



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

CÁTIA MARINA SALGADO PEREIRA

EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO 12.º ANO:
A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A MOBILIZAÇÃO DE
SABERES

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 e pela Professora Doutora Maria João Simões, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Outubro de 2021

FACULDADE DE LETRAS

EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO 12.º ANO: A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Educação Literária no 12.º ano:
Subtítulo	a avaliação formativa e a mobilização de saberes
Autora	Cátia Marina Salgado Pereira
Orientadora	Anabela Fernandes
Co-Orientadora	Maria João Simões
Júri	Presidente: Doutora Ana Maria e Silva Machado
	Vogais:
	1. Doutora Ana Paula dos Santos Duarte Arnaut
	2. Doutora Maria João Albuquerque Figueiredo
Identificação do Curso	Simões
	2º Ciclo em Ensino de Português no 3º ciclo do
Área científica	Ensino Básico e no Ensino Secundário
	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português
Data da defesa	15-12-2021
Classificação do	17 valores
Relatório	
Classificação do	17 valores
Estágio e Relatório	



Declaração de Autoria

Eu, Cátia Marina Salgado Pereira, 2016252709, declaro que:

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

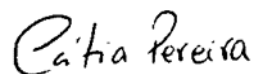
b) Sou a única autora do Relatório de Estágio com o título Educação Literária no 12.º ano: a avaliação formativa e a mobilização de saberes, apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Faculdade de Letras da Universidade 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, 26/ 10/ 2021

Assinatura



“É, sobretudo, imprescindível que quem ensina literatura aprenda a gostar de ler (porque se trata de um gosto cultivável) e se interesse por obras “novas” ao longo da vida, lendo porfiadamente, porque só assim poderá cumprir a missão central que está em causa: induzir nos alunos o gosto e o hábito de conviver com os livros.” (Bernardes & Mateus, 2013: 17)

Agradecimentos

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948)

A vida é uma aventura, cheia de desafios. Para que o percurso seja mais leve é necessário reconhecer a importância das pessoas que nele nos acompanham.

Começo por agradecer às excelentes profissionais que orientaram o meu desenvolvimento enquanto futura professora e enquanto investigadora. Assim, um enorme obrigada às Professoras Doutoras Anabela Fernandes e Maria João Simões, professoras da grande casa que é a Universidade de Coimbra e um agradecimento especial à Professora Manuela Pirré que, ao acompanhar o meu percurso na ESIDM, me mostrou o que realmente é ser professora.

Ainda no contexto escolar, não posso deixar de agradecer à minha colega de Estágio, Carita Rodrigues, que me viu crescer como professora, rir, chorar e me deu os melhores “abracinhos”.

Agradeço, em seguida, aos amigos que fiz ao longo dos anos e que acompanharam as minhas batalhas e vitórias, Maria Rodrigues, Inês Filipe, Carlos Couceiro e Marco Coelho.

Ao meu companheiro de vida, Leonardo Costa, agradeço todo o apoio, a vontade inabalável de ouvir as minhas ideias, a confiança no meu trabalho e a força para me manter firme na busca pelos meus objetivos.

Aos meus pais, os meus eternos protetores, agradeço a possibilidade de me deixarem voar, agradeço a força de aguentarem as saudades que estes cinco anos implicaram e agradeço todos os esforços que me colocaram onde hoje me encontro.

Devemos sempre agir uns para com os outros e vocês agiram para comigo, por isso, obrigada!

RESUMO

Educação Literária no 12.º ano: A Avaliação Formativa e a Mobilização de Saberes

O presente Relatório de Estágio, contextualizado na Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, descreve a experiência docente e discute um estudo de caso científico-didático sobre a importância da avaliação formativa enquanto meio de construção estruturada da mobilização de saberes na Educação Literária, desenvolvido na disciplina de Português, numa turma de 12.º ano de escolaridade. Numa primeira parte, este trabalho, por um lado, caracteriza o universo em que teve lugar a prática docente e, por outro, revela a reflexão crítica desdobrada nos vários momentos da componente letiva e nas atividades de formação incluídas no percurso de formação inicial de professores. Numa segunda parte, apresenta-se o quadro de referência organizado em torno da avaliação formativa e da mobilização de saberes na Educação Literária, consubstancia-se o procedimento metodológico, bem como as aplicações didáticas nas quais foram desenhados os instrumentos de recolha de dados, e procede-se à interpretação dos resultados.

