ou leia notícias terá uma maior cultura, um conhecimento exibiu do mundo que o rodeia. Para um representante de uma nação, este deve ser considerado um exemplo de cidadão, pois uma noção com conhecimento é mais facilmente governada.</p> <p>Concluindo, a cultura não ocupa lugar. A sabedoria é capaz de desenvolver um cidadão e formar uma sociedade.</p>
T_3_S	<p>É essencial saber o que significa cultura, antes de entender qual a sua importância dela para a sociedade.</p> <p>Com a diversidade de culturas que temos hoje em dia, em que envolve várias pessoas com hábitos e comportamentos diferentes, existe uma grandiosidade de costumes. O conceito de cultura está intimamente ligado ao conceito de formação.</p> <p>A perceção individual do mundo é influenciada pelo grupo em que estamos inseridos. Aquilo que o grupo aprova ou desvaloriza tende a ser selecionado na persegção pessoal.</p>
T_3_T	<p>No decorrer dos anos, a cultura tem-se tornado um forte agente identitário pessoal e social, tanto no conhecimento como nas vivências quotidianas de cada pessoa. É a cultura e as escolhas das mesmas que tornam cada pessoa única à sua maneira.</p> <p>Na minha opinião, a cultura tem uma enorme importância na formação dos indivíduos, pois ajuda na mudança de comportamentos e atitudes perante situações adversas e até mesmo no dia a dia. Posso dizer que tendo a cultura como uma parte da base da educação, esta torna-se numa fonte inesgotável de acesso às tradições e comportamentos passados que nos ajudam a ser mais tolerantes. Além disso ganhamos uma visão ampla acerca do mundo, aumentando o nosso conhecimento histórico e, inclusivamente, torna-nos mais criativos no nosso futuro, tanto na escola como no trabalho.</p>

	<p>Na escola, termos conhecimento a nível político, histórico, social e económico, características culturais, ajudam-nos a não sermos incultos e mais facilmente enganados.</p> <p>Concluindo, a cultura possui muitas componentes úteis ao nosso modo de viver, sendo a partir dela que as pessoas vivem com sentido.</p>
T_3_U	<p>A cultura toma um lugar muito importante na formação do indivíduo, sendo algo necessário para a formação individual de cada um, bem como o desenvolvimento da sua maneira de pensar e dos seus ideais.</p> <p>Como tal, podemos afirmar que só através da aprendizagem da nossa cultura e das suas origens é que podemos aprender a desenvolver ideias quanto ao que se passa não só à nossa volta, mas também quanto ao que se passa no nosso país no geral. Um exemplo desta aprendizagem é a educação de Pedro da Maia que é educado com base na aprendizagem do latim, língua do qual o português origina, e da cartilha e catecismo, símbolos da base religiosa de Portugal.</p> <p>Para além do que já foi mencionado, também podemos ainda afirmar que apenas através da aprendizagem de culturas e de línguas diferentes é que podemos aprender a abrir os nossos horizontes, bem como a compreender o mundo em que vivemos. Um exemplo desta aprendizagem é a educação de Carlos da Maia que é educado com base na aprendizagem de línguas vivas, no contacto com a natureza, no exercício físico e numa liberdade entre o indivíduo e o meio que o rodeia, isto é, com base no método inglês.</p> <p>Em conclusão, a cultura é algo indispensável na nossa formação como indivíduos e é algo essencial para o nosso desenvolvimento como pessoas.</p>
T_3_V	<p>Acredito que a educação é fundamental na formação de um indivíduo na atualidade. Quer na escola quer em casa com os nossos pais estamos sempre a aprender. Acho que estes são os dois pilares fundamentais na formação e captação de conhecimento e de cultura por parte de um indivíduo.</p> <p>Sou um defensor de que a cultura e o conhecimento são aspetos que as pessoas deveriam perseguir e tentar obter ao máximo. Atualmente, infelizmente somos bombardeados com as chamadas “Fake News”. Como o próprio nome indica estas são notícias falsas, que devido à falta de instrução da população geral acabam por ser tornar virais. Uma pessoa instruída, com uma boa formação desconfia de toda a informação e pesquisa sobre o assunto. Este tipo de comportamento evita a desinformação e permite ao indivíduo não cair na ignorância. Acredito que uma pessoa têm uma maior capacidade de liderança em relação a um indivíduo vulgar. Um líder, por exemplo, de uma empresa necessita de perceber de tudo um pouco, ou seja, este têm a obrigação de saber e conhecer o que cada departamento exerce na sua empresa. Com um maior conhecimento de tudo, o líder tem a capacidade de em momentos de aflição ou de pressão criar soluções e dar direções aos diferentes departamentos, além disto, o conhecimento permite ao líder opinar e guiar a empresa para o futuro. O trabalho de um líder é guiar e tentar antever e especular o futuro, que para mim é uma das qualidades mais raras na sociedade, muito devido à falta de sentido crítico por parte dos jovens.</p> <p>Em suma a cultura é fundamental para a atualidade. É esta que diferencia um indivíduo vulgar de um visionário.</p>
T_3_W	<p>Cultura é todo o complexo que inclui o conhecimento e capacidades adquiridas pelo homem como membro da sociedade. Com a diversidade de culturas que temos hoje, envolvendo várias pessoas e lugares com hábitos e comportamentos diferentes, somos ricos em pluralidade de costumes.</p> <p>Apesar de muitas diferenças, o ser humano sabe ter o respeito entre os povos, pois é essencial para um convívio entre as nações e os seus diferentes costumes.</p> <p>A cultura não é só uma herança passada de família para família, mas uma herança da sociedade.</p> <p>Toda essa diversidade étnica tem um papel fundamental para o desenvolvimento do homem e de uma cidade, investindo neste bem tão precioso.</p> <p>Exemplo disto, são os contos de fadas, trabalhos de gerações em gerações de crianças, são sabedoria própria para introduzir a criança no seu contexto cultural.</p>

	<p>Para que um indivíduo se torne culto e integrado na sociedade que o abrange é necessário que tenha cultura.</p>
T_3_X	<p>A cultura desde sempre fez parte das nossas vidas, sem cultura não nos poderíamos considerar um indivíduo sequer, mas talvez, e só talvez, um humano que vagueia num mundo culto.</p> <p>Talvez seja eu que seja inculto mas acho que muita gente apenas finge ser quem não é, com isto quero dizer, que muita gente finge saber cultura, apenas para agradar a gregos e troianos.</p> <p>Cultura na minha opinião devia ser inculcida na nossa formação, desde pequenino até sermos velhinhos, muito tempo, muita distância de gerações mas é verdade, nunca é demais sabermos os costumes e tradições do nosso país, mas cultura não é só costumes e tradições são também as pessoas, ao convivermos com pessoas ao longo da nossa vida vamos aprendendo uma coisita ou outra com elas.</p> <p>Podemos e devemos inculcir cultura desde cedo na formação de indivíduos e/ou sociedade, pois a cultura vai nos ajudar a ser pessoas melhores, a perceber e a entender outras pessoas com outras culturas; ajuda também a manter viva a nossa nação, as nossas tradições, os nossos costumes.</p> <p>Eu considero que ao sermos indivíduos mais cultos podemos ser melhores indivíduos, temos mais acesso a áreas que talvez sem cultura nunca conseguiríamos, por exemplo no caso dos homens, desse pequenos que deviam ser ensinados a respeitar as mulheres e a serem cavalheiros; outro exemplo é nas crianças que desde pequeninas deviam ser ensinadas a respeitar as autpridades, professores, pessoas mais velhas, isto também é cultura.</p> <p>Concluo assim, que a cultura é muito importante na nossa educação no dia a dia, mas também para nos sabermos comportar e não perder a nossa identidade.</p>
T_3_Y	<p>A cultura e os valores que a sociedade transmite são muito variados e tem um papel fundamental na vida das pessoas podendo beneficiar ou até prejudicar.</p> <p>Ao longo de varias gerações são nos transmitidos valores de acordo com a cultura da sociedade da qual nós nos encontramos, e tem um impacto muito grande ao longo da nossa vida. N'Os <i>Maiais</i> podemos ver claramente a diferença da educação de Pedro e de Carlos, sendo que a educação portuguesa que Pedro levou, não o preparou para suportar as diversidades da vida, acabando por cometer suicídio, por sua vez a educação inglesa de Carlos, fê-lo reagir totalmente diferente, ficando ele mais preparado para a vida, suportado melhor o desgosto.</p> <p>Existem valores, que fazem parte da Cultura que são importantes para o nosso desenvolvimento pessoal, que nos ajudam a crescer e a nos comunicarmos com os outros de maneira a nos entendermos melhor.</p>
T_3_Z	<p>A cultura é um conceito de várias acepções, é formulado por conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, entre outros assuntos. A cultura vai ser importante para o desenvolvimento a nível pessoal.</p> <p>O formular de opinião é bastante importante para poder ter um debate ou uma simples conversa sobre variados temas da vida humana. É elegante e intelectual ter uma visão mais aberta sobre assuntos críticos e desenvolvedores pois se houver algo que nós não concordamos podemos ajudar na mudança. Como por exemplo o aquecimento global ou a poluição, se eu for uma pessoa informada posso fazer algo para mudar o mundo para melhor e influenciar colegas e amigos.</p> <p>É também importante ter conhecimento sobre a história e sobre temas de todo o mundo para não se cometer os mesmos erros e saber evoluir com as más experiências.</p> <p>Concluindo ter cultura e aprender um pouco mais sobre algo que não somos especializados, a nossa opinião acrescenta sempre algo a uma boa conversa.</p>
T_3_AA	<p>Eu acho que é muito importante a cultura estar presente na formação do individuo.</p> <p>Primeiro vou começar por dizer o significado de cultura. A cultura é tudo aquilo que não vem particularmente da natureza, mas sim de tudo o que é gerado pelos animais racionais, os seres humanos.</p>

A cultura é importante na vida do indivíduo pois faz com que o indivíduo tenha uma mudança de comportamento, um novo modo de fazer coisas diversas, possuir um caráter simbólico, determinação para aprender como ter uma vida intelectual, a transmissão de conhecimento por gerações anteriores e parar de ser estático, sendo influenciado por novos hábitos. Todas essas soluções são a melhor arma que temos para combater os vários problemas socioeconômicos em nosso país pois é esse recurso que interfere na autoestima e na maneira de muitas pessoas fazerem acordos, negócios e escolhas no mundo corporativo e social.

Em suma, é essencial essa ferramenta na formação do homem como um ser ativo na sociedade, pois ela fortalece os aspectos e também a identidade pessoal do indivíduo, condicionando assim o bem-estar.

Anexo 11 – Exercícios extraídos de Lopes e Carapinha (2013: 122-129), aplicados através da ferramenta digital *Google Forms*.



MECANISMOS DE COESÃO LEXICAL - SUBSTITUIÇÃO

Identificação (primeiro e último nome)

A sua resposta _____

Seguinte

SINONÍMIA

1. Para cada uma das expressões seguintes, tente descobrir um termo sinónimo que envolva um menor grau de tecnicidade:

a) Parotidite

A sua resposta _____

b) Domicílio

A sua resposta _____

c) Escopro

A sua resposta _____

d) Proparoxitona

A sua resposta _____

e) Bicarbonato de Sódio

A sua resposta _____

f) Coccinela

A sua resposta _____

Anterior

Seguinte

SINONÍMIA

2. Para cada uma das expressões seguintes, tente descobrir uma expressão sinónima que envolva um maior grau de tecnicidade.

a) Barriga

A sua resposta _____

b) Dor de cabeça

A sua resposta _____

c) Multa

A sua resposta _____

d) Sal

A sua resposta _____

e) Desinfetante

A sua resposta _____

f) Pé de folha

A sua resposta _____

Anterior

Seguinte

ANTONÍMIA

1. Atente no texto seguinte:

Era uma vez um homem muito mau que só tinha inimigos. Vivia numa casa feia, velha e fria. Quando ia trabalhar, partia sempre de mau humor e os colegas odiavam falar com ele.

Um dia, ainda longe do emprego, encontrou um rapaz que trazia um jornal na mão e chorava de tristeza. O homem quis saber por que é que ele estava tão infeliz. A guerra tinha terminado e os seus pais estavam mortos. Ele sentia-se tão só! O homem mau ficou insensível. E afastou-se do rapaz...

E a partir desse dia, a sua vida ficou ainda mais amarga. Afinal, ser mau só traz castigos.

1.1. Substitua as palavras sublinhadas pelos seus antónimos (a substituição deve ser feita sempre que essa palavra ocorrer. Que história obtém?

A sua resposta _____

Anterior

Seguinte

ANTONÍMIA

2. As relações antonímicas podem envolver diferentes pares opostos consoante os contextos. Para cada uma das expressões seguintes, indique duas palavras opostas que possam figurar em diferentes contextos. Explícite esses contextos.

a) Seco

A sua resposta _____

b) Duro

A sua resposta _____

c) Maduro

A sua resposta _____

d) Leve

A sua resposta _____

e) Acessível

A sua resposta _____

f) Grave

A sua resposta _____

Anterior

Seguinte

HIPERONÍMIA

1. Sabemos que a diferentes relações semânticas entre as palavras permitem um grande leque de escolhas aos falantes. Continue estes enunciados com segmentos da sua autoria, aí incluindo uma palavra que mantenha uma relação de tipo hiperonímico com as sublinhadas.

a) Os gatos e os tigres pertencem à mesma família.

A sua resposta _____

b) Estes pastéis, aquele pudim e esse bolo são deliciosos.

c) O esófago, o estômago e o intestino situam-se na zona abdominal.

A sua resposta _____

d) O jornal, bem como a rádio e a televisão são importantes para a difusão de notícias.

A sua resposta _____

e) As mesquitas são locais de culto para os muçulmanos, enquanto as igrejas servem os cristãos.

HOLONÍMIA

1. Sabemos que as diferentes relações semânticas entre lexemas permitem um grande leque de escolhas aos falantes. Continue estes enunciados com segmentos da sua autoria, aí incluindo uma palavra que mantenha uma relação de tipo holonímico ou meronímico com as sublinhadas.

a) O microscópio é um instrumento que se utiliza para obter imagens ampliadas.
(holónimo → merónimo)

A sua resposta _____

b) O carpo e o esterno são dois pontos essenciais. (merónimos → holónimo)

A sua resposta

c) A câmara magmática, a chaminé e a garganta constituem... (merónimos → holónimo)

A sua resposta

d) A badana, a lombada e a capa, sendo importantes, ... (merónimos → holónimo)

A sua resposta

Anterior

Seguinte



MECANISMOS DE COESÃO LEXICAL - SUBSTITUIÇÃO

FIM

Parabéns! Concluiu a tarefa com sucesso!

Anterior

Submeter

Anexo 12 – Identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes em cada textualização de avaliação diagnóstica [T_D]

(i) REITERAÇÃO

CÓDIGO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	LEXEMAS REITERADOS	OCORRÊNCIAS
T_D_B	comunicação/comunicar	2
	é	4
	determinadas	3
	todas as pessoas/toda a população/toda a gente	4
	mesma	4
	têm	2
	informação	4
	muito	2
	claro/clareza	4
	por (isso)	2
	discurso	3
T_D_A	é/ser/foram	6
	são	4
	estão	2
	falavam	2
	não	3
	sempre	2
	independentemente da condição (...)	2
	linguagem	4
T_D_C	linguagem	2
	(utilizada no) parlamento	5
	deve	7
	objetiva	2
	fluente	2
	acessível	2
	de modo	2
	os diferentes intervenientes	2
T_D_D	frequentemente/corretamente/recentemente	3
	discurso	4
	devem	5
	deputado(s)	2
	parlamento	2
	transmitir	2
T_D_E	parlamento	3
	cidadão/ões	3
	deve	2
	apresentar/apresentada	2
	linguagem	4
	da mensagem	2
	transmitida	2

	utilizada	2
	objetivo	2
	vez	2
	assim	2
	público-alvo	2
	locutor(es)	2
T_D_F	linguagem	7
	utilizada	2
	parlamento	5
	deve ser	2
	acessível	3
	objetivo	3
	nem sempre	2
	captar a atenção	2
	não	3
	clara	2
	informação transmitida	2
	assunto	2
	acompanhar um discurso	2
	nem todos têm a capacidade	2
	ideia	2
	forma	3
T_D_G	linguagem	2
	deve ser clara(o)	3
	deve	4
	acessível	3
	sobretudo	2
	persuadir	2
	através de	2
	deputados	7
	ideias	4
	forma	3
	discurso	8
	ambos	2
	apaixonado	3
	ouvinte	3
	expressões	2
	era/eram	2
	argumento(s)	2
T_D_H	mensagem	2
	hoje em dia	2
	pois	4
	importante/importantíssima	2
	discurso	3
	deve/deviam	3

	linguagem muito formal	2
	é/ser	6
T_D_I	deputado	6
	em público	2
	ouvinte	2
	transmitir a ideia/ideia a ser transmitida	2
T_D_J	importante/importantíssima	4
	linguagem	7
	por isso	2
	utilizada/utilização	2
	parlamento	4
	bem	2
	argumento(s)	4
	solução/soluções/solucionar	4
	orador	2
	peessoa	2
T_D_K	políticos	4
	assim	2
	objetivos	2
	haverá de + verbo	2
	públicas/o	5
	(não) deve apenas	3
	advérbios	5
T_D_L	utilizada	3
	deve (+verbo)	7
	discurso(s)	6
	qualquer	5
	deputado	6
	ter	2
	argumentos	2
	forma	2
	pois	3
	mensagem	3
	outro	3
T_D_M	orador	8
	peessoa(s)	3
	parlamento	4
	acima de tudo	3
	claro/clareza	3
	discurso	3
	debates/debater	3
	falar	5
	recetor(es)	4
	calma	2
T_D_N	clareza	3

	deve/devendo	3
	ter/tendo em conta	
	discurso	
	vários pontos de vista apresentados pelos intervenientes	2
T_D_O	linguagem	5
T_D_P	linguagem	3
	utilizada	4
	parlamento	3
	deve ser	3
	clara	3
	tipos de pessoas	3
	informação	3
	recetor(es)	2
	vocabulário	3
	a minha ideia	2
	expressiva	2
	jovens	3
	políticos/política	3
	sociedade	2
T_D_Q	linguagem	3
	utilizada no parlamento	2
	deve	3
	clareza e fluidez, modulando a voz	2
	discurso	4
	objetiva/objetividade	2
	público	2
T_D_R	discurso	6
	político	5
	orador	2
	linguagem	3
	deve ser	4
	acessível	3
T_D_S	parlamento	2
	discurso	3
	deve	4
	linguagem	4
	mensagem	3
	transmitida/transmitir	3
	peças	2
T_D_T	advérbios	6
	discurso(s)	5
T_D_U	discurso	5
	deve	2
	bem articulado/bem organizado	2
	linguagem	7

	acessível/acessibilidade	5
	simples	3
	entender	4
	mensagem	3
	pessoas	4
T_D_V	no parlamento	3
	deve	5
	clara	3
	acessível	3
	orador	3
	repetir/repetiam	2
	expressões	2
	maneira	2
	auditório	3
	atento/atenção	3
	mudança de entoação	2
	discurso(s)	7
T_D_W	tipo de linguagem	2
	discurso	5
	ouvintes	2
	deve	4
	parte	2
	deputados	2
T_D_X	discursos políticos	3
	discurso(s)	4
	não	4
	claro/clareza	4
	linguagem	4
	deve	4
	falar/falam	6
	auditório	3
	público	2
T_D_Y	normalmente	4
	advérbios	3
	parlamento	4
	pessoas	3
	políticos	4
	certos	3
	tem	3
	público	3
	quando	3
T_D_Z	maneira	4
	parlamento	4
	(inter)locutor(es)	3
	bastante (bem) organizado	2

	captar a atenção e o interesse	2
	argumento/argumentado	2
T_D_AA	linguagem	2
	norma	3
	discurso	3
	político	4

(ii) SINONÍMIA

CÓDIGO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	LEXEMAS SINONÍMICOS	OCORRÊNCIAS
T_D_B	ocasiões/situações	1
	forma/maneira	1
T_D_A	diferentes/variados/	1
T_D_C	intervenientes/oradores	1
T_D_D	políticos/deputados	1
T_D_E	-	0
T_D_F	auditório/público	1
T_D_G	-	0
T_D_H	-	0
T_D_I	-	0
T_D_J	-	0
T_D_K	-	0
T_D_L	-	0
T_D_M	-	0
T_D_N	-	0
T_D_O	-	0
T_D_P	-	0
T_D_Q	-	0
T_D_R	registo/discurso	1
	interlocutores/cidadãos	1
	cidadãos/público-alvo	1
T_D_S	-	0
T_D_T	intervenientes/políticos	1
T_D_U	-	0
T_D_V	audiência/auditório	1
	indivíduo/interveniente	1
T_D_W	ouvintes/parte da população	1
T_D_X	orador/político	1
T_D_Y	-	0
T_D_Z	-	0
T_D_AA	-	0

(iii) ANTONÍMIA

CÓDIGO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	LEXEMAS ANTONÍMICOS	OCORRÊNCIAS
T_D_B	-	0

T_D_A	-	0
T_D_C	-	0
T_D_D	-	0
T_D_E	-	0
T_D_F	-	0
T_D_G	-	0
T_D_H	-	0
T_D_I	-	0
T_D_J	-	0
T_D_K	-	0
T_D_L	-	0
T_D_M	-	0
T_D_N	-	0
T_D_O	-	0
T_D_P	-	0
T_D_Q	-	0
T_D_R	acessível/tecnicista, elitista	1
T_D_S	-	0
T_D_T	-	0
T_D_U	-	0
T_D_V	-	0
T_D_W	-	0
T_D_X	-	0
T_D_Y	-	0
T_D_Z	-	0
T_D_AA	-	0

(iv) HIPONÍMIA/HIPERONÍMIA

CÓDIGO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	LEXEMAS – HIPONÍMIA/HIPERONÍMIA	OCORRÊNCIAS
T_D_B	-	0
T_D_A	-	0
T_D_C	-	0
T_D_D	-	0
T_D_E	-	0
T_D_F	faixas etárias/jovens, adultos e idosos	1
T_D_G	-	0
T_D_H	-	0
T_D_I	-	0
T_D_J	-	0
T_D_K	-	0
T_D_L	-	0
T_D_M	-	0
T_D_N	-	0
T_D_O	-	0

T_D_P	-	0
T_D_Q	-	0
T_D_R	-	0
T_D_S	-	0
T_D_T	-	0
T_D_U	-	0
T_D_V	-	0
T_D_W	-	0
T_D_X	-	0
T_D_Y	-	0
T_D_Z	-	0
T_D_AA	-	0

Anexo 13 – Identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes em cada textualização da primeira aplicação didática [T_1]

(i) REITERAÇÃO

CÓDIGO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	LEXEMAS REITERADOS	OCORRÊNCIAS
T_1_A	amor	5
	verdadeiro / verdade	3
	alguém	8
	ame/amorosas	2
	nós	2
	só	2
	poema(s)	3
T_1_B	amor	7
	sentir	2
	precisa/precisamos	3
T_1_C	amor(es)	5
	sentimento	3
	pessoa	3
	apaixonado/apaixonou-se	3
	correspondido	4
	amor proibido	2
T_1_D	amor	2
T_1_E	também	2
	poema	3
	amor	4
	amor verdadeiro	2
	sendo que	2
	neste	2
T_1_F	amor	4
	aconteceu	2
	correspondido	2
	é	4
	advérbios	2
T_1_G	amor	6
	sentimento	3
	poderoso	2
	guerras	3
T_1_H	amor	2
	ser	2
	sentimento	5
	vida	3
	faz/fazer	3
	tão	3
	é	3