A investigação proposta teve como finalidade perceber como a mobilização de saberes é potenciada na Educação Literária através da avaliação formativa. Nesse sentido, foram definidos os seguintes objetivos de investigação: i) descrever o reconhecimento da parte dos alunos de valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos; ii) compreender a fundamentação do processo interpretativo; iii) descrever o efeito da avaliação formativa no aprofundamento da mobilização de saberes. Mediante a análise dos resultados, considera-se que a mobilização de saberes, no domínio da Educação literária, poderá ser fomentada com o recurso a estratégias de avaliação formativa constituídas por rubricas relativas às competências linguísticas e literárias dos alunos, evidenciando-se o efeito do *feedback* do professor aos alunos.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, educação literária, avaliação formativa, mobilização de saberes, consciência linguístico-literária

ABSTRACT

Literary Education in the 12th year: formative assessment and knowledge mobilization

This Internship Report, contextualized in the Supervised Pedagogical Practice of the Master's Degree in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education, describes the teaching experience and discusses a scientific-didactic case study on the importance of formative assessment as a means of structured construction of the mobilization of knowledge in Literary Education, developed in the subject of Portuguese, in a class of 12th grade. In the first part, this work, on the one hand, characterizes the universe in which the teaching practice took place and, on the other hand, reveals the critical reflection unfolded in the various moments of the teaching component and in the training activities included in the initial teacher training. The second part presents the reference framework organized around the formative evaluation and mobilization of knowledge in Literary Education, consolidates the methodological procedure, as well as the didactic applications in which the data collection instruments were designed, and interprets the results.

The proposed research aimed to understand how the mobilization of knowledge is enhanced in Literary Education through formative assessment. In this sense, the following research objectives were defined: i) describe the students' recognition of cultural, ethical and aesthetic values manifested in the texts; ii) understand the rationale of the interpretative process; iii) describe the effect of formative assessment on the deepening of knowledge mobilization. Based on the analysis of the results, it is considered that the mobilization of knowledge, in the domain of Literary Education, may be fostered with the use of formative assessment strategies consisting of items related to the students' linguistic and literary skills, highlighting the effect of the teacher's feedback to the students.

Keywords: teaching-learning, literary education, formative assessment, knowledge mobilization, linguistic-literary awareness

Índice

Introdução	1
Parte I.....	3
Capítulo 1 Contexto Socioeducativo	4
1.1. Contexto histórico-social da escola.....	4
1.2. Organização da escola e oferta formativa	6
1.3. Medidas adotadas e implementadas pela escola face à pandemia mundial (COVID-19).....	7
1.4. Caracterização socioeducativa da turma.....	8
Capítulo 2 Descrição e Reflexão Crítica sobre o Estágio	9
2.1. Observação de aulas e prática letiva	9
2.2. Participação em atividades.....	12
2.3. Seminários de escola.....	15
2.4. Processo de ensino e aprendizagem.....	16
2.5. Ensino Presencial e Ensino Não-Presencial	18
Parte II.....	20
Capítulo 3 Educação literária no 12.º ano: a Mobilização de Saberes e a Avaliação Formativa.....	21
3.1. Educação Literária	21
3.1.1. Interseção de domínios: Educação literária, Leitura e Escrita	24
3.1.2. Mobilização de saberes no processo interpretativo.....	26
3.2. Avaliação formativa	32
3.2.1. Projeto Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) na ESIDM	34
3.2.1.1. Rubricas e critérios de avaliação	35
3.2.2. Critérios de classificação dos aspetos de conteúdo e de estruturação do discurso	36
Capítulo 4 Metodologia de investigação e didatização.....	40
4.1. Estudo de caso: pergunta e objetivos de investigação.....	40
4.1.1. Organização e tratamento de dados.....	41
4.2. Didatização: contexto e objetivos de aprendizagem	45
4.2.1. Sequência didática 1: Ensino Explícito dos aspetos de conteúdo e da estruturação do discurso — texto expositivo sobre a representação da Natureza em Alberto Caeiro	46