T_1_I	obra	7
T_1_J	amor	10
	sentimento	4
	este	2
	não	9
	pessoa	10
	sendo	4
	vida	3
	mais	3
	mas	4
T_1_K	-	0
T_1_L	amor	8
	mútuo	2
	pessoa	7
	magoar	2
	podemos	4
	textos	3
	correspondido	4
	mas	4
T_1_M	amor	3
	obsessão	2
	alguém	3
	mesmo	4
	Corresponde/correspondido	2
T_1_N	amor	5
	pode/podemos	3
	amor impossível	2
	não correspondido	2
	desespero	2
T_1_O	amor	4
	é	5
	sentimento	2
T_1_P	palavra	2
	amor	5
	é	5
	extremamente	2
	durante	2
	mesmo	2
	não	2
T_1_Q	amor	4
	algo	3
T_1_R	transfigura/transfiguração	2
	amor	5
	não	2
	é	3
T_1_S	amor	5
	onde	2

	sentimentos	5
	amorosa	1
T_1_T	amor	5
	viver/viveu/vivido	3
	correspondido	2
T_1_U	amor	3
	sentimento	3
	especialmente na adolescência	2
	emoções	2
	destacar	2
	transformação	2
	passar/passamos	2
T_1_V	amor	5
	mundo	2
	por	4
	coisa	2
T_1_W	amor	4
	tem a capacidade	2
	transformar/transformação	2
	que	6
	muitas/por vezes	2
T_1_X	mundo	2
	preciso	2
	falar	2
	amor	6
	este	3
	concretiza-se/concretizar	2
	parece	2
	sentimento	2
T_1_Y	sentimento	3
	amor	5
T_1_Z	amor	3
	pessoa(s)	4
	podemos/pode/poderão	9
	apaixonar-nos/apaixonadas	2
	consequência	2
T_1_AA	amor	5
	sentimento	3

(ii) SINONÍMIA

CÓDIGO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	LEXEMAS SINONÍMICOS	OCORRÊNCIAS
T_1_A	-	0
T_1_B	-	0
T_1_C	-	0

T_1_D	-	0
T_1_E	-	0
T_1_F	-	0
T_1_G	-	0
T_1_H	-	0
T_1_I	observar/visualizar	1
T_1_J	-	0
T_1_K	-	0
T_1_L	observar/ver	1
	pessoa/personagem	1
T_1_M	-	0
T_1_N	-	0
T_1_O	transfigura/catártico	1
	transpor barreiras/superar obstáculos	1
T_1_P	-	0
T_1_Q	lados/face	1
	um propósito/sentido de vida	1
	não é recíproco/amar alguém sem ser amado	1
T_1_R	transfigura/metamorfose	1
	dentro de nós/alma	1
T_1_S	-	0
T_1_T	-	0
T_1_U	-	0
T_1_V	-	0
T_1_W	pôr um fim nas nossas vidas / morrer	1
T_1_X	-	0
T_1_Y	metamórfico/mudança	1
T_1_Z	destrutivo/ruína/drásticas	1
T_1_AA	-	0

(iii) ANTONÍMIA

CÓDIGO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	LEXEMAS ANTONÍMICOS	OCORRÊNCIAS
T_1_A	Fora/dentro	1
T_1_B	-	0
T_1_C	-	0
T_1_D	-	0
T_1_E	-	0
T_1_F	-	0
T_1_G	-	0
T_1_H	-	0
T_1_I	-	0
T_1_J	-	0
T_1_K	Implícita/explicita	1
T_1_L	-	0
T_1_M	-	0
T_1_N	-	0
T_1_O	transfigura/catártico	1
	transpor barreiras/superar obstáculos	1
T_1_P	-	0
T_1_Q	Fragiliza/fortalece	1
	pouca importância/grande significado	1
	obstáculos/sintonia	1
T_1_R	-	0
T_1_S	-	0
T_1_T	-	0
T_1_U	desconhecido/evidente	1

T_1_V	simples/complexo	1
T_1_W	bem/mal	1
T_1_X	-	0
T_1_Y	-	0
T_1_Z	Forte/fraca	1
T_1_AA	-	0

(iv) HIPONÍMIA/HIPERONÍMIA

CÓDIGO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	LEXEMAS – HIPONÍMIA/HIPERONÍMIA	OCORRÊNCIAS
T_1_A	-	0
T_1_B	-	0
T_1_C	-	0
T_1_D	João, Teresa, Raimundo, Maria, Joaquim e Lili / nenhuma destas personagens	1
T_1_E	-	0
T_1_F	-	0
T_1_G	-	0
T_1_H	-	0
T_1_I	-	0
T_1_J	-	0
T_1_K	-	0
T_1_L	-	0
T_1_M	-	0
T_1_N	-	0
T_1_O	-	0
T_1_P	Meses/anos	1
T_1_Q	-	0
T_1_R	-	0
T_1_S	-	0
T_1_T	-	0
T_1_U	-	0
T_1_V	-	0
T_1_W	-	0
T_1_X	-	0
T_1_Y	-	0
T_1_Z	-	0
T_1_AA	-	0

Anexo 14 – Identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes em cada textualização da segunda aplicação didática [T_2]

(i) REITERAÇÃO

CÓDIGO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	LEXEMAS REITERADOS	OCORRÊNCIAS
T_2_A	mais	10
	humor	10
	vida	4
	leve	2
	rir de si	2
	acho	2
	vários	2
	presente	2
	outros	3
T_2_B	crítica	12
	atitudes	3
	forma	4
	pessoas	4
	ofendidas/ofensa	2
	erros	3
	apercebessem	3
	diferentes	2
	pois	3
	ridículos	3
	hilarante	2
	T_2_C	humor
hoje em dia		2
sociedade		8
atual		6
brincar/brincadeira		3
pois		2
T_2_D	advérbios	6
	muitas vezes	2
	humor	7
	é	3
	muito	2
	mas	3
	ser	2
T_2_E	humor	9
	problemas	5
	forma simples	3
	sociedade	3
	sociedade atual	2
	pessoas	5

	abordou	4
T_2_F	humor	4
	sociedade	2
	português	2
	críticas	4
T_2_G	Sociedade portuguesa	3
	bastante	2
	advérbios	3
	Leva / levou	3
T_2_H	humor	5
	pode ser	2
	estar	3
	crítica	6
T_2_I	sobre	4
T_2_J	ainda	2
	pois	2
	lisboeta	2
	criticar	3
T_2_K	advérbios	4
T_2_L	portugueses	4
	obras	3
	demonstra	2
	censurou	2
	personagem	4
T_2_M	humor	3
T_2_N	humoristas	3
	humor	3
	meio	2
	utilizado	3
	denúncia	4
	sociedade	7
T_2_O	mensagem	3
	recebida	2
	seja	4
	mais	5
	exemplo	2
	utiliza-se	2
T_2_P	humor	6
	crítica	10
T_2_Q	humor	5
T_2_R	humor	6
T_2_S	mais	7
	humor	6

	assim	2
T_2_T		
T_2_U	humor	5
	sociedade	6
	maneira	3
T_2_V	humor	6
	críticos/criticaram	7
T_2_W	RISO	3
	HUMOR	6
T_2_X	quanto a mim	2
	humor	9
T_2_Y	usar	6
T_2_Z	humor	7
	momentos	3
T_2_AA	advérbios	4

(ii) SINONÍMIA

CÓDIGO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	LEXEMAS SINONÍMICOS	OCORRÊNCIAS
T_2_A	Expressar/dito	1
	Existem/há	1
T_2_B	hilariante/divertida	1
	amigável/menos agressiva	
T_2_C	-	0
T_2_D	marcado/caracteriza-se	1
	acho/penso	1
T_2_E	-	0
T_2_F	-	0
T_2_G	Acredito - considero	1
	Censurar - repreendeu	1
	Vários - diversos	1
T_2_H	-	0
T_2_I	-	0
T_2_J	-	0
T_2_K	-	0
T_2_L	observar/ver	1
	pessoa/personagem	1
T_2_M	-	0
T_2_N	-	0
T_2_O		0
T_2_P	-	0
T_2_Q	-	0
T_2_R	-	0
T_2_S	funciona/utilizado	1
	marcado/caracterizado	1
T_2_T	-	0
T_2_U	-	0
T_2_V	-	0
T_2_W	Estado de espírito/estado de ânimo	1
T_2_X	-	0
T_2_Y	-	0
T_2_Z	-	0
T_2_AA	-	0

(iii) HIPONÍMIA/HIPERONÍMIA

CÓDIGO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	LEXEMAS – HIPONÍMIA/HIPERONÍMIA	OCORRÊNCIAS
T_2_A	-	0
T_2_B	autores como gil vicente, eça de queirós e mário de carvalho / estes escritores	1
T_2_C	-	0
T_2_D	-	0
T_2_E	-	0
T_2_F	escritores/eça de queirós, gil vicente, luís de sttau monteiro	1
T_2_G	-	0
T_2_H	-	0
T_2_I	-	0
T_2_J	-	0
T_2_K	-	0
T_2_L	-	0
T_2_M	-	0
T_2_N	-	0
T_2_O	-	0
T_2_P	-	0
T_2_Q	-	0
T_2_R	-	0
T_2_S	-	0
T_2_T	-	0
T_2_U	autores portugueses/gil vicente	1
T_2_V	escritores/gil vicente, eça de queirós, ricardo araujo pereira	1
T_2_W	-	0
T_2_X	-	0
T_2_Y	-	0
T_2_Z	-	0
T_2_AA	-	0

Anexo 15 – Identificação e quantificação dos mecanismos de coesão lexical presentes em cada textualização da terceira aplicação didática [T_3]

(i) REITERAÇÃO

CÓDIGO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	LEXEMAS REITERADOS	OCORRÊNCIAS
T_3_A	importância	4
	tema(s)	3
	bem	2
	sabe	2
T_3_B	ser humano	3
	saber/sabedoria	4
	aprender	3
	conseguir/conseguirmos	3
T_3_C	cultura	9
	sociedade	12
	conhecimento	10
	peessoa	12
	não	7
	pois	3
	advérbios	6
	opiniões	5
T_3_D	-	0
T_3_E	-	0
T_3_F	cultura	3
	importante	3
	sociedade	3
	indivíduo	4
	conhecimento	2
T_3_G	Bastante	2
	O estudo	3
T_3_H	cultura	8
	assunto	3
T_3_I	educação	7
T_3_J	peessoa	8
	acontecer/acontecimento	3
	emprego	2
	saber	4
T_3_K	-	0
T_3_L	dia a dia	4
	conhece/conhecimentos	4
	cultura	13
	pouco	4
T_3_M	cultura	4
	formação	4

	pessoa(s)	4
T_3_N	cultura	11
	pessoa	6
	conhecimento	2
	discursos	2
T_3_O	cultura	8
T_3_P	importância	3
	cultura	2
	cultura geral	4
	muito mais	2
	pessoas	7
T_3_Q	-	0
T_3_R	pessoa	2
	cultura	5
	conhecimento	4
	cidadão	3
T_3_S	cultura	3
	percepção	2
T_3_T	cultura	6
	pessoa/pessoal	4
	conhecimento	3
	tanto	2
	viver/vivem	2
T_3_U	-	0
T_3_V	individuo	5
	pessoa	3
	empresa	3
	departamentos	2
	capacidade	2
	líder/liderança	5
T_3_W	cultura/culto/cultural	6
	costumes	2
	sociedade	3
	diferenças/diferentes	3
T_3_X	cultura	11
	individuo	4
	mas	5
	talvez	4
T_3_Y	sociedade	2
	vida	4
T_3_Z	importante	3
	desenvolvimento	2
	poder	3
	ter	4

T_3_AA	individuo	4
	cultura	4
	pois	3

(ii) SINONÍMIA

CÓDIGO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	LEXEMAS SINONÍMICOS	OCORRÊNCIAS
T_3_A	Bastante - super	1
T_3_B	-	0
T_3_C	-	0
T_3_D	-	0
T_3_E	-	0
T_3_F	muito - bastante	1
T_3_G	dia a dia - quotidiano	1
	Variados - diferentes	1
	diferentes - diversos	1
T_3_H	aspeto - elemento	1
	importante - essencial	1
T_3_I	-	0
T_3_J	arranjar emprego - conseguir emprego	1
T_3_K	-	0
T_3_L	diversos - diferentes	1
	peessoa - cidadão	1
T_3_M	dia a dia / quotidiano	1
T_3_N	indivíduo - pessoa	1
T_3_O	diferentes - distintos	1
	chances - oportunidades	1
	peessoa - ser humano	1
T_3_P	bastante - muito	1
	indivíduo - cidadão	1
	quotidiano - dia a dia	1
T_3_Q	proporciona-lhe - propicia-lhe	1
T_3_R	-	0
T_3_S	individual - pessoal	1
T_3_T	peessoa - individuo - cidadão	1
	dia a dia - quotidiano	1
T_3_U	-	0
T_3_V	peessoa - individuo	1
T_3_W	diversidade - diferentes - várias	1
T_3_X	acho - considero	1
T_3_Y	-	0
T_3_Z	-	0
T_3_AA	essencial - importante	1
	diversas - várias	1

(iii) ANTONÍMIA

CÓDIGO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	LEXEMAS ANTONÍMICOS	OCORRÊNCIAS
T_2_A	-	0
T_2_B	-	0
T_2_C	-	0
T_2_D	-	0
T_2_E	-	0
T_2_F	-	0
T_2_G	imediate - futuro	1
T_2_H	-	0

T_2_I	-	0
T_2_J	-	0
T_2_K	-	0
T_2_L	-	0
T_2_M	culca - inculta	1
T_2_N	-	0
T_2_O	-	0
T_2_P	-	0
T_2_Q	-	0
T_2_R	-	0
T_2_S	-	0
T_2_T	-	0
T_2_U	-	0
T_2_V	-	0
T_2_W	-	0
T_2_X	inculto - culto	1
T_2_Y	-	0
T_2_Z	-	0
T_2_AA	-	0

Anexo 16 – Plano de aula — Sequência didática 1 — Amor de Perdição

PLANO DE AULA Nº 6 – 9 e 12/março/2021

PROFESSORA ORIENTADORA DA FLUC: Anabela Fernandes

PROFESSORA ORIENTADORA DA ESAB: Ana Sebastião

PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Francisca Filomena Andrade Ramos Amaral

UNIDADE DIDÁTICA: 3. Camilo Castelo Branco, *Amor de Perdição*

Lições nºs 79 e 81 SUMÁRIO:	- Atividades de E@D: aula síncrona – Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i> : a obra como crónica da mudança social; as instituições repressivas: Família, Igreja, Justiça. - Atividades de E@D: aula síncrona – Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i> : produção escrita – texto de opinião a partir do poema de Carlos Drummond de Andrade.
--------------------------------	---

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA:

No âmbito da leção de Português, este plano de prática pedagógica foi concebido para dois tempos letivos de videoconferência de 50 minutos, a lecionar nos dias 9 e 12 de março, e sessões de trabalho em modo assíncrono, cujo público será uma turma de 11º ano, do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias. A aula versará a leitura, análise e compreensão do capítulo X, de *Amor de Perdição*, especificamente o subcapítulo ‘A Repressão de Teresa’. Embora o domínio orientador/agregador seja o da Educação Literária e o da Gramática (Coesão textual – lexical), serão ainda trabalhados os domínios da Oralidade e da Leitura.

Nos documentos curriculares orientadores, especificamente nas *Aprendizagens Essenciais* (2018: 7), no domínio da Educação literária está consignada a interpretação de obras literárias de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX, das quais faz parte a novela *Amor de Perdição*, da autoria de Camilo Castelo Branco, publicada em 1862.

A preferência pela obra camiliana face a *Viagens na Minha Terra* (1846) e a *A Abóbada* (1851) – as outras duas obras que os documentos curriculares colocavam para opção de leção – foi decidida em Conselho do Grupo Disciplinar de Português. O mesmo aconteceu com a escolha dos capítulos: consoante o que os documentos curriculares orientadores preveem, concretamente *Aprendizagens Essenciais* (2018: 11), “escolher cinco de entre as secções seguintes: introdução, capítulos I, IV, X e XIX, conclusão”, o Grupo Disciplinar de Português selecionou a introdução, os capítulos I, X e XIX, e a conclusão.

Uma vez que o cânone literário escolar é estudado em sequência cronológica/epocal, *Amor de Perdição*, texto do século XIX, surge no contexto do Romantismo português, daí a sua relevância e pertinência. Assim, a novela camiliana decorre da leção de *Frei Luís de Sousa*, da autoria de Almeida Garrett (escritor da chamada ‘primeira geração romântica’) e, ao mesmo tempo, configura-se como prólogo ao romance queirosiano de índole realista.

Texto romântico, *Amor de Perdição* reúne em si diversas características desse período histórico, estético e literário. Duas delas são, como sabemos, a retórica do excesso e a apologia do sentimento e da emoção como reflexo à hipervalorização da razão iluminista, pois, tal como afirma Alexandre Herculano, “o sentimento para o homem vale mais do que todos os raciocínios”. Esta última característica da estética romântica encontra-se presente no amor-paixão vivido entre Simão e Teresa, par de amantes que, em jeito de *Romeu e Julieta*, morrem tragicamente apartados um do outro. De facto, Simão é o herói romântico. Por diversas vezes o narrador dá-nos a conhecer a rebeldia, a conflitualidade e, acima de tudo, o amor doentio que nutre pela filha de Tadeu Albuquerque. Porém, outra personagem surge associada à característica romântica da hipertrofia das emoções – Mariana.

Mariana, filha de João da Cruz, o ferrador que oferece guarida ao herói, apaixonou-se por Simão. Esta paixão compõe o triângulo amoroso Mariana – Simão – Teresa. A relação entre o filho do corregedor e a filha de Tadeu é, com sabemos, de reciprocidade. Já no caso da filha do ferrador, o mesmo não se verifica, pois não é correspondida. Contudo, apesar de profundamente sofredora – cuja expoente manifestação é o suicídio depois da morte de Simão –, Mariana revela-se uma personagem dedicada, decidida e com temperamento forte (patente no diálogo que tem com o padre capelão à porta do convento, no capítulo X). Mariana é solidária com o par de amantes, sendo ela a transportadora da correspondência e dos recados entre Simão e Teresa. É, pois, no capítulo X que se dá o encontro das duas mulheres e a partir do qual é possível estabelecer distinções, conforme afirma Aníbal Pinto de Castro (1995: 229-230):

Teresa e Mariana, por seu lado, oferecem dois tipos distintos de mulher, em permanente confronto: conceitos diferentes de amor. Teresa define-se pela constância, mas, com traços menos incisivos, pela firmeza do seu caráter. Só depois o autor valoriza nela as características habituais dos modelos da heroína romântica. Muito diferente é Mariana, que com ela concorre no amor por Simão. É, desde o início, uma mulher feita, formosa e triste, dotada, não obstante a sua simples condição de aldeã, de arguta inteligência e de profunda delicadeza de sentimentos. Longe de obedecer a modelos prévios, o seu progressivo enamoramento vai-se desvelando a pouco e pouco, com subtil penetração, mediante a perspectiva do narrador e das outras personagens, ou através das notações que ela própria em si vai descobrindo. Votada de corpo e alma a uma paixão, que, complexa e simples nem sequer desconhece o ciúme, Mariana atinge a grandeza das personagens da tragédia antiga. A sua atuação desenvolve-se segundo uma linha de harmonia tão bem definida que a imolação final surge com inteira coerência, e sem cair na vulgaridade do figurino estereotipado que o Romantismo reclamava.

Congruente com os preceitos da estética romântica, a literatura, para além da missão cívica, resgata, neste tempo, os ensinamentos horacianos (“*dulce et utile*”), adquirindo, assim, um intuito moralizante e pedagógico (características que, aliás, atingirão o apogeu no Realismo). Ademais, os séculos XVIII e XIX ficaram marcados, decorrente das revoluções liberais (sobretudo da Revolução Francesa, em 1789), pela laicização do Estado. O clero foi frequentemente alvo de críticas e de denúncias pelos escritores da época, como foi o caso de Camilo, que no capítulo X denuncia a má conduta e a vida mundana deste grupo social no diálogo travado entre a priora e o padre capelão, quando este comenta a boa figura de Mariana.

Mas a utilização da literatura como veículo de denúncia está também presente, ainda no capítulo X, num outro momento – a referência ao roubo do tinteiro de Teresa. Camilo, através deste episódio, condena o *modus vivendi* da época, que reprimia as mulheres. Teresa, personagem cândida e pura, vê-se forçada a entrar num convento por ordem e castigo do pai, que não aprova o seu romance com o filho do corregedor. Desta forma, para além de se exaltar a injustiça da clausura num ambiente pernicioso, é visível a dura crítica que se faz ao patriarcalismo português, intransigente e autoritário. Sobre isto, refere Amélia Pinto Pais (2004: 81):

A par do seu estatuto de novela passional, [...] a obra apresenta igualmente um grito de denúncia de uma sociedade repressiva que atua através da instituição familiar (autoritarismo paterno, casamentos de conveniência, situação de inferioridade da mulher). Ao reagirem contra a instituição familiar, Simão e Teresa caem sob a alçada de outras instituições repressivas: a Igreja (conventos) ou a Justiça (prisão). Quanto a Mariana, de classe social inferior, [...] ela é vítima de autorrepressão, relacionada com a classe social a que pertence e com o sexo – ela não se autoriza a exprimir e a realizar os seus desejos. Tal autorrepressão condu-la à loucura e ao suicídio.

Estão, pois, enunciadas as características que tornam pertinente o estudo do capítulo X de *Amor de Perdição* no cânone literário escolar.

Relativamente ao conteúdo gramatical Coesão textual – lexical, este está consignado nos documentos curriculares orientadores, em específico nas Aprendizagens Essenciais (2018: 9): “Utilizar intencionalmente os processos de coesão textual (gramatical e lexical)”. Porém, dada a frequente taxonomia optada pelos manuais pedagógicos e nas provas de avaliação, que apresenta tarefas de identificação (seleção de escolha múltipla, associação entre colunas) e indicação, serão objetivos compreender processos de coesão e de progressão do texto, como a anáfora, e tornar os/as alunos/as conscientes do efeito da coesão lexical na compreensão textual e na qualidade das suas produções escritas.

Passamos agora à fundamentação da transposição didática.

De forma a didatizar os conteúdos relativos a este plano de prática pedagógica supervisionada, foi necessário planear a aula adaptando-a ao regime remoto de emergência. Assim, foi elaborado um guião da aula, com recurso à aplicação digital *Adobe Spark*, que será antecipadamente enviado aos/às alunos/as, de modo a estarem prontos para o que se vai lecionar. Junto com o guião, a docente-estagiária enviará um PDF com a atividade/estratégia de motivação, tendo este documento sido elaborado pela professora recorrendo a uma outra aplicação digital – *Canva*. Com recurso a esta mesma aplicação digital foi, ainda, produzida a instrução de redação, que configura um outro e último documento, enviado aos/às alunos/as após a conclusão das aulas síncronas.

Em modo síncrono, a aula decorre por videoconferência, utilizando o *Google Meet*, e inicia-se com a saudação aos alunos. Em seguida, a docente recupera a atividade/estratégia de motivação previamente enviada e dá abertura a uma breve discussão orientada. Deste modo, prepara-se os/as alunos/as para o tema dominante no subcapítulo do capítulo X de *Amor de Perdição*: a repressão de Teresa. A seguir, prossegue-se para a compreensão e análise do texto literário previsto para a aula, através de uma apresentação elaborada através do *Canva*, questionando pontualmente os/as alunos/as.

Por fim, para concluir a aula, procede-se à verificação/correção do trabalho de casa – levantamento dos mecanismos de coesão lexical – e, recorrendo a uma crónica de Gonçalo M. Tavares, alertam-se os estudantes sobre o efeito da coesão lexical no texto e a semântica das palavras.

Depois da aula, em modo assíncrono, a apresentação será disponibilizada no *Classroom* para que todos os/as alunos/as tenham acesso aos conteúdos lecionados e os possam consolidar.

TABELA – GUIÃO PARA OS/AS ALUNOS/AS:

APRENDIZAGENS	Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i> : a obra como crónica da mudança social; as instituições repressivas: Família, Igreja, Justiça.
TAREFAS	<p>Antes da aula- modo assíncrono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do artigo ‘Guia da Boa Esposa’ (traduzido do original inglês ‘The good wife’s guide’), da revista <i>Housekeeping Monthly</i> (1955), e apreciação da ilustração; • Leitura individual do capítulo X de <i>Amor de Perdição</i> (pp. 183-186 do manual pedagógico adotado). • Relembra a aula em que foram apresentados os mecanismos de coesão lexical por substituição (p. 38 do manual pedagógico adotado) e o doc. disponível no <i>Classroom</i> (29/outubro/2020). Seguidamente, indique, a partir do capítulo X de <i>Amor de Perdição</i> (pp. 183-186 do manual pedagógico adotado), um exemplo de coesão lexical por sinonímia, antonímia, hiponímia/hiperonímia e holonímia/meronímia. <p>Durante a aula – modo síncrono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise da estrutura externa e interna de <i>Amor de Perdição</i>, tendo em conta o capítulo X. • Leitura de alguns segmentos das seguintes passagens textuais: <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo entre o padre capelão e a freira; • Diálogo entre Mariana e Teresa. • Descrição da priora e de Teresa: o efeito dos recursos estilísticos. • Compreensão textual: o roubo do tinteiro e a crítica social; a condenação do <i>modus vivendi</i> da época e o binómio ‘Ser versus Parecer’ • Caracterização psicológica de Mariana. • Mecanismos de coesão lexical presentes no excerto das pp. 183-186 do manual pedagógico adotado. <p>Depois da aula – modo assíncrono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercício de redação textual. • Consolidação do conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> • Análise crítica do tópico 2. As instituições repressivas: Família, Igreja, Justiça (página 187 do manual pedagógico adotado); • Audição e apreciação do poema “1. RECONSTITUIÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO”, de Maria Velho da Costa.
ORIENTAÇÕES DE ESTUDO	<p>Antes da aula – modo assíncrono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verifique o seu correio eletrónico para aceder ao documento da ilustração e do artigo ‘Guia da Boa Esposa’. • Proceda à leitura do artigo ‘Guia da Boa Esposa’ (traduzido do original inglês ‘The good wife’s guide’), da revista <i>Housekeeping Monthly</i> (1955), e à apreciação da ilustração. De seguida, reflita sobre as informações pictórica e linguística nele expressas mediante a seguinte questão: qual é a situação da mulher desta época (anos 50)? • Leia o subcapítulo do capítulo X de <i>Amor de Perdição</i>, ‘A repressão de Teresa’, presente nas pp. 183-186 do manual pedagógico adotado; • Reveja os mecanismos de coesão lexical. <p>Depois da aula – modo assíncrono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deve submeter o seu texto escrito no prazo de 48 horas na <i>Google Classroom</i>.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Videoconferência, <i>Google Meet</i>; • Manual pedagógico adotado (pp. 183-186) ou <i>Amor de Perdição</i>, de Camilo Castelo Branco; • Materiais de apoio enviados por correio eletrónico.

FORMA DE APOIO / FEEDBACK	Apoio síncrono: <ul style="list-style-type: none"> O esclarecimento de dúvidas terá lugar sempre que um/a aluno/a solicitar.
--------------------------------------	--

ANTES DA AULA – MODO ASSÍNCRONO:

OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> - Analisar / identificar o tema. - Realizar leitura crítica e autónoma. - Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela visualização de variadas obras de arte. - Formular juízos de valor. - Estabelecer ligações entre o tema desenvolvido no texto e a realidade vivida pelo aluno. 		
ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:	CONTEÚDOS:	MATERIAL:
- Apreciação da ilustração e leitura do artigo ‘Guia da Boa Esposa’ (traduzido do original inglês ‘The good wife’s guide’), da revista <i>Housekeeping Monthly</i> (1955).	- Artigo ‘Guia da Boa Esposa’ (traduzido do original inglês ‘The good wife’s guide’), da revista <i>Housekeeping Monthly</i> (1955).	- Aplicação digital <i>Canva</i> .
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> - Ler expressivamente. - Apreciar a leitura expressiva. 		
ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:	CONTEÚDOS:	MATERIAL:
- Leitura individual do capítulo X de <i>Amor de Perdição</i> .	- Capítulo X, de <i>Amor de Perdição</i> .	- Pp. 183-186 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11^o</i> , ed. Texto).

DURANTE A AULA – MODO SÍNCRONO:

OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> - Analisar a organização interna e externa do texto. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. 													
ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:	CONTEÚDOS:	MATERIAL:											
- Diálogo e interpelação aos/às alunos/as.	- Estrutura externa e estrutura interna de <i>Amor de Perdição</i> – localização do capítulo X: <table border="1" data-bbox="555 1265 1273 2029"> <thead> <tr> <th>ESTRUTURA EXTERNA</th> <th colspan="2">ESTRUTURA INTERNA</th> </tr> <tr> <td></td> <th colspan="2">«Amou, perdeu-se e morreu amando. É a história»</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Capítulo IX</td> <td rowspan="2">Desenvolvimento</td> <td>«Amou» Mariana entrega o dinheiro a Simão, convencendo-o de que este lhe fora enviado pela sua mãe. Teresa, tomando conhecimento da sua ida para Monchique, informa Simão. Este, transtornado, arquiteta um plano de fuga para ambos, comunicando-o a Teresa por carta.</td> </tr> <tr> <td>Capítulo X</td> <td>«Perdeu-se» Teresa informa Simão, através de Mariana, da impossibilidade de fuga, por causa da grande escolta que a acompanhará, incluindo o primo</td> </tr> </tbody> </table>	ESTRUTURA EXTERNA	ESTRUTURA INTERNA			«Amou, perdeu-se e morreu amando. É a história»		Capítulo IX	Desenvolvimento	«Amou» Mariana entrega o dinheiro a Simão, convencendo-o de que este lhe fora enviado pela sua mãe. Teresa, tomando conhecimento da sua ida para Monchique, informa Simão. Este, transtornado, arquiteta um plano de fuga para ambos, comunicando-o a Teresa por carta.	Capítulo X	«Perdeu-se» Teresa informa Simão, através de Mariana, da impossibilidade de fuga, por causa da grande escolta que a acompanhará, incluindo o primo	- Aplicação digital <i>Canva</i> .
ESTRUTURA EXTERNA	ESTRUTURA INTERNA												
	«Amou, perdeu-se e morreu amando. É a história»												
Capítulo IX	Desenvolvimento	«Amou» Mariana entrega o dinheiro a Simão, convencendo-o de que este lhe fora enviado pela sua mãe. Teresa, tomando conhecimento da sua ida para Monchique, informa Simão. Este, transtornado, arquiteta um plano de fuga para ambos, comunicando-o a Teresa por carta.											
Capítulo X		«Perdeu-se» Teresa informa Simão, através de Mariana, da impossibilidade de fuga, por causa da grande escolta que a acompanhará, incluindo o primo											

				Baltasar. Simão fica furioso e decide ir ver Teresa à saída do convento. O jovem interceta a comitiva e, agredido por Baltasar, reage, matando-o a tiro. João da Cruz aparece e incita Simão a fugir, que recusa, rejeitando também a oportunidade de fuga que lhe é oferecida pelo meirinho-geral, que o reconheceu.	
OBJETIVOS:					
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Manipular unidades de sentido. - Inferir informação. 					
ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:	A presença / o predomínio e o significado consideráveis do diálogo presente ao longo do capítulo X:			MATERIAL:	
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual recorrendo a inferências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivendo-se neste capítulo incidentes decisivos, é pelo diálogo que se percebe o envolvimento emocional das personagens; ao mesmo tempo, o estilo em que falam é, sobretudo num caso, ilustrativo da maneira de ser de quem fala. <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo entre o padre capelão e a freira¹: <ul style="list-style-type: none"> - A crítica dirigida aos membros do clero (padres e freiras) – o retrato da devassidão existente naquele grupo social: <ul style="list-style-type: none"> ▪ A conduta imprópria, oposta à castidade, patente nos comentários produzidos pelo padre capelão: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “– Que boa moça! – disse o padre capelão (...)” (l. 3) ✓ “– Que boa moça! – tornou ele (...)” (l. 7) ✓ “(...) a ciúmosa priora se estava remordendo.” (l. 8) ✓ “(...) repare bem nos olhos, no feitio, naquele todo da rapariga!” (ll. 10-11) • A vida mundana: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “(...) dumas ancoretas de vinho do Pinhão que ele recebera naquele dia e do qual tinha engarrafado um almude para tonizar o estômago da prelada” (ll. 4-6) ✓ Comentário sarcástico: “lágrimas... de simonte” (l. 15) – as lágrimas não eram, então, de tristeza, mas sim provocadas pelo tabaco (simonte) que a freira cheirava, um hábito corrente no século XIX. • Diálogo entre Mariana e Teresa: <ul style="list-style-type: none"> Especialmente dramático, dado que Mariana também ama Simão (mas Teresa desconhece isso, obviamente). 			<ul style="list-style-type: none"> - Pp. 183-186 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11^o</i>, ed. Texto). - Aplicação digital <i>Canva</i>. 	
OBJETIVOS:					
<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimento prévio; - Consolidar conhecimento. 					
ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:	CONTEÚDOS:			MATERIAL:	
<ul style="list-style-type: none"> - Mobilização de conhecimento prévio. 	¹ Os séculos XVIII e XIX ficaram marcados, decorrente das revoluções liberais (sobretudo da Revolução Francesa), pela laicização do Estado. O clero foi frequentemente alvo de críticas e de denúncias pelos escritores da época. Este comportamento estava, aliás, em consonância com a própria estética romântica, que consagrava à literatura uma missão cívica			<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação digital <i>Canva</i>. 	

	de intuito moralizante e pedagógico (tal como já havia preconizado Horácio: “ <i>dulce et utile</i> ”).	
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> - Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto. - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. - Inferir informação. 		
ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual. 	CONTEÚDOS: <ul style="list-style-type: none"> - A oposição dos recursos estilísticos mobilizados na caracterização da priorosa (pelo narrador) e na descrição que Mariana faz de Teresa: <ul style="list-style-type: none"> • Ironia – caracterização da priorosa como uma mulher algo disforme e animalasca: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “E retirou-se com o coração malferido, e o queixo superior escorrendo lágrimas... de simonte.” (Il.14-15) • Comparação – descrição que Mariana faz de Teresa, realçando a juventude e a delicadeza da fidalga: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “(...) uma menina muito branca, alva como leite (...)” (l. 42) ✓ “«Não lhe bastava ser fidalga e rica: é, além de tudo, linda como nunca vi outra!»” (Il. 107-108) 	MATERIAL: <ul style="list-style-type: none"> - Pp. 183-186 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11^o</i>, ed. Texto). - Aplicação digital <i>Canva</i>.
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Manipular unidades de sentido. - Inferir informação. - Estabelecer ligações entre o tema desenvolvido no texto e a realidade vivida pelo aluno. 		
ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual recorrendo a inferências. 	CONTEÚDOS: <p>A referência ao roubo do tinteiro – a denúncia de uma sociedade repressiva, a condenação do <i>modus vivendi</i> da época e o binómio ‘Ser versus Parecer’:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “– Eu não posso escrever-lhe, que me roubaram o meu tinteiro, e ninguém me empresta um. Diga-lhe que vou de madrugada para o convento de Monchique do Porto. Que não se aflija, porque eu sou sempre a mesma. Que não venha cá, porque isso seria inútil, e muito perigoso. Que vá ver-me ao Porto, que hei de arranjar modo de lhe falar. Diga-lhe isto, sim?” (Il. 79-82) ✓ O modo de vida do convento e a conduta dos seus membros são ridicularizados através da ironia. Esta sátira opõe-se à pureza e candura de Teresa (representante das jovens enclausuradas por vontade dos pais, muitas vezes para lhes repreenderem o comportamento). Assim, exaltam-se a injustiça da clausura num ambiente apresentado como pernicioso. Implicitamente, denuncia-se, também, a crítica ao patriarcalismo português, intransigente e autoritário, principal responsável pela clausura de muitas jovens nestes conventos. 	MATERIAL: <ul style="list-style-type: none"> - Pp. 183-186 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11^o</i>, ed. Texto). - Aplicação digital <i>Canva</i>.
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Manipular unidades de sentido. - Inferir informação. 		
ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual recorrendo a inferências. 	Caracterização psicológica de Mariana: <ul style="list-style-type: none"> • Abnegação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mariana revela abnegação ao auxiliar Simão a comunicar com Teresa, por muito que o amor que os une lhe cause sofrimento; <ul style="list-style-type: none"> ➤ “– Sou a portadora desta carta para Vossa Excelência. <ul style="list-style-type: none"> - É de Simão! – exclamou Teresa. - Sim, minha senhora.” (Il. 75-77) ➤ “E o coração da pobre moça, avergando ao que a consciência lhe ia dizendo, chorava.” (Il. 108-109) 	MATERIAL: <ul style="list-style-type: none"> - Pp. 183-186 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11^o</i>, ed. Texto).

	<ul style="list-style-type: none"> • Dignidade: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mariana recusa qualquer recompensa por parte de Teresa, pois o que a move não são os interesses materiais. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “– Adeus, adeus – disse Teresa, sobressaltada. – Tome lá esta lembrança como prova da minha gratidão. E tirou do dedo um anel de ouro, que ofereceu a Mariana. <ul style="list-style-type: none"> - Não aceito, minha senhora. - Porque não aceita? - Porque não fiz algum favor a Vossa Excelência. A receber alguma paga, há de ser de quem me cá mandou.” (ll. 90-97) • Humildade: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mariana sente-se inferior a Teresa, tanto social como fisicamente, embora seja ela própria uma mulher atraente. Este aspeto é visível, principalmente, na forma como se dirige a Teresa e nos momentos em que o narrador dá a conhecer os seus pensamentos. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Fique com Deus, minha senhora, e oxalá que seja feliz.” (l. 96-97) ➤ “– Se eu fosse amada como ela!” (l. 40) ➤ “Mariana, durante a veloz caminhada, foi repetindo o recado da fidalga; e, se alguma vez se distraía deste exercício de memória, era para pensar nas feições da amada do seu hóspede, e dizer, como em segredo, ao seu coração: «Não lhe bastava ser fidalga e rica; é, além de tudo, linda como nunca vi outra!»” (ll. 105-109) • Perspicácia: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mariana mostra-se bastante perspicaz ao identificar imediatamente Teresa, sem a conhecer, e na forma como se relaciona com a fidalga. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “– Olha lá, Joaquina, quem é uma menina muito branca, alva como leite, que estava ali agora numa janela? <ul style="list-style-type: none"> - Seria alguma noviça, que há duas cá muito lindas. - Mas ela não tinha vestimenta nenhuma de freira. - Ah! Já sei; é a D. Teresinha de Albuquerque. - Então não me enganei – disse Mariana, pensativa.” (ll. 42-47) <p>- De forma geral e em função dos vários comportamentos adotados por Mariana, as características desta personagem podem sintetizar-se na aproximação da condição de mulher-anjo (tipo de personagem feminina que, no tempo do romantismo, representava os valores da pureza e da perfeição da mulher capaz de atuar positivamente sobre o homem. No polo oposto estava a mulher diabólica).</p>	<p>- Aplicação digital <i>Canva</i>.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os processos de coesão textual (lexical). - Definir relações semânticas entre palavras e respetivos referentes. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento, a partir do capítulo X de <i>Amor de Perdição</i>, dos mecanismos de coesão lexical – substituição. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>Mecanismos de coesão lexical no capítulo X:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Substituição: <ul style="list-style-type: none"> • Sinonímia: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “praticando” (l. 4) – “conversando, falando” (nota de rodapé) ✓ “prioresa” (l. 4) – “prelada” (l. 6) – “freira” (l. 12) ✓ “moça” (l. 3) – “rapariga” (l. 11) ✓ “hábito” (l. 33) – “vestimenta” (l. 45) • Hiponímia/Hiperonímia: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “um almude” (l. 6) – “dumas ancoretas de vinho do Pinhão” (l. 5). • Meronímia/Holonímia: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “um almude” (l. 6) – “vinho” (l. 9) 	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pp. 183-186 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11^o</i>, ed. Texto). - Aplicação digital <i>Canva</i>.

	<ul style="list-style-type: none"> • Anáfora Lexical: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “o filho do corregedor” (l. 52); ✓ “reclusa” (l. 78); ✓ “o amor da fidalga” (l. 102); ✓ “[feições da] amada do seu hóspede” (ll. 106-107) ✓ “Joaquina” (l. 29) – “sua amiga” (l. 41) 	
--	--	--

DEPOIS DA AULA – MODO ASSÍNCRONO:

<p>OBJETIVOS:</p> <p>- Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente.</p>				
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <p>- Exercício de redação textual no âmbito da escrita.</p>	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>Planificação:</p> <p>Para esta atividade, deve-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reler os tópicos orientadores para a redação do texto de opinião e registar o(s) ponto(s) de vista sobre eles. • Acrescentar outras linhas informativas relevantes para a abordagem do tema; • Distribuir os tópicos elencados pelas três partes nucleares do texto, associando à introdução uma reflexão mais genérica e à conclusão uma retoma sintética das principais ideias. <p><u>Instrução de redação:</u></p> <p>Hoje, como à data de Camilo, o amor faz-nos crescer e transforma-nos, especialmente na adolescência. Nesta tão importante fase do nosso desenvolvimento, experimentamos sentimentos e emoções até então desconhecidos ou eufemizados.</p> <p>Apoiando-se no diálogo intertextual entre <i>Amor de Perdição</i> e o poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, redija um texto de opinião, com um mínimo de cem e um máximo de cento e vinte palavras, no qual dê conta da sua visão desse poder metamórfico e/ou catártico dos sentimentos e emoções. Apresente argumentos e exemplos válidos que sustentem o seu ponto de vista e os dados da sua própria experiência.</p>	<p>MATERIAL:</p> <p>- Pp. 183-186 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11º</i>, ed. Texto).</p> <p>- Aplicação digital <i>Canva</i>.</p>		
	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Mariana amava Simão, que amava Teresa, que amava Simão.</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>QUADRILHA¹</p> <p>João amava Teresa que amava Raimundo que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili que não amava ninguém. João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento, Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia, Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes que não tinha entrado na história.</p> <p>¹Andrade, Carlos Drummond de. (2013). <i>Alguma Poesia</i>. São Paulo: Companhia das Letras.</p> </td> </tr> </table>	<p>Mariana amava Simão, que amava Teresa, que amava Simão.</p>	<p>QUADRILHA¹</p> <p>João amava Teresa que amava Raimundo que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili que não amava ninguém. João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento, Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia, Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes que não tinha entrado na história.</p> <p>¹Andrade, Carlos Drummond de. (2013). <i>Alguma Poesia</i>. São Paulo: Companhia das Letras.</p>	
<p>Mariana amava Simão, que amava Teresa, que amava Simão.</p>	<p>QUADRILHA¹</p> <p>João amava Teresa que amava Raimundo que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili que não amava ninguém. João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento, Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia, Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes que não tinha entrado na história.</p> <p>¹Andrade, Carlos Drummond de. (2013). <i>Alguma Poesia</i>. São Paulo: Companhia das Letras.</p>			
<p>OBJETIVOS:</p> <p>- Escrever textos de opinião sobre um tema;</p> <p>- Utilizar intencionalmente os processos de coesão textual (lexical);</p> <p>- Mobilizar informação adequada ao tema;</p> <p>- Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando;</p> <p>- Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planejados.</p>				

<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <p>- Exercício de redação textual no âmbito da escrita.</p>	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>Textualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redação de uma primeira versão do texto, conferindo-lhe uma estrutura apropriada (com a marcação correta de parágrafos e a utilização adequada de conectores que deem conta do encadeamento lógico das ideias) e servindo-se de uma linguagem clara e adequada à intenção comunicativa. <p>Sugestão de correção / Proposta de resposta-modelo:</p> <p>Presente em <i>Amor de Perdição</i> e no poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, está o tema do desencontro amoroso, experiência dolorosa decisiva nos meandros da vida.</p> <p>As primeiras relações amorosas são, na minha opinião, decerto fundamentais para a aprendizagem amorosa, quer graças ao crescimento pessoal e afetivo que delas advém, quer devido à importância da tentativa-erro. Intrinsecamente interligados, sobre o primeiro aspeto é frequente descobrirmos gostos musicais, por exemplo, com o auxílio das partilhas do outro. Relativamente ao segundo, a dor resultante da experiência assume especial pertinência, uma vez que é basilar para a construção identitária e é, até, uma manifestação de digno caráter. De facto, conforme afirma Herman Hesse na sua obra <i>Lobo da Estepe</i>, “o homem devia orgulhar-se da dor: toda a dor é uma manifestação da nossa elevada estirpe”.</p> <p>Em suma, a experiência amorosa adolescente, especialmente o desamor, metamorfoseia-nos <i>ad aeternum</i>.</p>	<p>MATERIAL:</p> <p>- Aplicação digital <i>Canva</i>.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <p>- Editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão individual, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística.</p>		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <p>- Releitura individual das textualizações produzidas, seguidas de reescrita (se necessário).</p>	<p>Revisão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificação do número de palavras; • Verificação da estrutura e organização do discurso; • Aperfeiçoamento linguístico (sintaxe, ortografia, acentuação, pontuação); • Correção de gírias e/ou imprecisões. 	