4.2.2. Sequência didática 2: Produção de um texto expositivo sobre o estudo da obra <i>Mensagem</i> , de Fernando Pessoa	51
4.2.3. Sequência didática 3: Texto de apreciação crítica — montagem fotográfica “Mulher sem cabeça” e excerto do conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca	54
4.3. Análise de dados e interpretação dos resultados	56
4.3.1. Análise da avaliação das produções escritas	57
4.3.2. Análise dos aspetos de conteúdo	59
4.3.3. Análise dos aspetos da estruturação do discurso	70
4.3.4. Análise das autoavaliações dos alunos	78
4.3.5. Questionário: percepção dos alunos sobre as aplicações didáticas	81
4.4. Considerações finais	92
Conclusão	94
Referências Bibliográficas	97
Anexos	101
Anexo 1- Logotipo da ESIDM	102
Anexo 2– Critérios de Correção: Aspetos de Conteúdo (Exame Nacional de Português 12.º ano)	103
Anexo 3– Critérios de Correção: Aspetos de Estruturação do Discurso (Exame Nacional de Português 12.ºano)	104
Anexo 4– Critérios de Correção: Aspetos de Correção Linguística (Exame Nacional de Português 12.ºano).....	105
Anexo 5– Critérios de Correção: Aspetos de Conteúdo (Critérios definidos para o teste de Português de 12.ºano na ESIDM).....	106
Anexo 6– Critérios de Correção: Aspetos de Estruturação do Discurso (Critérios definidos para o teste de Português de 12.ºano na ESIDM).....	107
Anexo 7– Critérios de Correção: Aspetos de Correção Linguística (Critérios definidos para o teste de Português de 12.ºano na ESIDM).....	108
Anexo 8– Tabela com os Objetivos e Descritores de Desempenho, as Estratégias e Atividades e os Recursos e Materiais definidos por domínios curriculares para a planificação da sequência didática 1	109

Anexo 9– Roteiro da sequência didática 1	113
Anexo 10– Esquema de organização de ideias e assuntos para responder ao exercício resolvido em conjunto.....	116
Anexo 11– Esquema de organização de ideias e assuntos para responder ao exercício resolvido individualmente	117
Anexo 12– Ficha de trabalho: “Oficina de Escrita”	118
Anexo 13– Grelha de autoavaliação da atividade de “Oficina de Escrita”	119
Anexo 14– Tabela com os Objetivos e Descritores de Desempenho, as Estratégias e Atividades e os Recursos e Materiais definidos por domínios curriculares para a planificação da sequência didática 2	120
Anexo 15– Roteiro da sequência didática 2.....	123
Anexo 16- Rubrica 1 (25/02/2021) – Produção de um texto expositivo sobre a forma como o sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra Mensagem, de Fernando Pessoa.....	126
Anexo 17- Rubrica 2 (18/03/2021) - Produção de um texto expositivo sobre os conceitos de “herói” e “Absoluto alcançado” da obra <i>Mensagem</i> , de Fernando Pessoa	128
Anexo 18– Ficha de autoavaliação, segundo a rubrica de avaliação desenvolvida para o texto expositivo	130
Anexo 19– Tabela com os Objetivos e Descritores de Desempenho, as Estratégias e Atividades e os Recursos e Materiais definidos por domínios curriculares para a planificação da sequência didática 3	131
Anexo 20– Roteiro da sequência didática 3.....	134
Anexo 21– Ficha com as instruções da “Oficina de Escrita n.º 3: texto de apreciação crítica” ..	137
Anexo 22- Rubrica 3 (08/04/2021) - Produção de um texto de apreciação crítica sobre a passagem do conto “Sempre é uma companhia” (“(...) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso.”), de Manuel da Fonseca, uma apreciação crítica da montagem fotográfica “Mulher sem cabeça”.....	134
Anexo 23– Análise dos aspetos de conteúdo – A1 (aluno 1).....	136
Anexo 24– Análise dos aspetos de conteúdo – A2 (aluno 2).....	138
Anexo 25– Análise dos aspetos de conteúdo – A3 (aluno 3).....	140