RECURSOS:

<p>- Artigo 'Guia da Boa Esposa' (traduzido do original inglês 'The good wife's guide'), da revista <i>Housekeeping Monthly</i> (1955).</p>	<p><i>Housekeeping Monthly</i> 13 May 1955</p>  <p>The good wife's guide</p> <ul style="list-style-type: none"> • Have dinner ready. Plan ahead, even the night before, to have a delicious meal ready, on time for his return. This is a way of letting him know that you have been thinking about him and are concerned about his needs. Most men are hungry when they come home and the prospect of a good meal (especially his favourite dish) is part of the warm welcome needed. • Prepare yourself. Take 15 minutes to rest so you'll be refreshed when he arrives. Touch up your make-up, put a ribbon in your hair and be fresh-looking. He has just been with a lot of work-wear people. • Be a little gay and a little more interesting for him. His boring day may need a lift and one of your duties is to provide it. • Clear away the clutter. Make one last trip through the main part of the house just before your husband arrives. • Gather up schoolbooks, toys, paper etc and then run a dustcloth over the tables. • Over the cooler months of the year you should prepare and light a fire for him to unwind by. Your husband will feel he has reached a haven of rest and order, and it will give you a lift too. After all, catering for his comfort will provide you with immense personal satisfaction. <ul style="list-style-type: none"> • Prepare the children. Take a few minutes to wash the children's hands and faces (if they are small), comb their hair and, if necessary, change their clothes. They are little treasures and he would like to see them playing the part. Minimise all noise. At the time of his arrival, eliminate all noise of the washer, dryer or vacuum. Try to encourage the children to be quiet. • Be happy to see him. • Greet him with a warm smile and show sincerity in your desire to please him. • Listen to him. You may have a dozen important things to tell him, but the moment of his arrival is not the time. Let him talk first - remember, his topics of conversation are more important than yours. • Make the evening his. Never complain if he comes home late or goes out to dinner, or other places of entertainment without you. Instead, try to understand his world of strain and pressure and his very real need to be at home and relax. • Your goal: Try to make sure your home is a place of peace, order and tranquillity where your husband can renew himself in body and spirit. • Don't greet him with complaints and problems. • Don't complain if he's late home for dinner or even if he stays out all night. Count this as minor compared to what he might have gone through that day. • Make him comfortable. Have him lean back in a comfortable chair or have him lie down in the bedroom. Have a cool or warm drink ready for him. • Arrange his pillow and offer to take off his shoes. Speak in a low, soothing and pleasant voice. • Don't ask him questions about his actions or question his judgment or integrity. Remember, he is the master of the house and as such will always exercise his will with fairness and truthfulness. You have no right to question him. <p>A good wife always knows her place.</p>
<p>"1. RECONSTITUIÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO", poema integrante da obra <i>Cravo</i>, de Maria Velho da Costa</p>	<p>"1. RECONSTITUIÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO", poema integrante da obra <i>Cravo</i>, de Maria Velho da Costa (disponível através de: https://www.youtube.com/watch?v=xZuvnipl6so)</p>  <p>1. RECONSTITUIÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO</p> <p>Elas são quatro milhões, o dia nasce, elas acendem o lume. Elas cortam o pão e aquecem o café. Elas picam cebolas e descascam batatas. Elas migam sêneas e restos de comida azeda. Elas chamam ainda escuro os homens e os animais e as crianças. Elas enchem lancheiras e tarros e pastas de escola com latas e buchas e fruta embrulhada num pano limpo. Elas lavam os lençóis e as camisas que não de suar-se outra vez. Elas esfregam o chão de joelhos com escova de piaçaba e sabão amarelo e correm com os insetos a que não venham adoecer os seus enquanto dormem. Elas brigam nos mercados e praças por mais barato. Elas contam centavos. Elas costuram e enfiam malhas em agulhas de pau com as lãs que não de manter no corpo o calor da comida que elas fazem. Elas vêm com um cântaro de água à cinta e um molho de gravetos na cabeça. Elas limpam as pias e as tinas e as coelheiras e os currais. Elas acendem o lume. Elas migam hortaliça. Elas desencardem o fundo dos tachos. Elas passajam meias e calças e camisas e outra vez meias. Elas areiam o fogão com palha de aço. Elas calcorreiam a cidade a pé e à chuva porque naquele bairro os macacos são caros. Elas</p>

	<p>correm esbaforidas para não perder o comboio, o barco. Elas pousam o cesto e abrem a porta com a mão vermelha. Elas põem a tranca no palheiro. Elas enterram o dedo mínimo na galinha a ver se tem ovo. Elas acendem o lume. Elas mexem o arroz com um garfo de zinco. Elas lambem a ponta do fio de linha para virar a camisa. Elas enchem os pratos. Elas pousam o alguidar na borda da pia para aguentar. Elas arredam a coberta da cama. Elas abrem-se para um homem cansado. Elas também dormem.</p>
--	--

BIBLIOGRAFIA:

Para a apresentação dos conteúdos, foram consultadas as seguintes obras:

ANDRADE, Carlos Drummond de. (2013). *Alguma Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras.

CAMEIRA, Célia e Ana ANDRADE. (2020). *Mensagens 11*. Lisboa: Texto Editores.

PEREIRA, Maria João e Fernanda Belo DELINDRO. (2016). *Palavras 11*. Porto: Areal Editores.

PINTO, Alexandre Dias e Patrícia NUNES. (2016). *Entre Nós e as Palavras: Português, 11º ano*. Lisboa: Santillana.

REIS, Carlos. (2016). *Amor de Perdição, Camilo Castelo Branco - Leitura Orientada - 11.º Ano*. Porto: Porto Editora.

Para a fundamentação científico-pedagógica, foram consultadas as seguintes obras:

COELHO, Jacinto do Prado. (2001). *Introdução ao Estudo da Novela Camiliana*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

PAIS, Amélia Pinto. (2004). *História da Literatura em Portugal – Uma Perspetiva Didática*, vol. 2. Porto: Areal Editores.

CASTRO, Aníbal Pinto de. (1995). «Amor de Perdição», in A. Cardoso Bernardes *et al.* (coord.), *Biblos – Enciclopédia Verbo das Literaturas da Língua Portuguesa*, vol. 1. Lisboa: Verbo.

REIS, Carlos. (2016). *Amor de Perdição, Camilo Castelo Branco - Leitura Orientada - 11.º Ano*. Porto: Porto Editora.

SARAIVA, António José e Óscar LOPES. (2001). *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Anexo 17 – Plano de aula — Sequência didática 2 — *Os Maias* (‘O Jantar no Hotel Central’)

PLANO DE AULA Nº 7 –23/abril/2021

PROFESSORA ORIENTADORA DA FLUC: Anabela Fernandes

PROFESSORA ORIENTADORA DA ESAB: Ana Sebastião

PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Francisca Filomena Andrade Ramos Amaral

UNIDADE DIDÁTICA: 4. Eça de Queirós, *Os Maias*

Lições nºs 101 e 102 SUMÁRIO:	<ul style="list-style-type: none"> - Eça de Queirós, <i>Os Maias</i> – a representação de espaços sociais e a crítica de costumes: leitura e análise interpretativa do episódio do “Jantar no Hotel Central”. - Mecanismos de coesão lexical: resolução de exercícios. - Desafio: atividade escrita – texto de opinião.
----------------------------------	--

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA:

No âmbito da lecionação de Português, este plano de prática pedagógica foi concebido para uma aula de cem minutos, cujo público será uma turma de 11º ano, do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias. A aula versará a leitura, análise e compreensão do capítulo VI, de *Os Maias*, especificamente o episódio do Jantar no Hotel Central. Embora os domínios orientadores/agregadores sejam o da Educação Literária e o da Gramática (Coesão textual – lexical), serão ainda trabalhados os domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita.

Nos documentos curriculares orientadores, especificamente nas *Aprendizagens Essenciais* (2018: 7), no domínio da Educação literária está consignada a interpretação de obras literárias de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX, das quais faz parte o romance *Os Maias*, da autoria de Eça de Queirós, publicado em 1888. A preferência pelo romance queirosiano de 1888 face a *A Ilustre Casa de Ramires* (romance póstumo de 1900) – a outra obra que os documentos curriculares colocavam para opção de lecionação – foi decidida em Conselho do Grupo Disciplinar de Português.

Uma vez que o cânone literário escolar é estudado em sequência cronológica/epocal, *Os Maias*, texto do século XIX tardio, surge no contexto do Realismo português, daí a sua relevância e pertinência. Assim, o romance queirosiano decorre da lecionação de *Sonetos Completos*, da autoria de Antero de Quental (importante escritor da chamada Geração de 70 e um dos impulsionadores do movimento realista português) e, ao mesmo tempo, configura-se como prólogo à poesia de Cesário Verde.

O Realismo, período estético-literário subsequente ao Romantismo, teve, no panorama cultural português, como principal agente difusor Antero de Quental. Porém, a eclosão plena do movimento deveu-se a Eça – também membro da Geração de 70 – e às suas obras. O arranque do Realismo em Portugal é comumente associado à ocorrência d’ “As Conferências Democráticas do Casino”, em 1871, nas quais foram abordadas questões literárias, artísticas, religiosas e políticas, com o objetivo de, assim, agitar o meio cultural lisboeta mergulhado no marasmo. Inicialmente previstas para dez sessões, as conferências foram interrompidas por ordem governativa, pelo que Eça não proferiu a sua comunicação (4ª conferência), intitulada “A Literatura Nova ou O Realismo como Nova Expressão da Arte”. É, pois, a partir deste texto (mais tarde veio a tornar-se documento programático) que se lançam as bases e as características orientadoras, não só do movimento realista em Portugal, mas também do próprio romance *Os Maias*:

Que é pois, realismo? É uma base filosófica para todas as concepções do espírito – uma lei, uma carta de guia, um roteiro do pensamento humano, na eterna região do belo, do bom e do justo. Assim considerado, o realismo deixa de ser, como alguns podiam falsamente supor, um simples modo de expor – minudentemente, trivial, fotográfico. Isso não é realismo: é o seu falseamento. É o dar-nos a forma pela essência, o processo pela doutrina. O realismo é bem outra coisa: é a negação da arte pela arte; é a proscricção do convencional, do enfático e do piegas. É a abolição da retórica considerada como arte de promover a comoção usando a inchação do período, da epilepsia da palavra, da congestão dos tropos. É a análise com o fito na verdade absoluta. Por outro lado, o realismo é uma reação contra o romantismo: o romantismo era a apoteose do sentimento; o realismo é a anatomia do caráter. É a crítica do homem. É a arte que nos pinta a nossos próprios olhos para nos conhecermos, para que saibamos se somos verdadeiros ou falsos, para condenar o que houver de mau na nossa sociedade.

(Queirós, s/d: s/p *apud* Ramos, 2015: 11)

Eça, num diferente texto (“Idealismo e realismo (a propósito da 2ª. ed. de *O Crime do Padre Amaro*)”) enuncia, ainda, outras características do movimento realista:

É por meio desta laboriosa observação da realidade, desta investigação paciente da matéria viva, desta acumulação beneditina de notas e documentos, que se constroem obras duradouras e fortes (...).

A arte moderna é toda de análise, de experiência, de comparação. A antiga inspiração que em quinze noites de febre criava um romance é hoje um meio trabalho obsoleto e falso. Infelizmente já não há musas que insuflam num beijo o segredo da natureza! A nova musa é a ciência experimental dos fenómenos – e a antiga, que tinha uma estrela na testa e vestes alvas, devemos dizê-lo com lágrimas, lá está armazenada a um canto, sob o pó dos anos, entre as couraças dos cavaleiros andantes, as asas de Eloá, e alma de Antony, os suspiros de Graziela, e os outros acessórios, tão simpáticos mas tão arcaicos do velho cenário romântico!

(...)

Agora temos a escola realista!

Não – perdoem-me – não há escola realista. Escola é a imitação sistemática dos processos dum mestre. Pressupõe uma origem individual, uma retórica ou uma maneira consagrada. Ora o naturalismo não nasceu da estética peculiar dum artista; é um movimento geral da arte, num certo momento da sua evolução. A sua maneira não está consagrada, porque cada temperamento individual tem a sua maneira própria: Daudet é tão diferente de Flaubert, como Zola é diferente de Dickens. Dizer «escola realista» é tão grotesco como dizer «escola republicana». O naturalismo é a forma científica que toma a arte, como a república é a forma política que toma a democracia, como o positivismo é a forma experimental que toma a filosofia.

Tudo isto se aprende e se reduz a esta fórmula geral: que fora da observação dos factos e da experiência dos fenómenos, o espírito não pode obter nenhuma soma de verdade.

Outrora uma novela romântica, em lugar de estudar o homem, inventava-o. Hoje o romance estuda-o na sua realidade social. Outrora no drama, no romance, concebia-se o jogo das paixões *a priori*; hoje analisa-se *a posteriori*, por processos tão exactos como os da própria fisiologia. Desde que se descobriu que a lei que rege os corpos brutos é a mesma que rege os seres vivos, que a constituição intrínseca duma pedra obedeceu às mesmas leis que a constituição do espírito de uma donzela, que há no mundo uma fenomenalidade única, que a lei que rege os movimentos dos mundos não difere da lei que rege as paixões humanas, o romance, em lugar de imaginar, tinha simplesmente de observar. O verdadeiro autor do naturalismo não é pois Zola – é Claude Bernard. A arte tornou-se o estudo dos fenómenos vivos e não a idealização das imaginações inatas.

(Queirós, s/d: 907-914 *apud* Ribeiro, 1994: 198-204)

O menosprezo pelo Romantismo – caracterizado pela retórica do excesso e pela apologia do sentimento e da emoção – e o enaltecimento da Ideia Nova –, cuja essência está resumida na ilustre epígrafe d’*A Relíquia*: “Sob a nudez forte da verdade, o manto diáfano da fantasia” –, aparecem em confronto no capítulo VI d’*Os Maias*, concretamente no episódio dedicado à representação de espaços sociais e à crítica de costumes, ou seja, no episódio “O Jantar no Hotel Central”. O confronto entre as correntes artísticas (Romantismo *versus* Naturalismo/Realismo) personifica-se em Alencar (poeta ultrarromântico) e em Ega, respetivamente (Cameira & Andrade, 2020: 262):

[...] e o Alencar imediatamente, limpando os bigodes dos pingos de sopa, suplicou que se não discutisse, à hora asseada do jantar, essa literatura «latrinária». Ali todos eram homens de asseio, de sala, hem? Então, que se não mencionasse o «excremento»!

Pobre Alencar! O naturalismo; esses livros poderosos e vivazes, tirados a milhares de edições; essas rudes análises, apoderando-se da Igreja, da Realeza, da Burocracia, da Finança, de todas as coisas santas, dissecando-as brutalmente e mostrando-lhes e lesão, como cadáveres num anfiteatro; esses estilos novos, tão preciosos e tão dúcteis, apanhando em flagrante a linha, a cor, a palpação mesma da vida; tudo isso [...] caindo assim de chofre e escangalhando a catedral romântica, sob a qual tantos anos ele tivera altar e celebrara missa, tinha desnordeado o pobre Alencar e tornara-se o desgosto literário da sua velhice. [...]

Mas nessa noite teve o regozijo de encontrar aliados. Craft não admitia também o naturalismo, a realidade feia das coisas e da sociedade estatelada nua num livro. [...] Ega, horrorizado, apertava as mãos na cabeça – quando do outro lado Carlos declarou que o mais intolerável no realismo eram os seus grandes ares científicos, a sua pretenciosa estética deduzida de uma filosofia alheia, e a invocação de Claude Bernard, do experimentalismo, do positivismo, de Stuart Mill e de Darwin, a propósito de uma lavadeira que dorme com um carpinteiro!

Assim atacado, entre dois fogos, Ega tropejou: justamente o fraco do realismo estava em ser ainda pouco científico, inventar enredos, criar dramas, abandonar-se à fantasia literária! A forma pura da arte naturalista devia ser a monografia, o estudo seco de um tipo, de um vício, de uma paixão, tal qual como se se tratasse de um caso patológico sem pitoresco e sem estilo.

Este importante episódio integrante da representação de espaços sociais e da crítica de costumes, basililar, de igual forma, para o desenvolvimento da intriga principal (ou seja, o amor entre Carlos e Maria Eduarda, pois é no Hotel que ele a vê pela primeira vez), fica, sobretudo, marcado, pela contenda literária entre Alencar e Ega. Porém, “O Jantar no Hotel

Central” revela-se pertinente por outros motivos, aliás, extrema e assustadoramente atuais (e intemporais): a descrição da grave situação financeira do país, a política nacional e o caráter português (Cameira & Andrade, 2020: 263):

[...] O Cohen colocou uma pitada de sal à beira do prato, e respondeu, com autoridade, que o empréstimo tinha de se realizar «absolutamente». Os empréstimos em Portugal constituíam hoje uma das fontes de receita, tão regular, tão indispensável, tão sabida como o imposto. A única ocupação mesmo dos ministérios era esta – «cobrar o imposto» e «fazer o empréstimo». E assim se havia de continuar...

Carlos não entendia de finanças: mas parecia-lhe que, desse modo, o país ia alegremente e lindamente para a bancarrota.

– Num galopezinho muito seguro e muito a direito – disse Cohen, sorrindo. [...]

À bancarrota seguia-se uma revolução, evidentemente. Um país que vive da «inscrição», em não lha pagando, agarra no cacete; e procedendo por princípio, ou procedendo apenas por vingança – o primeiro cuidado que tem é varrer a monarquia que lhe representa «o calote», e com ela o crasso pessoal do constitucionalismo. E passada a crise, Portugal, livre da velha dívida, da velha gente, dessa coleção grotesca de bestas... [...]

E no silêncio que se fez, Dâmaso, [...] ocupado a observar Carlos com religião, ergueu a voz pausadamente, disse, com ar de bom senso e de finura:

– Se as coisas chegassem a esse ponto, se se pusessem feias, eu cá, à cautela, ia-me raspando para Paris...

Ega triunfou, pulou de gosto na cadeira. Eis ali, no lábio sintético de Dâmaso, o grito espontâneo e genuíno do brio português! Raspar-se, pirar-se!... Era assim que de alto a baixo pensava a sociedade de Lisboa, a malta constitucional, desde el-rei nosso senhor até aos cretinos da secretaria!

Junta-se a estes temas o estilo queirosiano, marcado pelo uso da sátira e da ironia. Sobre o recurso que Eça faz desta última, refere Mário Sacramento (Sacramento, 1945: 145 *apud* Ribeiro, 1994: 233):

Depois, que a Ironia, longe de constituir uma quebra na sua estética realista, *lhe é motor*; que sem a ironia nunca seria Eça um *artista* realista; que o *seu* realismo é esse – o realismo irónico – e por aí se salvou de ser «um simples modo de expor, minudente, trivial, fotográfico» - como ele dissera no Casino. Realismo e ironia, na sua obra, são tão inseparáveis como, na comum imagem, as duas páginas de uma folha.

Em suma, todo o episódio “O Jantar no Hotel Central” é pautado por características inquestionavelmente relevantes que contribuem para a sua lecionação no âmbito d’*Os Maias*.

Relativamente ao conteúdo gramatical Coesão textual – lexical, este está consignado nos documentos curriculares orientadores, em específico nas *Aprendizagens Essenciais* (2018: 9): “Utilizar intencionalmente os processos de coesão textual (gramatical e lexical)”. Tendo em conta a taxonomia mais frequente optada pelos manuais pedagógicos e nas provas de avaliação, que apresenta tarefas de identificação através de exercícios de seleção de escolha múltipla, associação entre colunas, serão objetivos da abordagem desta sequência didática compreender processos de coesão e de progressão do texto, como a anáfora e tornar os/as alunos/as conscientes do efeito da coesão lexical na compreensão textual e na qualidade das suas produções escritas. Assim, a resolução dos exercícios passa por uma pesquisa criteriosa das expressões sinonímicas e a justificação das relações semânticas.

Passamos agora à fundamentação da transposição didática.

Uma vez que a prática pedagógica versará a leitura, análise e compreensão de um dos “Episódios da Vida Romântica” da obra queirosiana – O Jantar no Hotel Central –, integrado no capítulo VI, a aula terá início com uma estratégia de motivação: a apreciação da ilustração e leitura da caricatura «A Economia: a Gallinha Choca», da autoria de Rafael Bordalo Pinheiro, publicada no seu jornal *A Paródia* (7 de fevereiro de 1900). A relevância desta caricatura deve-se ao facto de retratar magistralmente a atualidade o estado da economia e também à sua congruência temática face ao episódio d’O Jantar no Hotel Central.

Posto isto, avançar-se-á para a análise do episódio em questão, mediante a leitura de passagens textuais selecionadas, seguindo-se a compreensão textual através de inferências em ambiente de diálogo. Para além de os/as alunos/as serem, de modo pontual, orientados para registar as informações relativas à análise textual, haverá, também, um momento de sistematização escrita sobre o confronto de estéticas literárias representadas por Alencar e Ega, respetivamente. Esta sistematização está integrada na apresentação elaborada com recurso à aplicação digital *Canva* que, aliás, acompanhará a maior parte da análise textual.

Na segunda parte da aula, terá lugar a resolução de exercícios controlados relativos ao conteúdo gramatical ‘Coesão textual – substituição’, através da aplicação digital *Google Forms*. As atividades são extraídas de Lopes e Carapinha, 2013: 122-129.

Por fim, a aula conclui com a apresentação de um desafio (exercício de redação textual no âmbito da escrita) que será realizado como trabalho de casa.

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar / identificar o tema. - Realizar leitura crítica e autónoma. - Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela visualização de variadas obras de arte. - Formular juízos de valor. - Estabelecer ligações entre o tema desenvolvido no texto e a realidade vivida pelo aluno. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciação e leitura da caricatura «A Economia: a Gallinha Choca», da autoria de Rafael Bordalo Pinheiro, publicada no seu jornal <i>A Paródia</i> (7 de fevereiro de 1900). 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>«A Economia: a Gallinha Choca»: o estado da economia num retrato magistral e de uma atualidade impressionante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A galinha choca esforçadamente a dívida interna, externa e flutuante, o Banco de Portugal, entre outras futuras e hipotéticas “fontes de riqueza”. O esforço da galinha é tal que já partiu o ninho na sua desesperada e frustrada tentativa de chocar tanto ovo. - Contudo, o seu esforço é em vão – em segundo plano surge o galo cantante, desinteressado, mas ufano da sua presumível importância. Da mesma forma que no nosso quotidiano o galo nos acorda pela manhã, também nesta caricatura o bicho no relembra todos os empréstimos que contraímos. - Além do mais, o galo representa, de igual forma, o empréstimo “reprodutor”, ou seja, a injeção de capital externo sem a qual não é possível manter o país em funcionamento. 	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material audiovisual (computador, projetor). - Aplicação digital <i>Canva</i>. - Quadro branco e caneta.
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler expressivamente. - Apreciar a leitura expressiva. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do episódio “O Jantar no Hotel Central” (capítulo VI), <i>d’Os Maias</i>. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>A representação de espaços sociais e a crítica de costumes – episódio “O Jantar no Hotel Central” (capítulo VI), <i>d’Os Maias</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O Jantar no Hotel Central” exemplifica bem a forma como um espaço físico (um hotel) se transforma em espaço social e de pretexto para crítica de costumes. <p>Neste episódio relata-se o encontro social da Lisboa da segunda metade do século XIX, em que figuras da elite lisboeta conversam e ostentam uma</p>	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pp. 262-263 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11^ª</i>, ed. Texto).

	cultura e uma educação que, de facto, não têm. A crítica de costumes ocupa-se em grande parte dessa contradição entre a aparência e a realidade pobre que ela esconde.	
OBJETIVOS: - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Manipular unidades de sentido.		
ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES: - Leitura coletiva de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual: <ul style="list-style-type: none"> • Caracterize Alencar física e psicologicamente tendo em conta as passagens textuais. 	CONTEÚDOS: - A caracterização de Alencar: <p><u>Física</u> – o narrador descreve Alencar como o estereótipo romântico, recorrendo ao exagero e à caricatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “[...] E apareceu um indivíduo muito alto, todo abotoado numa sobrecasaca preta, com uma face escaveirada, olhos encovados, e sob o nariz aquilino, longos, espessos, românticos bigodes grisalhos: já todo calvo na frente, os anéis fofos de uma grenha muito seca caíam-lhe inspiradamente sobre a gola: e em já toda a sua pessoa havia alguma coisa de antiquado, de artificial e de lúgubre. [...]” (ll. 1-5). <p><u>Psicológica</u> – o ponto de vista do narrador, que revela carinho e simpatia pela personagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Pobre Alencar!” (l. 13); • “[...] tinha desnorteado o pobre Alencar e tornara-se o desgosto literário da sua velhice. [...]” (ll. 19-20). 	MATERIAL: - P. 262 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11^a</i> , ed. Texto). - Aplicação digital <i>Canva</i> . - Quadro branco e caneta.
OBJETIVOS: - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Manipular unidades de sentido. - Inferir informação.		
ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES: - Diálogo e interpelação aos/às alunos/as.	CONTEÚDOS: - A estética romântica subjacente ao pensamento/à evocação de Carlos: <ul style="list-style-type: none"> • “Esse mundo de fadistas, de faias, parecia a Carlos merecer um estudo, um romance...” (l. 8). • O culto dos símbolos da identidade nacional – um dos preceitos do Romantismo. <p>O episódio violento da Mouraria serve como ponto de partida ao debate sobre o Romantismo vs. Naturalismo/Realismo. Com a tragédia lisboeta contemporânea destas personagens, demonstra-se que os romances desta corrente artística</p>	MATERIAL: - P. 262 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11^a</i> , ed. Texto). - Quadro branco e caneta.

	relatam e estudam fenômenos da realidade social do seu tempo.	
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimento prévio. - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e gêneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Manipular unidades de sentido. - Inferir informação. 		
ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual recorrendo a inferências. <ul style="list-style-type: none"> • Ega, Alencar e as demais personagens discutem neste episódio violento a literatura realista e naturalista, que é cultivada na Europa no fim do século XIX. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Associe a posição de ataque ou de defesa a cada personagem envolvida no debate, justificando com elementos textuais. ➤ Aponte os traços essenciais deste tipo de literatura. 	CONTEÚDOS: <ul style="list-style-type: none"> - A contenda literária entre Alencar e Ega – o ataque e a defesa sobre o Naturalismo/Realismo, respetivamente: <ul style="list-style-type: none"> • Ver nota de rodapé relativa ao “«Assomoir», de Zola” – primeira referência ao conteúdo e aos temas da literatura naturalista/realista: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “(...) que <u>descreve os costumes e os vícios</u> da classe operária francesa, nomeadamente o alcoolismo, e chocou o público pela <u>crueza da sua linguagem</u>.” • Alencar, estereótipo do poeta ultrarromântico: <ul style="list-style-type: none"> ▪ A crítica à <i>Ideia Nova</i>: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “[...] e o Alencar imediatamente, limpando os bigodes dos pingos de sopa, suplicou que se não discutisse, à hora asseada do jantar, essa literatura «latrinária». Ali todos eram homens de asseio, de sala, hem? Então, que se não mencionasse o «excremento!»” (Il. 9-12). ▪ O Naturalismo/Realismo como ameaça e ofensa à moralidade: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Pobre Alencar! O naturalismo; esses livros poderosos e vivazes, tirados a milhares de edições; essas rudes análises, apoderando-se da Igreja, da Realeza, da Burocracia, da Finança, de todas as coisas santas, dissecando-as 	MATERIAL: <ul style="list-style-type: none"> - P. 262 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11^o</i>, ed. Texto). - Aplicação digital <i>Canva</i>. - Quadro branco e caneta.