Anexo 26– Análise dos aspetos de conteúdo – A4 (aluno 4).....	142
Anexo 27– Análise dos aspetos de conteúdo – A5 (aluno 5).....	144
Anexo 28– Análise dos aspetos de conteúdo – A6 (aluno 6).....	147
Anexo 29– Análise dos aspetos de conteúdo – A7 (aluno 7).....	149
Anexo 30– Análise dos aspetos de conteúdo – A8 (aluno 8).....	151
Anexo 31- Aluno 1 — autoavaliação vs. avaliação do professor.....	153
Anexo 32- Aluno 2 — autoavaliação vs. avaliação do professor.....	153
Anexo 33- Aluno 3 — autoavaliação vs. avaliação do professor.....	153
Anexo 34- Aluno 4 — autoavaliação vs. avaliação do professor.....	153
Anexo 35- Aluno 5 — autoavaliação vs. avaliação do professor.....	153
Anexo 36- Aluno 6 — autoavaliação vs. avaliação do professor.....	154
Anexo 37- Aluno 7 — autoavaliação vs. avaliação do professor.....	154
Anexo 38- Aluno 8 — autoavaliação vs. avaliação do professor.....	154
Anexo 39– Questionário Final.....	155

Índice de tabelas

TABELA 1 - AULAS LEZIONADAS PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA AO LONGO DO ANO LETIVO, NA ESIDM.....	9
TABELA 2 – FORMAÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESIDM.....	12
TABELA 3 – FORMAÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO Mestrado em Ensino de Português.....	13
TABELA 4 – O DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS CURRICULARES.....	22
TABELA 5 - CALENDARIZAÇÃO DA RECOLHA DE DADOS.....	42
TABELA 6 - LEGENDA DA CODIFICAÇÃO.....	43
TABELA 7 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS DADOS.....	44
TABELA 8 - SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	44
TABELA 9 – SEQUÊNCIA DAS APLICAÇÕES DIDÁTICAS.....	45
TABELA 10 - APLICAÇÃO DIDÁTICA 1 (AD1) – TEXTO EXPOSITIVO.....	57
TABELA 11 - APLICAÇÃO DIDÁTICA 2 (AD2) – RUBRICA DE AVALIAÇÃO 1 TEXTO EXPOSITIVO.....	58
TABELA 12 - APLICAÇÃO DIDÁTICA 2 (AD2) – RUBRICA DE AVALIAÇÃO 2 TEXTO EXPOSITIVO.....	58
TABELA 13 - APLICAÇÃO DIDÁTICA 3 (AD3) – APRECIÇÃO CRÍTICA.....	59
TABELA 14 - ALUNO 1 — ASPETOS DE ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO.....	71
TABELA 15 - ALUNO 4 — ASPETOS DE ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO.....	71
TABELA 16 - ALUNO 2 — ASPETOS DE ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO.....	72
TABELA 17 - ALUNO 7 — ASPETOS DE ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO.....	73
TABELA 18 - ALUNO 3 — ASPETOS DE ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO.....	74
TABELA 19 - ALUNO 5 — ASPETOS DE ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO.....	75

TABELA 20 - ALUNO 6 — ASPETOS DE ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO	75
TABELA 21 - ALUNO 8 — ASPETOS DE ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO	76
TABELA 22- COMPATIBILIDADE ENTRE AS AUTOAVALIAÇÕES E AS AVALIAÇÕES DO PROFESSOR	78