	<p>brutalmente [...]” (ll. 13-15).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ O adjetivo “santas” (l. 15) caracteriza as instituições sociais que Alencar considera respeitáveis (Realeza, Igreja, etc.) e que o Naturalismo critica. O narrador usa a palavra de forma irónica para se juntar à crítica feita a essas instituições. ✓ “[...] tudo isso [...] caindo assim de chofre e escangalhando a catedral romântica, sob a qual tantos anos ele tivera altar e celebrara missa, tinha desnordeado o pobre Alencar e tornara-se o desgosto literário da sua velhice.” (ll. 17-20). <ul style="list-style-type: none"> • Ega, defensor acérrimo do Naturalismo/Realismo que considerava como uma ciência: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Ega, horrorizado, apertava as mãos na cabeça” (l. 23) ✓ “[...] Ega trovejou: justamente o fraco do realismo estava em ser ainda pouco científico, inventar enredos, criar dramas, abandonar-se à fantasia literária! A forma pura da arte naturalista devia ser a monografia, o estudo seco de um tipo, de um vício, de uma paixão, tal qual como se se tratasse de um caso patológico sem pitoresco e sem estilo. • O “engenho” da estética naturalista/realista: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “[...] mostrando-lhes a lesão, como cadáveres num anfiteatro; esses estilos novos, tão preciosos e tão dúcteis, apanhando em flagrante a linha, a cor, a 	
--	---	--

	<p>palpitação mesma da vida” (ll. 15-17)</p> <p>✓ “Craft não admitia também o naturalismo, a realidade feia das coisas e da sociedade estatelada nua num livro. [...]” (ll. 21-22)</p> <p>✓ [...] Carlos declarou que o mais intolerável no realismo eram os seus grandes ares científicos, a sua pretensiosa estética deduzida de uma filosofia alheia, a invocação de Claude Bernard, do experimentalismo, do positivismo, de Stuart Mill e de Darwin, a propósito de uma lavadeira que dorme com um carpinteiro!” (ll. 23-28).</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimento prévio. - Consolidar conhecimento. - Organizar a informação. - Sintetizar a informação. 		
<p>ESTRATÉGIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registo nos cadernos diários. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A literatura naturalista/realista representa a realidade «como ela é» em lugar de a idealizar; analisa os seus aspetos mais rudes e grosseiros com uma objetividade pretensamente científica, procurando determinar as causas dessa degradação moral. Os romances desta corrente artística, portanto, relatam e estudam os fenómenos da realidade social do seu tempo. - No capítulo VI d’<i>Os Maias</i> relata-se um dos “Episódios da Vida Romântica”, concretamente da vida social na capital: o Jantar no Hotel Central. Este episódio fica marcado pela contenda literária entre Alencar e Ega, que, não só, é a mais representativa da superficialidade e inconsequência das conversas, como também sublinha, assim, a pouca credibilidade e seriedade da crítica literária em Portugal. • Romantismo/Naturalismo – confronto de estéticas literárias representadas por Alencar e Ega, respetivamente. 	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material audiovisual (computador, projetor). - Aplicação digital <i>Canva</i>. - Quadro branco e caneta.
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Manipular unidades de sentido. - Inferir informação. 		

<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <p>- Diálogo e interpelação aos/às alunos/as.</p>	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>- Os temas da conversa que se desenrola ao jantar:</p> <p>As finanças – a importância que o empréstimo e o imposto assumem na economia do país (a ameaça da bancarrota):</p> <ul style="list-style-type: none"> • “[...] O Cohen [...] respondeu, com autoridade, que o empréstimo tinha de se realizar «absolutamente». Os empréstimos em Portugal constituíam hoje uma das fontes de receita, tão regular, tão indispensável, tão sabida como o imposto. A única ocupação mesmo dos ministérios era esta - «cobrar o imposto» e fazer o empréstimo. E assim havia de continuar...” (ll. 37-41). <p>A política nacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • À bancarrota seguia-se uma revolução, evidentemente. Um país que vive da «inscrição», em não lha pagando, agarra no cacete; e procedendo por princípio, ou procedendo apenas por vingança – o primeiro cuidado que tem é varrer a monarquia que lhe representa o «calote», e com ela o crasso pessoal do constitucionalismo. E passada a crise, Portugal, livre da velha dívida, da velha gente, dessa coleção grotesca de bestas...” (ll. 47-51). <p>O caráter do povo português:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Eis ali, no lábio sintético de Dâmaso, o grito espontâneo e genuíno do brio português! Raspar-se, pirar-se!... Era assim que de alto a baixo pensava a sociedade de Lisboa, a malta constitucional, desde el-rei nosso senhor até aos cretinos da secretaria!... (ll. 61-64). 	<p>MATERIAL:</p> <p>- P. 263 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11^a</i>, ed. Texto).</p> <p>- Quadro branco e caneta.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <p>- Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX.</p> <p>- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p>- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista.</p> <p>- Manipular unidades de sentido.</p>		

- Inferir informação.		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <p>- Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual recorrendo a inferências.</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual a situação financeira de Portugal, segundo Cohen (ll. 37-41)? 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>- A situação financeira de Portugal segundo Cohen (ll. 37-41):</p> <ul style="list-style-type: none"> O Estado tem pouco dinheiro e a sua capacidade financeira é fraca. O País produz muito pouco e a riqueza que gera é insuficiente. Consequentemente, o Estado vive dos impostos e dos empréstimos, visto que não encontra outra forma de rendimento. 	<p>MATERIAL:</p> <p>- P. 263 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11^o</i>, ed. Texto).</p> <p>- Aplicação digital <i>Canva</i>.</p> <p>- Quadro branco e caneta.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <p>- Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX.</p> <p>- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p>- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista.</p> <p>- Manipular unidades de sentido.</p> <p>- Inferir informação.</p>		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <p>- Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual recorrendo a inferências.</p> <ul style="list-style-type: none"> Explique por que motivo podemos considerar a atitude de Cohen preocupante, tendo em conta que se trata de um banqueiro e um homem influente no País. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>- A atitude de Cohen face à situação financeira grave do país:</p> <ul style="list-style-type: none"> “– Num galopezinho muito seguro e muito a direito – disse Cohen, sorrindo. [...] – A bancarrota é tão certa, as coisas estão tão dispostas para ela – continuava o Cohen – que seria mesmo fácil a qualquer, em dois ou três anos, fazer falir o país... [...]”. (ll. 44-45) <p>Cohen revela uma atitude de indiferença, de despreocupação e até de alguma troça face à situação financeira do país. Esta atitude é alarmante, uma vez que sendo um homem influente da área da economia (banqueiro), Cohen não manifesta nem preocupação nem empenho em contribuir para alterar a situação financeira do país; mais ainda, também não parece ter propostas sobre como o fazer.</p>	<p>MATERIAL:</p> <p>- P. 263 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11^o</i>, ed. Texto).</p> <p>- Aplicação digital <i>Canva</i>.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <p>- Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX.</p> <p>- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p>- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista.</p> <p>- Manipular unidades de sentido.</p> <p>- Inferir informação.</p>		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <p>- Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual recorrendo a inferências.</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifique os recursos expressivos 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>O retrato da situação financeira grave do país:</p> <ul style="list-style-type: none"> “Carlos não entendia de finanças; mas parecia-lhe que, desse modo, o país ia alegremente e lindamente 	<p>MATERIAL:</p> <p>- P. 263 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11^o</i>, ed. Texto).</p> <p>- Quadro branco e caneta.</p>

<p>e explicita de que forma contribuem para o retrato do país.</p>	<p>para a bancarrota.” (Il. 42-43).</p> <p>- Carlos e os demais convivas não acham que a ideia de Portugal enfrentar a bancarrota fosse uma realidade agradável e desejável («alegremente e lindamente»). No entanto, os advérbios traduzem a atitude despreocupada e irresponsável com que alguns Portugueses assistiam ao rumo que o país estava a tomar.</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Manipular unidades de sentido. - Inferir informação. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual recorrendo a inferências. • A conversa evolui da economia portuguesa para a situação política do reino. - Interprete a solução que Ega propõe para o País face à situação calamitosa que atravessa. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A solução que Ega propõe para o País face à situação calamitosa que atravessa: <ul style="list-style-type: none"> • “Ega, porém, incorrigível nesse dia, soltou outra enormidade: <ul style="list-style-type: none"> – Portugal não necessita reformas, Cohen, Portugal o que precisa é a invasão espanhola.” (Il. 52-53). - A solução é a revolução e a invasão espanhola: esta será a forma de corrigir o País dos seus vícios políticos e iniciar um novo Portugal. A invasão é, também, o pretexto para a eliminação da monarquia e de fatores de decadência, como os políticos. - Além do mais, através desta afirmação, Eça coloca na voz de Ega – seu alegado alter-ego – as próprias ambições da Geração de 70: a regeneração social e económica, não só de Portugal, como também da Europa, algo que culminaria numa primeira federação de estados, segundo os novos ideais republicanos. 	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - P. 263 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11^o</i>, ed. Texto). - Quadro branco e caneta.
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Manipular unidades de sentido. - Inferir informação. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual recorrendo a inferências. • Refira os recursos expressivos e explicita de que forma contribuem 	<p>CONTEÚDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A ironia ao serviço da crítica do carácter do povo português: <ul style="list-style-type: none"> • “E no silêncio que se fez, Dâmaso, [...] ocupado a observar Carlos com religião, ergueu a voz pausadamente, disse, com ar de bom senso e de finura: 	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - P. 263 do manual pedagógico adotado (<i>Mensagens 11^o</i>, ed. Texto). - Quadro branco e caneta.

<p>para o retrato do país.</p>	<p>– Se as coisas chegassem a esse ponto, se se pusessem assim feias, eu cá, à cautela, ia-me raspando para Paris... Ega triunfou, pulou de gosto na cadeira. Eis ali, no lábio sintético de Dâmaso, o grito espontâneo e genuíno do brio português! Raspar-se, pirar-se!... Era assim que de alto a baixo pensava a sociedade de Lisboa, a malta constitucional, desde el-rei nosso senhor até aos cretinos da secretaria!...” (ll. 57-64).</p> <p>- O narrador, através da ironia, pretende afirmar justamente o oposto: a falta de «brio» do português comum, que, em momentos de crise, em vez de lutar pelo seu país, pensa primeiro em si e em raspar-se para o estrangeiro.</p> <p>- Dâmaso, personagem representativa de vários defeitos, como a cobardia (“ia-me raspando para Paris”), falta de identidade (“ocupado a observar Carlos com religião”), imitação servil do estrangeiro e culto do “<i>chic</i> a valer”, traça o retrato do português típico, pouco empenhado em melhorar a situação nacional.</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os processos de coesão textual (lexical). - Definir relações semânticas entre palavras e respetivos referentes. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução de exercícios. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mecanismos de coesão lexical - substituição 	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicação digital <i>Google Forms</i> (disponível através de: https://forms.gle/oN8e1HZwihZvJENM9)
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercício de redação textual no âmbito da escrita. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p><u>Planificação:</u></p> <p>Para esta atividade, deve-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reler os tópicos orientadores para a redação do texto de opinião e registar o(s) ponto(s) de vista sobre eles. - Acrescentar outras linhas informativas relevantes para a abordagem do tema; - Distribuir os tópicos elencados pelas três partes nucleares do texto, associando à introdução uma reflexão mais genérica e à conclusão uma retoma sintética das principais ideias. <p>Instrução de redação:</p> <p>Tal como Eça de Queirós fez no século XIX, também muitos humoristas tecem duras críticas à sociedade portuguesa contemporânea. Redija um texto de opinião, com cento e cinquenta (150) a</p>	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicação digital Canva.

	<p>duzentas e cinquenta (250) palavras, no qual se refira ao papel do humor na denúncia dos defeitos da nossa sociedade atual.</p> <p>Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.</p> <p>Planifique o texto antes de o redigir e reveja-o no fim.</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever textos de opinião sobre um tema. - Utilizar intencionalmente os processos de coesão textual (lexical). - Mobilizar informação adequada ao tema. - Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando. - Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercício de redação textual no âmbito da escrita. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>Textualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redação de uma primeira versão do texto, conferindo-lhe uma estrutura apropriada (com a marcação correta de parágrafos e a utilização adequada de conectores que deem conta do encadeamento lógico das ideias) e servindo-se de uma linguagem clara e adequada à intenção comunicativa. 	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicação digital Canva.
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão individual, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Releitura individual das textualizações produzidas, seguidas de reescrita (se necessário). 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>Revisão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificação do número de palavras; • Verificação da estrutura e organização do discurso; • Aperfeiçoamento linguístico (sintaxe, ortografia, acentuação, pontuação); • Correção de gralhas e/ou imprecisões. 	
<p>RECURSOS:</p>		

Caricatura «A Economia: a Gallinha Choca», da autoria de Rafael Bordalo Pinheiro, publicada no seu jornal *A Paródia* (7 de fevereiro de 1900).



III — A Economia: a Gallinha Choca

Exercícios extraídos de Lopes e Carapinha (2013: 122-129).



MECANISMOS DE COESÃO LEXICAL - SUBSTITUIÇÃO

Identificação (primeiro e último nome)

A sua resposta

Seguinte

SINONÍMIA	
1. Para cada uma das expressões seguintes, tente descobrir um termo sinónimo que envolva um menor grau de tecnicidade:	
a) Parotidite	A sua resposta _____
b) Domicílio	A sua resposta _____
c) Escopro	A sua resposta _____
d) Proparoxitona	A sua resposta _____
e) Bicarbonato de Sódio	A sua resposta _____
f) Coccinela	A sua resposta _____
Anterior	Seguinte
SINONÍMIA	
2. Para cada uma das expressões seguintes, tente descobrir uma expressão sinónima que envolva um maior grau de tecnicidade.	
a) Barriga	A sua resposta _____
b) Dor de cabeça	A sua resposta _____
c) Multa	A sua resposta _____

<p>d) Sal</p> <p>A sua resposta _____</p>
<p>e) Desinfetante</p> <p>A sua resposta _____</p>
<p>f) Pé de folha</p> <p>A sua resposta _____</p>
<p>Anterior</p> <p>Seguinte</p>
<p>ANTONÍMIA</p> <p>1. Atente no texto seguinte:</p>
<p>Era uma vez um <u>homem</u> muito mau que só tinha <u>inimigos</u>. Vivia numa casa <u>feia</u>, <u>velha</u> e <u>fria</u>. Quando ia trabalhar, partia <u>sempre</u> de mau humor e os colegas odiavam falar com ele.</p> <p>Um dia, <u>ainda longe</u> do emprego, encontrou um rapaz que <u>trazia</u> um jornal na mão e chorava de <u>tristeza</u>. O <u>homem</u> quis saber por que é que ele estava tão <u>infeliz</u>. A <u>guerra</u> tinha <u>terminado</u> e os seus pais estavam <u>mortos</u>. Ele sentia-se tão <u>só</u>! O <u>homem mau</u> ficou <u>insensível</u>. E <u>afastou-se</u> do rapaz...</p> <p>E a partir desse dia, a sua vida ficou ainda mais <u>amarga</u>. Afinal, ser <u>mau</u> só traz <u>castigos</u>.</p>
<p>1.1. Substitua as palavras sublinhadas pelos seus antónimos (a substituição deve ser feita sempre que essa palavra ocorrer. Que história obtém?</p> <p>A sua resposta _____</p>
<p>Anterior</p> <p>Seguinte</p>

<p>ANTONÍMIA</p> <p>2. As relações antonímicas podem envolver diferentes pares opostos consoante os contextos. Para cada uma das expressões seguintes, indique duas palavras opostas que possam figurar em diferentes contextos. Explícite esses contextos.</p> <p>a) Seco</p> <p>A sua resposta _____</p> <p>b) Duro</p> <p>A sua resposta _____</p> <p>c) Maduro</p> <p>A sua resposta _____</p> <p>d) Leve</p> <p>A sua resposta _____</p> <p>e) Acessível</p> <p>A sua resposta _____</p> <p>f) Grave</p> <p>A sua resposta _____</p> <p>Anterior Seguinte</p>
<p>HIPERONÍMIA</p> <p>1. Sabemos que a diferentes relações semânticas entre as palavras permitem um grande leque de escolhas aos falantes. Continue estes enunciados com segmentos da sua autoria, aí incluindo uma palavra que mantenha uma relação de tipo hiperonímico com as sublinhadas.</p> <p>a) Os <u>gatos</u> e os <u>tigres</u> pertencem à mesma família.</p> <p>A sua resposta _____</p> <p>b) Estes <u>pastéis</u>, aquele <u>pudding</u> e esse bolo são deliciosos.</p>

c) O esófago, o estômago e o intestino situam-se na zona abdominal.

A sua resposta _____

d) O jornal, bem como a rádio e a televisão são importantes para a difusão de notícias.

A sua resposta _____

e) As mesquitas são locais de culto para os muçulmanos, enquanto as igrejas servem os cristãos.

HOLONÍMIA

1. Sabemos que as diferentes relações semânticas entre lexemas permitem um grande leque de escolhas aos falantes. Continue estes enunciados com segmentos da sua autoria, aí incluindo uma palavra que mantenha uma relação de tipo holonímico ou meronímico com as sublinhadas.

a) O microscópio é um instrumento que se utiliza para obter imagens ampliadas.
(holónimo → merónimo)

A sua resposta _____

b) O carpo e o esterno são dois pontos essenciais. (merónimos → holónimo)

A sua resposta

c) A câmara magmática, a chaminé e a garganta constituem... (merónimos → holónimo)

A sua resposta

d) A badana, a lombada e a capa, sendo importantes, ... (merónimos → holónimo)

A sua resposta

Anterior
Seguinte



MECANISMOS DE COESÃO LEXICAL - SUBSTITUIÇÃO

FIM

Parabéns! Concluiu a tarefa com sucesso!

Anterior
Submeter

BIBLIOGRAFIA:

Para a apresentação dos conteúdos, foram consultadas as seguintes obras:

CAMEIRA, Célia e Ana ANDRADE. (2020). *Mensagens 11*. Lisboa: Texto Editores.

LOPES, Ana Cristina Macário e Conceição CARAPINHA. (2013). *Texto, Coesão e Coerência*. Coimbra: Almedina.

PEREIRA, Maria João e Fernanda Belo DELINDRO. (2016). *Palavras 11*. Porto: Areal Editores.

PINTO, Alexandre Dias e Patrícia NUNES. (2016). *Entre Nós e as Palavras*: Português, 11º ano. Lisboa: Santillana.

RAMOS, Auxília. (2015). *Os Maias [de] Eça de Queirós: ensino secundário*. Porto: Ideias de Ler

REIS, Carlos. (2016). *Os Maias, Eça de Queirós - Leitura Orientada - 11.º Ano*. Porto: Porto Editora.

Para a fundamentação científico-pedagógica, foram consultadas as seguintes obras:

CAMEIRA, Célia e Ana ANDRADE. (2020). *Mensagens 11*. Lisboa: Texto Editores.

RAMOS, Auxília. (2015). *Os Maias [de] Eça de Queirós: ensino secundário*. Porto: Ideias de Ler.

RIBEIRO, Maria Parecida. (1994). *História Crítica da Literatura Portuguesa*. Lisboa: Editorial Verbo.

SARAIVA, António José e Óscar LOPES. (2001). *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Anexo 18 – Plano de aula — Sequência didática 3 — Os Maias (‘Sarau no Teatro da Trindade’)

PLANO DE AULA Nº 8 – 7/maio/2021

PROFESSORA ORIENTADORA DA FLUC: Anabela Fernandes

PROFESSORA ORIENTADORA DA ESAB: Ana Sebastião

PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Francisca Filomena Andrade Ramos Amaral

UNIDADE DIDÁTICA: 4. Eça de Queirós, *Os Maias*

Lições nºs 109 e 110 SUMÁRIO:	- Eça de Queirós, <i>Os Maias</i> – a representação de espaços sociais e a crítica de costumes: leitura e análise interpretativa do episódio do “Sarau no Teatro da Trindade”; - Atividade escrita.
----------------------------------	--

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA:

No âmbito da lecionação de Português, este plano de prática pedagógica foi concebido para uma aula de cem minutos, cujo público será uma turma de 11º ano, do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias. A aula versará a leitura, análise e compreensão do capítulo XVI, de *Os Maias*, especificamente o episódio do Sarau Literário no Teatro da Trindade. Embora os domínios orientadores/agregadores sejam o da Educação Literária e o da Gramática, serão ainda trabalhados os domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita.

Nos documentos curriculares orientadores, especificamente nas *Aprendizagens Essenciais* (2018: 7), no domínio da Educação literária está consignada a interpretação de obras literárias de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX, das quais faz parte o romance *Os Maias*, da autoria de Eça de Queirós, publicado em 1888. A preferência pelo romance queirosiano de 1888 face a *A Ilustre Casa de Ramires* (romance póstumo de 1900) – a outra obra que os documentos curriculares colocavam para opção de lecionação – foi decidida em Conselho do Grupo Disciplinar de Português.

Uma vez que o cânone literário escolar é estudado em sequência cronológica/epocal, *Os Maias*, texto do século XIX tardio, surge no contexto do Realismo português, daí a sua relevância e pertinência. Assim, o romance queirosiano decorre da lecionação de *Sonetos Completos*, da autoria de Antero de Quental (importante escritor da chamada Geração de 70 e um dos impulsionadores do movimento realista português) e, ao mesmo tempo, configura-se como prólogo à poesia de Cesário Verde.

O Realismo, período estético-literário subsequente ao Romantismo, teve, no panorama cultural português, como principal agente difusor Antero de Quental. Porém, a eclosão plena do movimento deveu-se a Eça – também membro da Geração de 70 – e às suas obras. O arranque do Realismo em Portugal é comumente associado à ocorrência d’ “As Conferências Democráticas do Casino”, em 1871, nas quais foram abordadas questões literárias, artísticas, religiosas e políticas, com o objetivo de, assim, agitar o meio cultural lisboeta mergulhado no marasmo. Inicialmente previstas para dez sessões, as conferências foram interrompidas por ordem governativa, pelo que Eça não proferiu a sua comunicação (4ª conferência), intitulada “A Literatura Nova ou O Realismo como Nova Expressão da Arte”. É, pois, a partir deste texto (mais tarde veio a tornar-se documento programático) que se lançam as bases e as características orientadoras, não só do movimento realista em Portugal, mas também do próprio romance *Os Maias*:

Que é pois, realismo? É uma base filosófica para todas as concepções do espírito – uma lei, uma carta de guia, um roteiro do pensamento humano, na eterna região do belo, do bom e do justo. Assim considerado, o realismo deixa de ser, como alguns podiam falsamente supor, um simples modo de expor – minudentemente, trivial, fotográfico. Isso não é realismo: é o seu falseamento. É o dar-nos a forma pela essência, o processo pela doutrina. O realismo é bem outra coisa: é a negação da arte pela arte; é a proscricção do convencional, do enfático e do piegas. É a abolição da retórica considerada como arte de promover a comoção usando a inchação do período, da epilepsia da palavra, da congestão dos tropos. É a análise com o fito na verdade absoluta. Por outro lado, o realismo é uma reação contra o romantismo: o romantismo era a apoteose do sentimento; o realismo é a anatomia do caráter. É a crítica do homem. É a arte que nos pinta a nossos próprios olhos para nos conhecermos, para que saibamos se somos verdadeiros ou falsos, para condenar o que houver de mau na nossa sociedade.

(Queirós, s/d: s/p *apud* Ramos, 2015: 11)

A crítica aos valores românticos, tais como a retórica do excesso e a apologia do sentimento e da emoção, aparece no capítulo XVI d' *Os Maias*, concretamente no episódio dedicado à representação de espaços sociais e à crítica de costumes, ou seja, no episódio “Sarau Literário no Teatro da Trindade”. Através do confronto entre duas personagens – Rufino e Cruges –, Eça critica o público português presente no Sarau, isto é, a classe alta lisboeta fútil, provinciana, oca intelectualmente e a sua falta de cultura. Uma vez que este episódio trata um evento com lugar no teatro, relembramos, a propósito, os seguintes excertos d' *Uma Campanha Alegre – das Farpas* (Queirós, 1987: 19, 29-30):

O País perdeu a inteligência e a consciência moral. Os costumes estão dissolvidos e os caracteres corrompidos. A prática da vida tem por única direção a conveniência. Não há princípio que não seja desmentido, nem instituição que não seja escarnecida. Ninguém se respeita. Não existe nenhuma solidariedade entre os cidadãos. Já se não crê na honestidade dos homens públicos. A classe média abate-se progressivamente na imbecilidade e na inércia. O povo está na miséria. Os serviços públicos vão abandonados a uma rotina dormente. O desprezo pelas ideias aumenta em cada dia. Vivemos todos ao acaso. Perfeita, absoluta indiferença de cima a baixo! Todo o viver espiritual, intelectual, parado. O tédio invadiu as almas. A mocidade arrasta-se, envelhecida, das mesas das secretarias para as mesas dos cafés. A ruína económica cresce, cresce, cresce... O comércio definha. A indústria enfraquece. O salário diminui. A renda diminuiu. O Estado é considerado na sua ação fiscal como um ladrão e tratado como inimigo.

(...)

Deves querer que te falemos do teatro, caro leitor de bom senso. Mas tu tens lido por essas esquinas os cartazes, e tens visto, mal sentado, quando o gás da sala diminui, erguer-se o pano sobre farsas tão melancólicas como uma ruína, e sobre dramas tão cómicos como uma caricatura de Cham!

O teatro perdeu a sua ideia, a sua significação; perdeu até o seu fim. Vai-se ao teatro passar um pouco a noite, ver uma mulher que nos interessa, combinar um juro com o agiota, acompanhar uma senhora, ou – quando há um drama bem pungente – para rir, como se lê um necrológio para se ficar de bom humor. Não se vai assistir ao desenvolvimento de uma ideia; não se vai querer assistir à ação de um sentimento.

Vai-se, como ao Passeio, em noites de calor, *para estar*. No entanto, como é necessário que, quando se ergue o pano, se movam algumas figuras e se troquem alguns diálogos – tem por isso de existir em Portugal uma literatura dramática.

A ideia que acode a todos é traduzir. E desde logo moços, que ficaram no seu tempo reprovados no exame de Francês, traduzem. (...) O público gosta de ver coisas que se passem no Chiado e na Rua dos Fanqueiros; e depois, as obras francesas são para grandes companhias de atores, que pelo seu número, pelos seus recursos, pelo seu saber, deixam livre a fantasia criadora do dramaturgo. Então, imita-se. Onde está *Mr. Valeroy*, põe-se o *Conselheiro Bezerra*; onde está *Lyon*, põe-se *Arcos de Valdevez*; onde está *Rue Vivienne*, põe-se *Beco do Fala-Só*. Os jornais aplaudem, o Rei preside ao espetáculo, e todo o mundo vai tomar chá com emoção.

Este importante episódio é integrante da representação de espaços sociais e da crítica de costumes, basilar, de igual forma, para o desenvolvimento da intriga principal (ou seja, o amor entre Carlos e Maria Eduarda), pois decorre num momento do romance em que ação se aproxima do fim. De facto, é à saída do Teatro que João da Ega encontra o Sr. Guimarães, “portador da tragédia”. Entre ambos, em ambiente casual, o tio de Dâmaso revela involuntariamente que Carlos e Maria Eduarda são irmãos.

Junta-se a estes temas o estilo queirosiano, marcado pelo uso do discurso indireto livre, também ele muito presente durante o episódio do Sarau Literário. Relativamente ao uso que Eça dele faz, refere Isabel Margarida Duarte (Duarte, 2003: 270):

[...] Tal como acontecia com as ocorrências de DD [discurso direto], as de DIL [discurso indireto livre] permitem-nos “ouvir falar” as personagens de *Os Maias*, criando um efeito de presentificação auditiva. Quer dizer: Eça não se perde em descrições longas, nem em retratos extensos a cargo do narrador. A história é trazida até nós porque a ouvimos, como uma novela radiofónica em que, quase só através das palavras das personagens, se tenta reconstituir o cenário e a diegese.

Em suma, todo o episódio “Sarau Literário no Teatro da Trindade” é pautado por características inquestionavelmente relevantes que contribuem para a sua lecionação no âmbito d' *Os Maias*.

Relativamente ao conteúdo gramatical Coesão textual – lexical, este está consignado nos documentos curriculares orientadores, em específico nas *Aprendizagens Essenciais* (2018: 9): “Utilizar intencionalmente os processos de coesão textual (gramatical e lexical)”. Tendo em conta a taxonomia mais frequente optada pelos manuais pedagógicos e nas provas de avaliação, que apresenta tarefas de identificação através de exercícios de seleção de escolha múltipla, associação entre colunas, serão objetivos da abordagem desta sequência didática compreender processos de coesão e de progressão do texto, como a anáfora e tornar os/as alunos/as conscientes do efeito da coesão lexical na compreensão textual e na qualidade das suas produções escritas. Assim, a resolução dos exercícios passa por uma pesquisa criteriosa das expressões sinonímicas e a justificação das relações semânticas.

Passamos agora à fundamentação da transposição didática.

Uma vez que a prática pedagógica versará a leitura, análise e compreensão de um dos “Episódios da Vida Romântica” da obra queirosiana – Sarau Literário no Teatro da Trindade –, integrado no capítulo XVI, a aula terá início com uma estratégia de motivação: a apreciação e leitura da caricatura de Jeff Stahler (11 de fevereiro de 2015), seguida de debate coletivo sobre alguns comportamentos e vícios característicos da sociedade portuguesa dos nossos dias, dando exemplos. A relevância desta caricatura e do debate subsequente deve-se ao facto de estar intrinsecamente relacionada com os temas tratados no episódio em questão.

Posto isto, avançar-se-á para a análise do excerto, mediante a leitura de passagens textuais selecionadas seguindo-se a compreensão textual através de inferências em ambiente de diálogo. Para além de os/as alunos/as serem, de modo pontual, orientados para registar as informações relativas à análise textual, haverá, também, um momento de sistematização escrita sobre os aspetos principais tratados no episódio do “Sarau Literário”. Esta sistematização está integrada na apresentação elaborada com recurso à aplicação digital *Canva* que, aliás, acompanhará a maior parte da análise textual.

Na segunda parte da aula, terá lugar um exercício de redação no âmbito da escrita que servirá como forma de conclusão do longo processo de aferição sobre a evolução dos/as alunos/as relativamente ao conteúdo gramatical ‘coesão textual - lexical’.

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar / identificar o tema. - Realizar leitura crítica e autónoma. - Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela visualização de variadas obras de arte. - Formular juízos de valor. - Estabelecer ligações entre o tema desenvolvido no texto e a realidade vivida pelo aluno. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciação e leitura da caricatura de Jeff Stahler (11 de fevereiro de 2015), seguida de debate coletivo sobre alguns comportamentos e vícios característicos da sociedade portuguesa dos nossos dias, dando exemplos. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paródia sobre a sociedade atual a partir da famosa pergunta da Rainha Má (personagem do conto de fadas <i>Branca de Neve</i>, dos irmãos Grimm): “Espelho meu, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?”. - O caricaturista critica a sociedade atual: transformou os telemóveis (<i>smartphones</i>) em espelhos graças à evolução tecnológica, que permitiu instalar câmaras frontais para nos vermos. Nesta ordem de ideias, os espelhos tornaram-se obsoletos, pois as pessoas apenas têm ao alcance, a todo o momento, o telemóvel. - Uma outra leitura da caricatura sugere uma sátira à sociedade atual, presa à vaidade e obcecada com as aparências, especificamente nos perfis das redes sociais. Assim, está subjacente uma dura crítica às prioridades atuais (e trocadas) das pessoas: a importância que atribuem às fotografias e à certeza de que estas retratam uma vida aparentemente luxuosa, ainda que sejam apenas isso mesmo – aparências. 	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material audiovisual (computador, projetor). - Aplicação digital <i>Canva</i>. - Quadro branco e caneta.
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler expressivamente. - Apreciar a leitura expressiva. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do episódio “O Sarau no Teatro da Trindade” (capítulo XVI), <i>d’Os Maias</i>. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>A representação de espaços sociais e a crítica de costumes – episódio “O Sarau no Teatro da Trindade” (capítulo XVI), <i>d’Os Maias</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Sarau literário aparece num momento do romance em que Carlos e Maria Eduarda vivem um amor já sem sobressaltos, fazendo planos para o futuro (um ninho de amor junto a um lago, na romântica Itália) e esperando apenas o momento mais propício para que Carlos comunique a Afonso os seus planos. • Carlos e Ega vão ao Teatro da Trindade apenas para cumprir uma obrigação social (o sarau destinava-se a ajudar as vítimas das cheias no Ribatejo = espetáculo de beneficência), na qual não participou a família real. <p>A análise detalhada do Sarau revela-nos pormenores caricatos da sociedade lisboeta de então.</p>	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pp. 237-238 do manual pedagógico <i>Entre Nós e as Palavras</i> (ed. Santillana).

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Manipular unidades de sentido. - Inferir informação. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual. • Sintetize numa frase o assunto que Rufino expõe na sua preleção. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O assunto que Rufino expõe na sua preleção: <p>“No entanto, no estrado, o Rufino, um bacharel transmontano, muito trigueiro, de pera, alargava os braços, celebrava um anjo, <i>O Anjo da Esmola</i> que ele entrevira, além no azul, «batendo asas de cetim...». Ega não compreendia bem – entalado entre um padre muito gordo, que pingava suor, e um alferes de lunetas escuras. Por fim, não se conteve: – Sobre que está ele a falar? – E foi o padre que o informou, com a face luzidia, inflamada de entusiasmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tudo sobre a caridade, sobre o progresso! Tem estado sublime... Infelizmente, está a acabar! <p>Parecia ser, com efeito, a peroração. (...) Foi então que Ega compreendeu. Rufino estava exaltando uma princesa que dera seiscentos mil réis para os inundados do Ribatejo e ia, em benefício deles, organizar um bazar na Tapada. (...) Ele porém, filósofo, antevia já, saindo desses delicados dedos de princesa, um resultado bem profundo e formoso... O quê, meus senhores? O renascimento da Fé!» (ll. 1-21)</p> • O discurso versa a importância da caridade e a forma como esta se relaciona com a fé cristã. 	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pp. 237-238 do manual pedagógico <i>Entre Nós e as Palavras</i> (ed. Santillana). - Quadro branco e caneta.
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimento prévio. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Manipular unidades de sentido. - Inferir informação. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual recorrendo a inferências. • Caracterize a atuação de Rufino no que diz respeito à sua atitude em palco. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A atuação de Rufino – a sua atitude em palco: <ul style="list-style-type: none"> • “(...) alargava os braços, celebrava um anjo, <i>O Anjo da Esmola</i> que ele entrevira, além no azul, «batendo asas de cetim...». (ll. 2-4) • “Parecia ser, com efeito, a peroração. O Rufino arrebatara o lenço, limpava a testa lentamente; depois arremeteu para a borda do tablado, voltando-se de costas para as cadeiras reais com um tão ardente gesto de inspiração – que o colete repuxado descobriu o começo da ceroula.” (ll. 9-12) • “Mas não era só essa soberba esmola que deslumbrava o Rufino – porque ele, «como todos os homens educados pela filosofia e que têm a verdadeira orientação mental do seu tempo, via nos grandes factos da História não só a sua beleza poética, mas a verdadeira influência social.” (ll. 14-17) - Rufino é muito expressivo, inflamado, teatral e artificial. - Consumido pela filosofia romântica – exagero/hipertrofia das emoções e dos sentimentos. - Representa a orientação mental e a sensibilidade literária daqueles que o ouviam, bem como o modo como as classes mais abastadas viam a Monarquia em Portugal. 	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pp. 237-238 do manual pedagógico <i>Entre Nós e as Palavras</i> (ed. Santillana). - Quadro branco e caneta.
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimento prévio. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Manipular unidades de sentido. 		

- Inferir informação.		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <p>- Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O discurso desta personagem é excessivamente retórico. <p>- Identifique, entre as linhas 19 e 38, três recursos estilísticos presentes na sua preleção e comente a sua expressividade.</p>	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>- Os recursos expressivos presentes na preleção de Rufino (ll. 19-38): Interrogação retórica (l. 21):</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O quê, meus senhores? O renascimento da Fé!” <p>Metáfora (l. 29):</p> <ul style="list-style-type: none"> • “(...) ele fora dilacerado pelo espinho da descrença!” <p>Personificação (l. 36-37):</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Era a Natureza que atacava os seus filhos!” 	<p>MATERIAL:</p> <p>- Pp. 237-238 do manual pedagógico <i>Entre Nós e as Palavras</i> (ed. Santillana).</p> <p>- Aplicação digital <i>Canva</i>.</p> <p>- Quadro branco e caneta.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <p>- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista.</p> <p>- Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX.</p> <p>- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p>- Manipular unidades de sentido.</p> <p>- Inferir informação.</p>		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <p>- Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual recorrendo a inferências.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esclareça o que é criticado na figura e nas palavras de Rufino. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>- A crítica subjacente à figura e às palavras de Rufino:</p> <p>- Através de Rufino critica-se o discurso vazio de ideias, mas muito retórico e artificial (como era cultivado pelo Ultrarromantismo):</p> <ul style="list-style-type: none"> • “(...) alargava os braços, celebrava um anjo, <i>O Anjo da Esmola</i> que ele entrevira, além no azul, «batendo asas de cetim...». (ll. 2-4) • “Mas não era só essa soberba esmola que deslumbrava o Rufino – porque ele, «como todos os homens educados pela filosofia e que têm a verdadeira orientação mental do seu tempo, via nos grandes factos da História não só a sua beleza poética, mas a verdadeira influência social.” (ll. 14-17). <p>- Simultaneamente, são também alvo de crítica os discursos demagógicos dos políticos que procuram exhibir os seus dotes oratórios, bem como cativar e manipular um auditório.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Pois fora nesse estado, devorado pela dúvida, que Rufino ouvira um grito de horror ressoar por sobre o nosso Portugal... Que sucedera? Era a Natureza que atacava os seus filhos! – E lançando os braços, como quem se debate numa catástrofe, Rufino pintou a inundação... Aqui aluía um casal, ninho florido de amores; além, na quebrada, passava o balir choroso dos gados; mais longe as negras águas iam juntamente arrastando um botão de rosa e um berço!” (ll. 35-40) 	<p>MATERIAL:</p> <p>- Pp. 237-238 do manual pedagógico <i>Entre Nós e as Palavras</i> (ed. Santillana).</p> <p>- Aplicação digital <i>Canva</i>.</p> <p>- Quadro branco e caneta.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <p>- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista.</p> <p>- Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX.</p> <p>- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p>- Manipular unidades de sentido.</p> <p>- Inferir informação.</p>		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <p>- Diálogo e interpelação aos/às alunos/as.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explique como reage o público à prestação de 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>- O apreço e a admiração pela verborreia oca e inqualificável do Rufino:</p> <p>- O público fica impressionado com os dotes oratórios de Rufino, reage de forma entusiástica e comove-se com as suas palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “E foi o padre que o informou, com a face luzidia, inflamada de entusiasmo: 	<p>MATERIAL:</p> <p>- Pp. 237-238 do manual pedagógico <i>Entre Nós e as</i></p>

<p>Rufino. Destaque expressões que o atestem.</p> <ul style="list-style-type: none"> Interprete o que poderá estar a ser criticado no público e na sua reação ao discurso. 	<p>- Tudo sobre a caridade, sobre o progresso! Tem estado sublime... Infelizmente está a acabar!” (ll. 5-8);</p> <ul style="list-style-type: none"> “Um largo frémito de emoção passou. Vozes sufocadas de gozo mal podiam murmurar: muito bem, muito bem... (ll. 33-34); “Os bravos partiram profundos e roucos de peitos que arfavam. E em torno de Carlos e Ega, sujeitos voltavam-se apaixonadamente uns para os outros, com um brilho na face, comungando no mesmo entusiasmo: «Que rajadas!... Caramba!... Sublime!»” (ll. 41-44). <p>- Denuncia-se a falta de sentido crítico da sociedade burguesa lisboeta, que, pouco instruída, se impressiona com a retórica fácil e vazia, em vez de valorizar as ideias.</p>	<p><i>Palavras</i> (ed. Santillana).</p> <p>- Aplicação digital <i>Canva</i>.</p> <p>- Quadro branco e caneta.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Manipular unidades de sentido. - Inferir informação. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo e interpelação aos/às alunos/as. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>- A funcionalidade e a simbologia de Cruges n’<i>Os Maias</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> “um diabo adoidado, maestro, pianista, com uma pontinha de génio” – é o intelectual incompreendido e marginalizado. Representa aqueles que em Portugal se distinguem pelo verdadeiro amor à arte. 	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pp. 237-238 do manual pedagógico <i>Entre Nós e as Palavras</i> (ed. Santillana). - Aplicação digital <i>Canva</i>. - Quadro branco e caneta.
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Manipular unidades de sentido. - Inferir informação. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual recorrendo a inferências. Como se comporta o público enquanto Cruges toca uma sonata de Beethoven? 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>- A total falta de sensibilidade estética para apreciar o verdadeiro talento – o comportamento do público enquanto Cruges toca a sonata de Beethoven ao piano:</p> <ul style="list-style-type: none"> “(…) um ar mais fresco circulava: as senhoras, cansadas, bocejavam por trás dos leques.” (ll. 51-52); “E passou o gracejo a outras senhoras, que se voltavam, sorriam à marquesa, entre o frufu dos leques.” (ll. 66-67); “No entanto, por toda a sala, o sussurro crescia. Os encatarroados tossiam livremente. Dois cavalheiros tinham aberto <i>A Tarde</i>. E caído sobre o teclado, com a gola da casaca fugida para a nuca, o pobre Cruges, suando, estonteado por aquela desatenção rumorosa, atabalhoava as notas, numa debandada.” (ll. 70-74). O público não toma muita atenção à música: os membros do auditório conversam entre si, dizem piadas, tossem «livremente» e mostram-se indiferentes. <p>Este comportamento traduz o gosto do público, que aprecia aspetos fúteis típicos do Romantismo em vez do verdadeiro talento.</p>	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pp. 237-238 do manual pedagógico <i>Entre Nós e as Palavras</i> (ed. Santillana). - Aplicação digital <i>Canva</i>. - Quadro branco e caneta.
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. 		

<p>- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Manipular unidades de sentido. - Inferir informação.</p>		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <p>- Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual recorrendo a inferências.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clarifique o facto de a marquesa de Soutal ter dito que a composição era a “Sonata Pateta”. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>- A crítica de costumes – contradição entre a aparência e a realidade pobre que ela esconde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A confusão entre Sonata “Pateta” e “Patética”: • “O Cruges... O nome correu entre as senhoras, que o não conheciam. E era composição dele, aquela coisa triste? - É de Beethoven, senhora D. Maria da Cunha, a <i>Sonata Patética</i>. Uma das Pedrosos não percebera bem a nome da sonata. E a marquesa de Soutal, muito séria, muito bela, cheirando devagar um frasquinho de sais, disse que era a Sonata Pateta! Por toda a bancada foi um rastilho de risos sufocados. A Sonata Pateta! Aquilo parecia divino!” (ll. 57-63). <p>- Uma interpretação possível seria que a personagem não conheceria a composição e corrompe o título, o que revela a sua falta de cultura. Noutra leitura, a marquesa, não apreciando a forma como a peça estava a ser tocada, pronuncia deliberadamente mal o título para apelar a interpretação como lastimosa («pateta»).</p> <p>- A crítica social dirige-se ao provincianismo do país e ao atraso cultural latente em todas as classes sociais portuguesas. Há uma crítica ao facto de o público se desinteressar pela arte musical de Cruges, preferindo a retórica exacerbada de Rufino.</p>	<p>MATERIAL:</p> <p>- Pp. 237-238 do manual pedagógico <i>Entre Nós e as Palavras</i> (ed. Santillana).</p> <p>- Aplicação digital <i>Canva</i>.</p> <p>- Quadro branco e caneta.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <p>- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Manipular unidades de sentido. - Inferir informação.</p>		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <p>- Diálogo e interpelação aos/às alunos/as.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Defina o que são palavras parónimas e dê mais um exemplo. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>- Relações entre palavras escritas e entre grafia e fonia – paronímia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Patética» e «Pateta» - relação de paronímia: <p>- Palavras que exibem sonoridade e grafia semelhantes/próximas, mas significados distintos. Emigração/imigração; Comprimento/cumprimento.</p>	<p>MATERIAL:</p> <p>- Pp. 237-238 do manual pedagógico <i>Entre Nós e as Palavras</i> (ed. Santillana).</p> <p>- Quadro branco e caneta.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <p>- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Manipular unidades de sentido. - Inferir informação.</p>		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <p>- Leitura de passagens textuais selecionadas, seguida da compreensão textual recorrendo a inferências.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendo em conta que um sarau é um evento cultural e que os participantes apresentados neste 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>- Caracterização cultural da elite lisboeta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A classe alta lisboeta revela aqui a sua futilidade, o vazio intelectual e a falta de cultura. Impressiona-se com a retórica fácil (de Rufino), desconhece os grandes compositores e não mostra interesse pela música erudita. 	<p>MATERIAL:</p> <p>- Pp. 237-238 do manual pedagógico <i>Entre Nós e as Palavras</i> (ed. Santillana).</p> <p>- Aplicação digital <i>Canva</i>.</p>

<p>excerto representam a classe alta lisboeta, caracterize-a culturalmente.</p>		<p>- Quadro branco e caneta.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimento prévio. - Consolidar conhecimento. - Organizar a informação. - Sintetizar a informação. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registo nos cadernos diários. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>- A representação de espaços sociais e a crítica de costumes – episódio “O Sarau no Teatro da Trindade”, d’Os Maias: O Sarau Literário passa-se no capítulo XVI, quando a ação do romance se vai aproximando do fim. A análise detalhada deste episódio revela-nos pormenores caricatos da alta sociedade lisboeta de então.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carlos e Ega vão ao Sarau no Teatro da Trindade apenas para cumprir uma obrigação social, já que o evento tinha como objetivo ajudar as vítimas das cheias no Ribatejo (espetáculo de beneficência). Porém, ambas as personagens se declaram distanciadas daquilo que para eles é mediocridade e solenidade oficial. <p>Dos vários momentos do evento, destacam-se dois significativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O primeiro, quando Rufino discursa sobre a caridade e como esta se relaciona com a fé cristã. Uma vez que a sua preleção é excessivamente retórica, pretende-se criticar tanto o discurso vazio, oco de ideias e artificial (cultivado pelo Ultrarromantismo), como os discursos demagógicos dos políticos que procuram exibir os seus dotes oratórios para cativar e manipular um auditório. • O segundo, quando Cruges toca a Sonata Patética, de Beethoven – realçam-se a ignorância e a total falta de sensibilidade estética para apreciar o verdadeiro talento. 	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material audiovisual (computador, projetor). - Aplicação digital <i>Canva</i>. - Quadro branco e caneta.
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente. 		
<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercício de redação textual no âmbito da escrita. 	<p>CONTEÚDOS:</p> <p>Planificação:</p> <p>Para esta atividade, deve-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reler os tópicos orientadores para a redação do texto de opinião e registar o(s) ponto(s) de vista sobre eles. • Acrescentar outras linhas informativas relevantes para a abordagem do tema; • Distribuir os tópicos elencados pelas três partes nucleares do texto, associando à introdução uma reflexão mais genérica e à conclusão uma retoma sintética das principais ideias. <p>Instrução de redação:</p> <p>Redija um texto de opinião, bem estruturado, com cento e cinquenta (150) a duzentas e cinquenta (250) palavras, no qual defenda a importância da cultura na formação do indivíduo e/ou na vida em sociedade. Apresente dois argumentos sólidos e ilustre-os com exemplos pertinentes.</p> <p>Elabore um plano do texto antes de começar a redigi-lo e, no fim, reveja a composição que escreveu.</p>	<p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicação digital <i>Canva</i>.

OBJETIVOS: - Escrever textos de opinião sobre um tema. - Utilizar intencionalmente os processos de coesão textual (lexical). - Mobilizar informação adequada ao tema. - Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando. - Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados.		
ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES: - Exercício de redação textual no âmbito da escrita.	CONTEÚDOS: Textualização: <ul style="list-style-type: none"> • Redação de uma primeira versão do texto, conferindo-lhe uma estrutura apropriada (com a marcação correta de parágrafos e a utilização adequada de conectores que deem conta do encadeamento lógico das ideias) e servindo-se de uma linguagem clara e adequada à intenção comunicativa. 	MATERIAL: - Aplicação digital <i>Canva</i> .
OBJETIVOS: - Editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão individual, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística.		
ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES: - Releitura individual das textualizações produzidas, seguidas de reescrita (se necessário).	CONTEÚDOS: Revisão: <ul style="list-style-type: none"> • Verificação do número de palavras; • Verificação da estrutura e organização do discurso; • Aperfeiçoamento linguístico (sintaxe, ortografia, acentuação, pontuação); • Correção de gralhas e/ou imprecisões. 	

RECURSOS:	
- Caricatura de Jeff Stahler (11 de fevereiro de 2015)	

BIBLIOGRAFIA:

Para a apresentação dos conteúdos, foram consultadas as seguintes obras:

- PEREIRA, Maria João e Fernanda Belo DELINDRO. (2016). *Palavras 11*. Porto: Areal Editores.
 PINTO, Alexandre Dias e Patrícia NUNES. (2016). *Entre Nós e as Palavras*: Português, 11º ano. Lisboa: Santillana.
 RAMOS, Auxília. (2015). *Os Maias [de] Eça de Queirós: ensino secundário*. Porto: Ideias de Ler
 REIS, Carlos. (2016). *Os Maias, Eça de Queirós - Leitura Orientada - 11.º Ano*. Porto: Porto Editora.

Para a fundamentação científico-pedagógica, foram consultadas as seguintes obras:

DUARTE, Isabel Margarida. (2003). *O relato de discurso na ficção narrativa: contributos para a análise da construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

QUEIRÓS, Eça de. (1987). *Uma Campanha Alegre de As Farpas*. Europa-América: Mem-Martins.

RAMOS, Auxília. (2015). *Os Maias [de] Eça de Queirós: ensino secundário*. Porto: Ideias de Ler.

RIBEIRO, Maria Parecida. (1994). *História Crítica da Literatura Portuguesa*. Lisboa: Editorial Verbo.

SARAIVA, António José e Óscar LOPES. (2001). *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Anexo 19 – Questionário



QUESTIONÁRIO: COESÃO LEXICAL

Bem vindo(a).
Este questionário é anónimo e confidencial, cujas respostas serão utilizadas para fins exclusivamente académicos.

O seu preenchimento integral durará aproximadamente 5 minutos.

A sua resposta pessoal e sincera é muito importante!

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração neste estudo.

COESÃO LEXICAL - SUBSTITUIÇÃO

Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical? *

FICHA INFORMATIVA N.º 2

2. Coesão textual

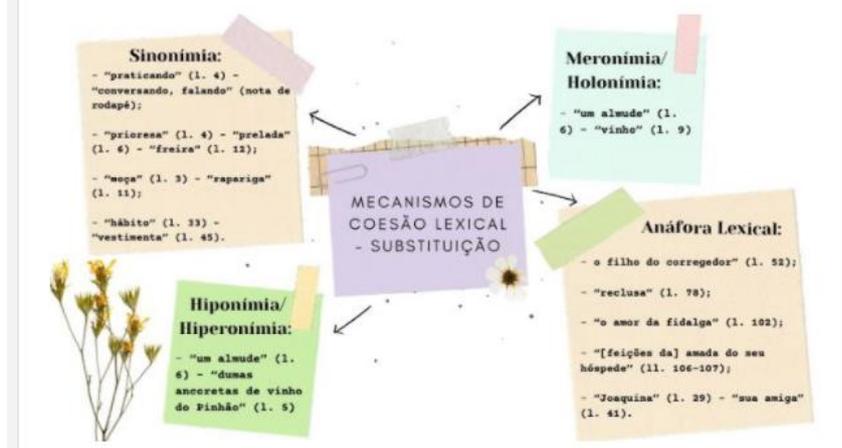
A coesão textual contribui para a coerência do discurso. Através de mecanismos linguísticos, lexicais e gramaticais, assegura-se a progressão, a continuidade e o sentido do texto. A coesão textual processa-se a vários níveis – da palavra, da oração, das frases e dos parágrafos.

2.1 Coesão lexical

	Definição	Exemplos
Reiteração	Retoma por repetição do vocábulo ou expressão.	«Enfim, que havemos de pregar hoje aos peixes? Nunca por audítorio. Ao menos têm os peixes duas boas qualidades de ouvintes: ouvem, e não falam.»
Sinonímia	Retoma por utilização de vocábulo ou expressão com significado equivalente.	«Cante-lhes aos homens o rouxinol, mas na sua gaiola, diga-lhes ditos o papagaio, mas na sua cadeia! ...»
Antonímia	Retoma por utilização de vocábulo ou expressão com significado oposto.	«É desta maneira satisfaremos às obrigações do sal, que melhor vos está ouvi-las vivos, que experimentar-las depois de mortos.»
Substituição		
Hiperonímia/ Hiperonímia	Retoma por utilização de vocábulo ou expressão com significado mais geral (hiperonímia) ou mais particular (hiponímia).	«[...] e de todos os animais, quais tiveram melhor? Dos leões [...] das águas escaparam duas [...] e dos peixes?»
Holonímia/ Meronímia	Retoma por utilização de vocábulo ou expressão que designa o todo (holonímia) ou parte constituinte (meronímia).	«[...] as grandes aves de rapina encofinando as unhas»

Exemplos do Capítulo II, *Sermão do Sacerdote António de Fátima*

Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual? *



Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital Google Forms? *

SINONÍMIA

1. Para cada uma das expressões seguintes, tente descobrir um termo sinónimo que envolva um menor grau de tecnicidade:

a) Parotidite

A sua resposta _____

b) Domicílio

A sua resposta _____

c) Escopro

A sua resposta _____

Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical? *

Instrução de redação:

Tal como Eça de Queirós fez no século XIX, também muitos humoristas tecem duras críticas à sociedade portuguesa contemporânea. Redija um texto de opinião, com cento e cinquenta (150) a duzentas e cinquenta (250) palavras, no qual se refira ao papel do humor na denúncia dos defeitos da nossa sociedade atual.

Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.

Planifique o texto antes de o redigir e reveja-o no fim.

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades: *

A sua resposta _____

Anterior

Submeter

Anexo 20 – Respostas ao questionário: percepção sobre as aplicações didáticas**Quest_1:**

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	3
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	1
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	3

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	No futuro iremos utilizar mas não devia ser necessário ter que saber os nomes de cada definição
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Ns
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Ns
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Ns

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
Ns

Quest_2

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	5
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	5
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	5

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	É importante para a melhoria da nossa produção escrita
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Importante para desenvolver a nossa interpretação
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Cultura geral
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Desenvolver a nossa criatividade, produção escrita e cultura geral

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
Acredito que tudo o que foi lecionado foi de forma bastante boa e de forma a aumentar o interesse

Quest_3

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	5
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	5
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	5
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	5

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	Para estruturar bem as frases
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Mais fácil de entender
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Mais práticos
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Para boa sintetização

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
Nada a comentar

Quest_4

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	5
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	5
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	3

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	ajuda a distinguir as coisas umas das outras
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	porque assim conseguimos aprender mais, falar melhor, que consigamos construir frases com mais sentido
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	conseguimos assim dominar mais as tecnologias misturadas com a matéria importante
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	conseguimos construir melhor frases e juntar tudo num só

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
acho que foi tudo importante para melhorarmos como alunos

Quest_5

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	5
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	5

3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	5

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	Ajuda a distinguir mos as coisas
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Ajuda a um ter melhor conhecimento e construímos frases com coerência
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Para percebermos que certas palavras tem vários significados
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Para melhorar a escrita

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
Foram boas

Quest_6

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	5
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	5
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	4

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	São importantes para ampliar o nosso vocabulário, enriquecendo assim as nossas produções escritas e a nossa expressão oral
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Permitiu compreender melhor a estrutura de um texto
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Amplia o nosso vocabulário
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	É importante para desenvolver a nossa capacidade escrita

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
Gostei de todas as atividades

Quest_7

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	5
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	5
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	1

4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	2
--	---

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	é importante sim senhor
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	importante
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	nada importante
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	pouco importante

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
não tenho nada

Quest_8

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	5
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	5
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	5
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	5

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	Ajuda na produção de textos, tornando-os melhor estruturados, enriquecendo-os
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Enriquece o vocabulário e permite nos falar de maneira coerente
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Enriquece o vocabulário, dando nos uma maior leque de palavras que poderão ser utilizadas no quotidiano ou composição escrita
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Ajuda nos a dominar a nossa própria lingua

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:

Quest_9

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	3
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	5
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	3

4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	3
--	---

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	Através destes podemos organizar melhor os nossos estudos e obter assim melhores resultados
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Com exemplo textuais fica sempre tudo mais fácil
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Não tem tanta utilidade como as demonstrações com frases
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Acho que apesar de tudo sabemos sempre escrever inconscientemente

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
Sem opinião

Quest_10

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	5
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	5
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	5
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	4

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	Ajuda nos imenso
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	É importante
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	É importante
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Importante e flexível

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
Nada a dizer

Quest_11

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	4
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	5
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	5

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	É importante para uma boa estruturação de um texto, assim como, o uso de uma boa linguagem
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Da-nos mais vocabulário
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	É uma forma interativa de aprender
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	O treinamento da escrita, ajuda-nos a melhorar nela.

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
.

Quest_12

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	5
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	5
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	5

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	Pois permite quê falemos coerentemente
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Como disse anteriormente é importante pois permite que nós falemos coerentemente
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Considero importante pois é uma forma de aprender em formato digital
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	É algo importante para aprofundar o léxico e a maneira com que nos expressamos

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
Não tenho sugestões nem comentários

Quest_13

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	3
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	3
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	3
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	3

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	Para se construir melhor as frases
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	É bom para construir melhor as frases
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	É bom para construir melhor as frases
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	É bom para construir melhor as frases

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
N tenho comentarios

Quest_14

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	5
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	5
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	3
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	4

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	São importantes para conseguirmos organizar o nosso estudo e, conseqüentemente, tirar melhores resultados nas tarefas.
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	É muito importante uma vez que com elementos textuais e a sua compreensão torna as tarefas mais simples.
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Não considero que seja muito importante já que não tem tanta utilidade como as demonstrações com frases.
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Considero que seja importante porque faz-nos refletir sobre temas atuais na nossa sociedade e o impacto que estes têm na nossa vida.

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
Sem opinião.

Quest_15

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	4
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	4
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	4

Justificação das respostas anteriores:

1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	É muito importante para perceber melhor alguns textos
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	É sempre importante perceber coisas novas
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Ajuda nos a usar novas palavras
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Importante para termos mais fluidez na fala e na escrita

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:

Foi um trabalho muito bem feito

Quest_16

Classificação das atividades:

1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	3
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	3
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	4

Justificação das respostas anteriores:

1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	É um conteúdo gramatical que permite uma melhor construção linguística.
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Permite nos ter exemplos de um discurso mais coerente.
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Existe uma interação entre as aulas presenciais e o meio digital, o que deverá ser importante visto que permanecerá nas nossas vidas por mais algum tempo.
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Através da redação conseguimos ter uma melhor percepção dos erros que cometemos durante o nosso discurso.

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:

Nenhuma.

Quest_17

Classificação das atividades:

1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	5
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	4
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	5

Justificação das respostas anteriores:

1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	É bastante importante para o estudo de algumas obras.
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Ajuda a melhorarmos a nossa coerência na escrita e até mesmo enriquecer vocabulário sabendo alguns sinónimos
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Como referi a cima é importante pra o enriquecimento do vocabulário e para ajudar a não repetirmos palavras na escrita
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	No meu ponto de vista é muito importante, pois podemos raciocinar e pensar numa opinião enquanto escrevemos e ao mesmo tempo estar preocupados com a nossa maneira de escrever, o que nos leva a desenvolver o cérebro num aspeto simultâneo

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:

Nada a apontar

Quest_18

Classificação das atividades:

1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	5
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	3
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	3
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	4

Justificação das respostas anteriores:

1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	É muito importante para a produção a escrita e falar coerentemente
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Enriquecimento do vocabulário
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Porque permite usar outras palavras diferentes que tenham o mesmo significado aumentando também o nosso vocabulário
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Ajuda a dominar a nossa própria língua e organizar ideias.

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:

-

Quest_19

Classificação das atividades:

1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	3
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	5
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	5

Justificação das respostas anteriores:

1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	Acho importante apercebermos dos mecanismos linguísticos, no entanto acho um pouco redundante o ensino dos termos técnicos. Acho que devemos aprender a usá-los mas a os nomes técnicos sentem-se desnecessários.
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Foi uma boa maneira de consolidar os conhecimentos e vê-los aplicados em frases que aparecem naturalmente em textos (ajudou a ultrapassar o domínio unicamente teórico e técnico)
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Na minha opinião foi importante, no entanto achei a extensão um pouco longa. Também foi algo divertido ver os nomes técnicos para situações do dia a dia e vice versa.
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Senti que foi um exercício crucial para aplicar os conhecimentos teóricos na nossa própria escrita; todavia confesso que não senti que os mecanismos de substituição estavam suficientemente em foco (acabei por esquecer que eram parte do exercício)

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:

Penso que as atividades foram bem escolhidas e tiveram um bom resultado no entanto em suma acho que alguns eram demasiado extensos (ou pouco focados) caíndo, por vezes, na redundancia

Quest_20

Classificação das atividades:

1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	4
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	4
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	4

Justificação das respostas anteriores:

1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	Este conteúdo linguístico contribui para uma melhor coerência discursiva.
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Este mecanismo de coesão lexical ajuda a ampliar o vocabulário.
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	É importante visto que estudamos o conteúdo a partir de uma ferramenta tecnológica recente, o que torna a aprendizagem mais interessante
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Torna a nossa escrita mais rica e interessante

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:

Foram bastante interessantes

Quest_21

Classificação das atividades:

1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	5
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	5
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4

4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	5
--	---

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	A coesão e a coerência permite nos ter um discurso coerente.
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Os mecanismos de coesão lexical ajudam nos a ter um discurso sem repetições.
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Mais prático
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Para praticar

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
.

Quest_22

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	4
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	4
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	4

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	É importante para a maneira coerente de falar e escrever (coesão no discurso).
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	É importante para quando estivermos a escrever um texto não estarmos sempre a repetir as mesmas palavras e utilizar sinónimos
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	É uma maneira diferente de aprender
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Treinar a produção escrita

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
Não tenho sugestões

Quest_23

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	5
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	5
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	5
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	5

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	Permite a expansão do nosso vocabulário e uma melhor compreensão da língua portuguesa.
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Permitiu a compreensão daquilo que foi dado em aula.
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Permitiram a prática daquilo que se aprendeu, de uma maneira fácil e diferente do normal.
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Permitiram a visualização daquilo que se aprendeu numa frase e da maneira como esta pode ser exercida.

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
Sem comentários. As atividades foram muito bem feitas e bastante relevantes.

Quest_24

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	4
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	4
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	4

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	Este conteúdo linguístico contribui para uma melhor coerência discursiva.
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Este mecanismo de coesão lexical ajuda a ampliar o vocabulário através dos sinónimos.
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	É importante visto que estudamos o conteúdo a partir de uma ferramenta tecnológica recente, o que torna a aprendizagem mais interessante.
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	A realização de produções escritas ajuda na aprendizagem dos mecanismos linguísticos pois através da mesma colocamos em prática o que é teórico.

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
Nenhuma

Quest_25

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	2
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	3
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	3
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	5

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	Penso que não vai ser importante no meu futuro
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	É importante saber distinguir sinónimos e antónimos mas algo mais elaborado que isso penso que não
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Penso que no meu futuro não vá necessitar de um vocabulário tão abrangente apesar de saber que é bastante importante o seu desenvolvimento.
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	É bastante importante, e é algo que me suscita bastante interesse, e ajuda-nos a desenvolver a uma opinião.

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
Devia haver um maior desenvolvimento de produções escritas

Quest_26

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	4
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	4
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	4

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	São importantes para ampliar o nosso vocabulário, enriquecendo assim as nossas produções escritas e a nossa expressão oral
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Este exercício permitiu-nos compreender melhor a estrutura de um texto
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	Amplia o nosso vocabulário
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	É importante para desenvolver a nossa capacidade escrita

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
Gostei de todas as atividades

Quest_27

Classificação das atividades:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	4
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	4
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	4
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	4

Justificação das respostas anteriores:	
1. Como avalia a definição dos mecanismos linguísticos relativos à substituição lexical?	Este conteúdo linguístico contribui para uma melhor coerência discursiva.
2. Como avalia o exercício de identificação dos mecanismos de coesão lexical por substituição a partir de um excerto textual?	Este mecanismo de coesão lexical ajuda a ampliar o vocabulário.
3. Como avalia os exercícios de substituição lexical com recurso à ferramenta digital <i>Google Forms</i> ?	É importante visto que estudamos o conteúdo a partir de uma ferramenta tecnológica recente, o que torna a aprendizagem mais interessante
4. Como avalia a realização de produções escritas na aprendizagem dos mecanismos linguísticos de substituição lexical?	Torna a nossa escrita mais rica e interessante

Sugestões e/ou comentários relativamente às atividades:
Foram bastante interessantes

Anexo 21 – Plano Brotero E@D (atualizado a 10/02/2021)

Escola Secundária de Avelar Brotero – Plano Brotero de E@D



Plano *Brotero* de E@D

ATUALIZADO EM REUNIÃO DE CONSELHO PEDAGÓGICO DE 2021/02/10

Enquadramento

Face ao cenário novo e excecional em que as escolas se encontram, consequência da pandemia de Covid-19, declarada pela OMS - Organização Mundial de Saúde, da suspensão de todas as atividades presenciais com alunos/as nas escolas e da declaração de estado de emergência em Portugal, o Ministério da Educação forneceu orientações às escolas a respeito da realização de aulas em regime de Ensino à Distância (E@D).

Com este enquadramento, destacamos alguns aspetos estruturantes, para a nossa escola, e que suportam as notas apresentadas ao longo do presente documento:

- Os/As diretores/as de turma devem **garantir que têm contacto** eletrónico e telefónico de todos os/as encarregados/as de educação e/ou alunos/as;
- Cabe a cada Escola, em função da fase em que se encontre e da sua realidade, refletir sobre os princípios apresentados e desenvolver o seu Plano E@D, encontrando as respostas mais adequadas e potenciadoras do sucesso educativo dos/as alunos/as;
- O desenvolvimento de um plano de E@D é um **processo em constante construção**;
- O/A diretor/a de turma **desempenha uma função central** ao nível da articulação entre professores/as e alunos/as. Organiza o trabalho semanalmente e garante o contacto com os pais/encarregados/as de educação;
- O E@D pode desenvolver-se através da realização de sessões síncronas e assíncronas, para: **orientação educativa dos/as alunos/as**, esclarecimento de dúvidas, com horário fixo semanal, para o **estabelecimento de rotinas e conferir segurança aos/às alunos/as**;
- No E@D, adquire particular relevância o **desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**, alicerçado nos valores e princípios que apresenta;
- O desenvolvimento de atividades a distância com os/as alunos/as deve centrar-se na **criação de rotinas de trabalho, que confirmam segurança aos/às alunos/as**;
- O contacto entre alunos/as através de espaços digitais, ou outros meios tecnológicos, é essencial para a manutenção das interações sociais e da sua motivação para a realização das tarefas.

De salientar que, neste cenário, há a considerar a existência de diferentes contextos e realidades, quer da parte dos/as alunos/as e das famílias, quer por parte dos/as professores, das diferentes disciplinas e cursos.

É, por isso, em primeiro lugar **fulcral estabelecer um ambiente de tranquilidade, de segurança e de confiança** entre os/as professores/as e os/as alunos/as. Toda a **comunicação deve ser simples, clara e objetiva, realizada com regularidade e previsibilidade**.

As tarefas e atividades a realizar pelos/as alunos/as devem ter em conta a proporcionalidade dos tempos de horário semanal das disciplinas, procurando **criar rotinas, gerar confiança e motivação**, mas sem sobrecarregar os/as alunos ou as famílias.

O envio pelos/as professores/as de um grande volume de trabalhos ou tarefas de uma só vez, a falta de acompanhamento regular ou a marcação de prazos muito curtos e/ou desajustados é altamente desaconselhada. As tarefas e atividades propostas aos/às alunos/as, devem ser comunicadas e acompanhadas sobre a forma e prazo de entrega ou, caso não seja esse o objetivo, com a menção explícita de que não há lugar a entrega de resultados por parte dos/as alunos.

Alguns casos excecionais numa turma não devem impedir que se abracem soluções satisfatórias para a maioria, mas estes poucos casos devem ter a devida compensação e acompanhamento por parte dos/as professores/as e/ou diretores/as de turma. Por vezes, um telefonema, a comunicação individualizada por meios alternativos, ou outra solução criativa, ajustada caso-a-caso, será o suficiente para obviar limitações.

Contextualização

Diferentes disciplinas e diferentes cursos têm requisitos, dinâmicas e abordagens pedagógico-didáticas distintas. Desde logo, há disciplinas laboratoriais e oficinais que dependem de espaços e de equipamentos próprios. Não sendo possível replicar estes contextos em ambiente doméstico, cabe a cada professor/a avaliar o que é e o que não é possível realizar, no âmbito da sua disciplina, procurando estratégias ajustadas a cada caso.

Não sendo possível, em qualquer situação, assumir que o E@D é um pleno substituto do ensino presencial, há disciplinas, temas e atividades que podem seguir com sucesso abordagens alternativas.

No âmbito da autonomia pedagógica de cada professor/a, enquadrada pelas opções e decisões do grupo disciplinar, deverão ser procuradas estratégias que permitam manter o contacto com os/as alunos/as, revendo e consolidando aprendizagens já realizadas e, a um ritmo necessariamente ajustado, progredir para novas aprendizagens.

Nos cursos Científico Humanísticos a avaliação de final de período contemplará, na vertente Saber/Saber-fazer, 50% para todos os testes realizados até ao final do 2º período e 40% para outros elementos de avaliação (relatórios, questões aula, apresentação de trabalhos, trabalhos de pesquisa, portefólios, ...), excetuando as disciplinas de Português, Línguas Estrangeiras e as disciplinas do Departamento Curricular de Expressões, tendo em conta a sua especificidade. A vertente do Saber-estar, com um peso de 10%, será avaliada tendo em conta a responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação e liberdade, parâmetros que constam nos critérios de avaliação.

Nos Cursos Profissionais não haverá alteração dos critérios de avaliação, mas, igualmente, uma adequação dos processos de recolha de informação tendo em conta os constrangimentos do E@D.

Cada professor/a estará atento/a participação de cada aluno/a e ao seu envolvimento nas atividades propostas, efetuando registos sobre essa participação.

Estratégias de gestão e liderança e circuitos de comunicação

A Escola reconhece a relevância das estruturas intermédias, estabelecendo com estas um circuito de comunicação em que é interveniente toda a comunidade escolar.

- Grupos disciplinares;
- Departamentos;
- Conselho Pedagógico;
- Coordenação de diretores/as de turma;
- Direção de turma;
- Coordenação de diretores/as de curso
- Diretores/as de curso
- Professores/as;
- Alunos/as.

A comunicação, a coordenação e a partilha são ideias e práticas essenciais e incontornáveis para responder ao cenário em que todos/as nos encontramos e para o qual ninguém, por si só, detém todas as respostas ou soluções.

Em primeiro lugar, estas ideias e práticas aplicam-se à relação de cada professor/a com os/as alunos/as. Depois, à ligação estreita entre os/as vários/as professores/as e o/a diretor/a de turma, devendo organizar-se como uma equipa pedagógica em permanente articulação e colaboração.

Escola Secundária de Avelar Brotero – Plano Brotero da EPD

Segue-se o acompanhamento dos/as coordenadores/as de diretores/as de turma, a respeito do trabalho desenvolvido em todas as turmas e sobre eventuais dificuldades.

Os/as coordenadores/as de diretores/as de turma farão a articulação com a equipa diretiva.

A respeito da comunicação entre os/as professores/as do mesmo conselho de turma, o correio eletrónico e as chamadas de voz serão veículos simples e familiares para comunicação, para além das videoconferências. Em cada caso, poderão também ser experimentadas outras soluções consideradas adequadas em cada conselho de turma: documentos em edição partilhada, murais online, blogs, fóruns, entre outros.

Nos vários processos de comunicação recorde-se, também, o respeito pelo horário de trabalho dos/as diferentes intervenientes neste processo do E@D.

Grupos disciplinares

Cabe aos grupos disciplinares, preferencialmente organizados em equipas de professores/as que lecionam a mesma disciplina/nível, definir abordagens, temas e ritmos de progressão comuns.

Sem compromisso das diferenças entre turmas e da autonomia pedagógica de cada professor/a, deve procurar-se uniformizar, na medida do possível, para a mesma disciplina, os conteúdos abordados e as estratégias seguidas.

No caso dos cursos profissionais, sempre que necessário, deverão ser consultados/as os/as diretores/as de curso.

Departamentos

De acordo com as informações enviadas a todos/as os/as docentes, os/as coordenadores/as de departamento deverão solicitar aos grupos disciplinares que os/as professores/as que lecionam a mesma disciplina/nível se coordenem, reunindo eventualmente através de videoconferência, com a regularidade possível, para definir abordagens, temas e ritmos de progressão comuns.

Este trabalho preparatório facilitará a organização e coordenação dos conselhos de turma, onde se encontram docentes de diferentes áreas e disciplinas e permitirá, com a devida flexibilidade e adaptação a diferentes contextos, promover uma abordagem comum na escola.

Em articulação com os diretores de curso, deverá ser prestada particular atenção aos cursos profissionais, na definição dos modelos de concretização e apresentação das provas de aptidão profissional (PAP), e particularmente, das práticas da formação em contexto de trabalho (FCT), procurando soluções alternativas, de que são exemplos o teletrabalho e a prática simulada.

O trabalho desenvolvido à distância deverá ser, sempre que possível, articulado com as entidades de acolhimento e ter em consideração a PAP do/a aluno/a. O desenvolvimento das atividades decorrentes desse trabalho releva para efeitos de carga horária da FCT.

De salientar que, no cenário excecional em que nos encontramos, este é um processo sujeito a revisões e atualizações a todo o momento.

Conselho Pedagógico

Sendo o conselho pedagógico o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos/as alunos, competir-lhe-á, nesta fase:

Escola Secundária de Avejar Brotero – Plano Brotero de E@D

- a. Analisar, alterar e aprovar o plano de Ensino à Distância (E@D), concebido colaborativamente por toda a Escola;
- b. Supervisionar e avaliar o cumprimento das orientações do plano E@D;
- c. Proceder, de acordo com a legislação e normas superiores, no âmbito do cenário de exceção, a revisões e atualizações do plano E@D.

Coordenação de diretores/as de turma

Os/as coordenadores/as de diretores/as de turma, em estreita comunicação com os/as restantes diretores/as de turma, apolam e esclarecem eventuais dúvidas, garantindo que todos/as conhecem os procedimentos a adotar na escola no âmbito do processo de E@D.

Os/as coordenadores/as de diretores/as de turma **compilam a informação fornecida pelos/as diretores/as de turma** sobre o desenrolar das atividades de E@D, com vista a identificar eventuais dificuldades ou limitações e permitir assim a procura de soluções.

Sem compromisso de outros dados, será importante que cada diretor/a de turma reporte regularmente, sobre cada turma, os seguintes dados:

- Número de alunos/as sem computador;
- Número de alunos/as sem acesso à Internet;
- Número de alunos/as e/ou encarregados/as de educação incontactáveis;
- Outras limitações ou dificuldades;

Juntamente com estes dados, cada diretor/a de turma fornecerá uma avaliação descritiva sintética sobre o funcionamento do E@D na respetiva turma (em muitos casos uma frase será suficiente).

Cabe aos/as coordenadores de diretores/as de turma manter um registo atualizado com estes dados, para que seja possível estabelecer uma imagem integrada e abrangente sobre o funcionamento do E@D na escola.

Direção de turma

Cada diretor/a de turma mantém uma lista atualizada de contactos dos/as alunos/as da sua turma, incluindo endereços de correio eletrónico (e-mail), bem como a lista de contactos telefónicos e de correio eletrónico dos/as encarregados/as de educação.

Os/as diretores de turma, em contacto próximo com os/as encarregados/de educação, atualizam periodicamente o levantamento sobre os/as alunos/as que não têm acesso a computador ou à Internet, procurando compreender e contextualizar essa limitação para facilitar a posterior procura de soluções pela escola.

Os endereços de correio eletrónico dos/as alunos/as, atualizados, serão **fornecidos aos/as restantes docentes** do conselho de turma para permitir a inscrição nas respetivas disciplinas do Google Classroom.

Caso algum/a aluno/o não disponha de endereço de correio eletrónico, o/a diretor/a de turma contactará o/a encarregado/a de educação para questionar sobre essa possibilidade. Se necessitar de apoio, poderá recorrer ao/a representante de pais e encarregados de educação da turma ou a um dos elementos da equipa de apoio a docentes, que auxiliará nesse processo.

Cabe aos/as diretores/as de turma **coordenar e acompanhar a adoção do sistema** por todos/as os/as professores/as do conselho de turma, bem como estabelecer um horário semanal de comunicação entre cada professor/a e a turma, garantindo **regularidade e previsibilidade na**

Escola Secundária de Avellar Brotero – Plano Brotero de EPD

comunicação e na atribuição de tarefas aos/as alunos/as. O horário de comunicação síncrona (que pode ser realizada por videoconferência, mas também através de texto, por intermédio de um chat ou fórum) para cada professor/a com a turma será, necessariamente, inferior ao horário semanal de cada disciplina, devendo o volume de trabalho a desenvolver pelos/as alunos/as ser proporcional à carga horária semanal da disciplina, salvaguardando diferentes estratégias pedagógico-didáticas, ajustadas à realidade de E@D e considerando que os/as alunos/as não terão o mesmo acompanhamento, direto, por parte dos/as professores/as que teriam num regime de aulas presenciais.

Em cada turma, será estabelecida uma agenda semanal de comunicação e interação com os/as professores/as, coordenada pelo/a diretoria de turma, que a comunicará aos/as alunos/as.

É importante que os/as diretores/as de turma mantenham um contacto ágil e regular com os/as professores/as do conselho de turma, seja através de correio eletrónico, por telefone ou realizando breves reuniões através de videoconferência sempre que necessário. Poderá ser útil definir, antecipadamente, com o acordo de todos/as, um dia da semana e hora preferencial para que, em caso de necessidade, se possam realizar contactos de coordenação e organização de trabalhos.

Os/as diretores/as de turma deverão, também, em conjunto com os/as vários professores/as, certificar-se de que todos/as os/as alunos/as conseguem aceder às diferentes disciplinas no Google Classroom, ajudando ou solicitando apoio sempre que necessário.

Os/as diretores/as de turma informarão os/as encarregados/as de educação sobre o desenrolar das atividades na turma, nomeadamente sobre a calendarização semanal, que se poderá manter ou ser reajustada semanalmente caso se verifique essa necessidade.

Plano E@D do SPO

A pandemia COVID-19 tem e terá um grande impacto na saúde psicológica da população. Será útil enfrentar esta fase tentando manter rotinas, fortalecendo laços com família e amigos/as através de novas formas de contacto, manter um estilo de vida saudável, cuidando da alimentação e da quantidade e qualidade do sono, fazendo exercício físico e aumentando a consciência emocional, devendo pais e educadores/as estar atentos/as aos comportamentos e emoções que possam indicar sofrimento psicológico.

Neste sentido, as psicólogas dos serviços de psicologia e orientação (SPO) da Escola mantêm-se disponíveis para apoiar a comunidade educativa (alunos/as, pais/encarregados/as de educação, funcionários/as e professores/as). Os pedidos de atendimento/consulta psicológica podem ser solicitados pelos e-mails: spo@esab.pt e elisabete.pimpao@esab.pt, através do/a diretor/a de turma ou por telefone para a escola (que depois fará o encaminhamento).

Plano E@D da Biblioteca

A Biblioteca Escolar, de acordo com o seu plano de ação e plano de melhoria, seguindo as orientações do roteiro "A Biblioteca Escolar no Plano de E@D: Roteiro para Professores Bibliotecários" (<https://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=2546&fileName=A5.pdf>) da Rede de Bibliotecas Escolares, está a reorganizar várias ações de modo a continuar a responder às diferentes solicitações da comunidade escolar. Destacam-se:

1. Atendimento - o serviço de Biblioteca Escolar disponibiliza o atendimento em linha, destinado ao apoio aos/as utilizadores/as. Este atendimento realiza-se quer de modo assíncrono, quer de modo síncrono.
2. Para o atendimento assíncrono, deverá ser utilizado o endereço eletrónico biblioteca@esab.pt.

- O atendimento em modo síncrono carece de agendamento prévio por correio eletrónico e realiza-se de segunda a sexta-feira, entre as 14h e as 16h, através do canal GoogleMeet (Biblioteca Escolar).
3. Disponibilização de um serviço de empréstimo domiciliário em regime de take-away.
 4. Apoio ao trabalho autónomo dos alunos, nomeadamente em atividades de pesquisa e de seleção de recursos documentais, elaboração de trabalhos / referência bibliográfica / direitos de autoria, ou em outras questões ao nível da gestão da informação.
 5. Partilha de recursos criados pelos/as docentes e/ou produtos produzidos pelos/as alunos/as, através do trabalho colaborativo com a Biblioteca Escolar, focando-se nas diferentes literacias (informação, leitura, media, digital).
 6. Utilização de meios tecnológicos adotados pela escola para o contexto de E@D e/ou já conhecidos pela comunidade educativa.
 7. Criação do site "BEBrotero ON", com acesso a partir do blogue da Biblioteca [\[https://hbrotero.blogspot.com/\]](https://hbrotero.blogspot.com/), destinado a complementar o serviço de Biblioteca Digital:
 - a. providenciando o serviço de curadoria e disponibilização de conteúdos;
 - b. difundindo um conjunto estruturado de recursos documentais e de ferramentas de trabalho (guiões de pesquisa da informação, estantes virtuais e tutoriais de aplicações e serviços).
 8. As plataformas digitais da Biblioteca continuarão ativas, respondendo às novas exigências, recentrando a sua atividade neste modelo de ensino não presencial e contribuindo para promover a ligação da escola à comunidade escolar.
 9. As atividades centradas nas competências ou no carácter lúdico continuarão a ser promovidas, agora num contexto diferenciado e com aplicação ao E@D.

Piano E@D para a Educação Inclusiva

A Educação inclusiva respeitará os princípios já existentes no desenho de medidas universais, seletivas e adicionais adotadas para cada aluno/a, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Dadas as diferentes situações, deverá proceder-se das seguintes formas:

1. **Alunos/as com medidas adicionais** - (adequações curriculares significativas/aprendizagens substitutivas). Atendendo a que deve ser dada continuidade à implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão definidas no RTP/PEUPIT:
 - a. Estes/as alunos/as deverão participar, dentro do possível, em todas as formas de trabalho definidas para a sua turma, nas áreas/domínios/disciplinas que fazem parte do seu plano curricular e que frequentavam em contexto de turma, com as adaptações de estratégias, materiais e outras que já tinham nas aulas presenciais;
 - b. Deverá haver uma estreita articulação/colaboração entre os/as diretores/as de turma destes/as alunos/as e os/as docentes de intervenção precoce/educação especial que os/as acompanham, para que estes/as lhes prestem todo o apoio de que necessitem (adaptação de materiais, sugestões de trabalho, estratégias, etc.);
 - c. No que diz respeito ao acompanhamento direto dos/as docentes de educação especial, nomeadamente CVA/Sala Multidisciplinar/EB1APCC, deverão os/as

referidos/as docentes de educação especial permanecer em contacto frequente e regular com os pais/encarregados/as de educação, da forma mais conveniente (chamadas vídeo, telefone, WhatsApp, outras), enviando sugestões de tarefas/atividades/trabalhos para fazer, de forma a apoiar as famílias e os/as alunos/as. Estes contactos são fundamentais para se manterem os laços, bem como a motivação e o empenho no desenvolver das atividades;

- d. O/A professor/a de educação especial de cada aluno/a deve colaborar e articular o trabalho a realizar com o grupo disciplinar. Para tal, deve elaborar um plano de trabalho para cada aluno, de modo a dar continuidade à sua participação no currículo e na aprendizagem, facilitando e estimulando a participação de cada um/a à distância;
- e. O/A professor/a de educação especial deve estabelecer, em acordo com os/as encarregados/as de educação, um calendário de contactos regulares e frequentes, pelos meios mais adequados para ambas as partes, com a pessoa de referência.

2. Alunos/as com medidas seletivas

Estes/as alunos/as participarão em todas as formas de trabalho definidas para a sua turma, podendo os/as docentes definir tempos semanais para sessões síncronas apenas com estes/as alunos/as (individualmente ou em grupo), bem como atividades específicas de acordo com as suas necessidades.

Os/As professores/as de educação especial que prestavam apoio/accompanhamento direto a estes/as alunos/as deverão promover o contacto frequente com os/as encarregados/as de educação/alunos/as, através dos meios de comunicação à distância tidos por convenientes, no sentido de lhes fazerem chegar, semanalmente, materiais, fichas de trabalho/sugestões de atividades e/ou de estratégias, metodologias, etc..., no âmbito do apoio específico prestado. Devem contactar com os/as alunos/as de forma síncrona uma vez por semana, estabelecendo contacto através de plataforma digital definida. Se forem aplicados alguns instrumentos de avaliação, os/as professores/as deverão ter em conta as acomodações curriculares e as adaptações ao processo de avaliação previstos nos RTP dos alunos (art.º 28.º).

3. Alunos/as com medidas universais

Para estes/as alunos/as devem continuar a ser mobilizadas as acomodações curriculares e as adequações ao processo de avaliação estabelecidas pelo CT, pelo que as docentes de Educação Especial deverão ser incluídas na Classroom dos conselhos de turma onde acompanham alunos/alunas.

Interações com a comunidade

Garantir a participação de outros parceiros, nomeadamente para a colmatação dos constrangimentos relativos à falta de acesso aos meios informáticos e tecnologias necessários à concretização do E@D é fundamental. Para tal torna-se determinante a articulação com os seguintes parceiros:

- Câmara Municipal;
- Juntas de Freguesia;
- Centro de saúde;
- Associações de Pais;
- Associação de Estudantes;
- Associações de Solidariedade Social;
- Bombeiros;
- Etc ...

A Câmara Municipal de Coimbra (CMC), através do gabinete do vereador, tem divulgado um importante conjunto de entidades, em complemento ao nosso trabalho, nomeadamente (até esta data):

- Contrato Local de Desenvolvimento Social – CLDS 4G Coimbra, da Obra de Promoção Social do Distrito de Coimbra, - Programa "Oportunidades", que leva até casa dos/as alunos/as dos vários graus de ensino, o apoio escolar, a diversos níveis;
- O Programa de Fornecimento de Refeições Escolares, no âmbito do Plano Municipal de Contingência COVID19, a alunos/as sinalizados/as e indicados/as pela escola e Comissões Sociais de Freguesia;
- Contrato Local de Desenvolvimento Social 4G Coimbra, da Obra de Promoção Social do Distrito de Coimbra, está a ser desenvolvido o "Programa Co(n)vide-nos a ajudar", que vai a casa de quem precisa, nesta fase de pandemia, apoiando a diversos níveis.

Perfil dos Alunos/as à Saída do Secundário em E@D

No E@D, adquire particular relevância o desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, alicerçado nos valores e princípios que apresenta. A título exemplificativo, poderão ser desenvolvidas as seguintes áreas de competências:

- Informação e comunicação;
- Relacionamento interpessoal;
- Pensamento crítico e criativo;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Saber científico, técnico e tecnológico;
- Bem-estar, saúde e ambiente.

A este propósito, é de referir que o E@D é uma modalidade que permite que competências transversais e interdisciplinares sejam trabalhadas de forma integrada e articulada, através da diversificação de formas de trabalho.

A mobilização dos/as alunos/as para as aprendizagens poderá passar pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que levem os/as alunos a mobilizar as aprendizagens de várias disciplinas/componentes de formação/UFCD (<http://apoioescolas.dge.mec.pt>). Por exemplo, poderão ser apresentadas tarefas centradas em questões-problema, estudos de caso, projetos, entre outros. É importante dar prioridade a tarefas estruturadas, em vez de assoberbar os/as alunos/as com inúmeras fichas de trabalho avulsas.

O E@D pode também contribuir para a promoção, entre outros, dos seguintes valores:

- Cidadania e participação;
- Responsabilidade e integridade;
- Curiosidade, reflexão e inovação.

Plano de monitorização e avaliação

No sentido de permitir a monitorização e a regulação do plano E@D foi criada a seguinte equipa de acompanhamento, supervisionada pelo Diretor e pelo Conselho Pedagógico:

- Coordenadoras de diretores de turma;
- Coordenadora dos diretores de curso;
- Coordenador da avaliação interna/autoavaliação de Escola.

Indicadores de processo a monitorizar:

Escola Secundária de Avulor Brabero – Plano Brabero de ERO

- Percentagem de alunos/as sem acesso ao recurso tecnológico (computador ou rede Internet);
- Desenvolvimento de mecanismos de apoio, dirigidos a alunos/as sem computador e ligação à Internet em casa;
- Apoio ao desenvolvimento de competências digitais de docentes e de discentes;
- Percentagem de alunos/as presentes nas sessões síncronas;
- Grau de satisfação de docentes, discentes e pais/EE.

Os indicadores de resultado a monitorizar serão os habitualmente recolhidos após as reuniões de avaliação final.

Anexos

Aspetos administrativos

O sistema de gestão escolar utilizado na escola, disponível a partir do endereço <http://sumarios.brotero.com/InovarAlunos/>, deverá continuar a ser utilizado para registo de sumários.

Os sumários deverão respeitar o seguinte formato, conforme o tipo de aula:

“Atividades de E@D – aula síncrona” restante texto do sumário

“Atividades de E@D – aula assíncrona” restante texto do sumário

Recursos

- Página de apoio às escolas do Ministério da Educação
<https://apoioescolas.dge.mec.pt/>
- Roteiro: 8 princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf
- 10 recomendações da Unesco sobre ensino a distância devido ao novo coronavírus
<https://news.un.org/en/story/2020/03/106691>
- Ensino online: dicas para escolas e professores/as
<https://inhadefeitura.wordpress.com/2020/03/30/ensino-online-dicas-para-escolas-e-professores/>
- ACD28 - ERE - Ensino Remoto de Emergência (Nuno Simões):
https://www.youtube.com/watch?v=_uavQifxcBA
<https://www.youtube.com/watch?v=BLGa9b1Fe5M>
<https://www.youtube.com/watch?v=QrdQREa7sJI>
<https://www.youtube.com/watch?v=7fk07qYwCKg>
<https://www.youtube.com/watch?v=0HPcsK-GwVU>
<https://www.youtube.com/watch?v=nhuTcNYnttE>
- ACD29 - Introdução ao Google Classroom como ferramenta de ensino à distância (João Sá):
<https://www.youtube.com/channel/UCiotsiZP957wYibBxQywA4A>
<https://www.youtube.com/watch?v=Ga7LFQAAShU>
<https://www.youtube.com/watch?v=-6I7NTMcyGg>
<https://www.youtube.com/watch?v=GLKTC-k5z0>
https://www.youtube.com/watch?v=4p46h5I_2i4

Documentação

- Documentação oficial da Google (português)
https://support.google.com/edu/classroom/answer/6149237?hl=pt-PT&ref_topic=6020277
- Teacher Center Google for Education: explicações detalhadas e organizadas por temas (em inglês)
<https://teachercenter.withgoogle.com/first-day-trainings/welcome-to-classroom>

Tutoriais em vídeo [português]

- Introdução criada por um professor do ensino básico português - como criar uma disciplina/turma; adicionar alunos/as; adicionar recursos (trabalho e pergunta); avaliar perguntas e trabalhos e devolver essa avaliação (19 minutos)
<https://www.youtube.com/watch?v=Un1WSYndGQA>
- O que é o Google Classroom? (5 minutos)
https://www.youtube.com/watch?v=UqpxAAy_9ml

Tutoriais em vídeo [português do Brasil]

- Introdução breve para primeiros acessos (5 minutos)
<https://www.youtube.com/watch?v=XeKIAF3r61g>
- Tutorial com algum detalhe (35 minutos)
<https://www.youtube.com/watch?v=zogTgrTKU8&t=776s>