Índice de Figuras

FIGURA 1 – PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO (GIASSON, 1993: 25)	29
FIGURA 2 - PROCESSOS DE LEITURA E O TEXTO (GIASSON, 1993: 33).....	31
FIGURA 3 - EXERCÍCIO DO GRUPO C DO EXAME NACIONAL DE PORTUGUÊS (2018)	48
FIGURA 4 - TÓPICOS DA RESPOSTA DO EXERCÍCIO DO GRUPO C DO EXAME NACIONAL DE PORTUGUÊS (2018)	48
FIGURA 5 - CENÁRIO DE RESPOSTA DO EXERCÍCIO DO GRUPO C DO EXAME NACIONAL DE PORTUGUÊS (2018)	49
FIGURA 6 - ENUNCIADO, TÓPICOS DE RESPOSTA E CENÁRIO DE RESPOSTA	50
FIGURA 7 - EXERCÍCIO E CENÁRIO DE RESPOSTA — “OFICINA DE ESCRITA N.º 2: TEXTO EXPOSITIVO”	53
FIGURA 8 - ENUNCIADO DA FICHA DE AVALIAÇÃO	53
FIGURA 9 - ENUNCIADO PARA A PRODUÇÃO DE UMA APRECIÇÃO CRÍTICA	55

Introdução

O trabalho descrito no presente Relatório de Estágio Pedagógico foi desenvolvido ao longo do ano letivo 2020-2021, numa turma de 12.º ano de escolaridade da Escola Secundária Infanta Dona Maria, em Coimbra. O Estágio Pedagógico surge no contexto da Formação Inicial de Professores, atendendo às diretrizes do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, e, conforme o Regulamento da Formação Inicial de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (2018: 05), “[V]isa o desenvolvimento de competências dos/as Estagiários/as no âmbito da prática letiva e na participação nas atividades da escola, numa perspetiva de aperfeiçoamento profissional permanente, nos domínios científico, didático, pedagógico e relacional.”

A prática pedagógica, no âmbito da Formação Inicial de Professores, revela a necessidade de uma atitude de constante análise crítica sobre o papel do professor na sala de aula. Assim, numa atitude reflexiva, o tema do Relatório — *Educação Literária no 12.º ano: a avaliação formativa e a mobilização de saberes* — surgiu da necessidade de perceber de que forma a Educação Literária, como domínio curricular da disciplina de Português, é desenvolvida através da estratégia de mobilização de saberes e em que medida se articula com a avaliação formativa, de modo a promover a evolução das competências literárias e linguístico-discursivas dos alunos.

A estrutura do Relatório de Estágio Pedagógico seguiu um modelo que se divide em duas partes. À primeira parte dizem respeito a descrição do contexto em que decorreu o estágio pedagógico (Capítulo 1) e a reflexão crítica sobre a prática letiva (Capítulo 2). Na segunda parte, estão integrados os elementos que permitiram o desenvolvimento da monografia: i) o enquadramento teórico (Capítulo 3), que inclui a leitura de bibliografia relevante acerca da Educação Literária, da mobilização de saberes e da avaliação formativa e ii) a metodologia de investigação e respetivo contexto didático (Capítulo 4), que remete para a dimensão científico-didática aprofundada ao longo do Prática Pedagógica Supervisionada; o Capítulo 4 engloba, ainda, todos os elementos que permitiram o desenvolvimento da investigação proposta.

Seguir-se-á, às duas partes que constituem este Relatório de Estágio, uma conclusão sobre o tema do Relatório de Estágio, a investigação desenvolvida, bem como as possíveis respostas às questões que suscitaram a escolha do tema.

Parte I

A Parte I do Relatório de Estágio começa com um capítulo que descreve a experiência da prática letiva, seguindo-se o segundo capítulo com a respetiva reflexão crítica, tendo em conta a observação de aulas e a prática letiva (2.1.), a participação em atividades (2.2.), os seminários de escola (2.3.), o processo de ensino e aprendizagem (2.4.) e, ainda os regimes de ensino presencial e ensino não-presencial (2.5.).

Capítulo 1 | Contexto Socioeducativo

1.1. Contexto histórico-social da escola

A Prática Pedagógica Supervisionada decorreu na Escola Secundária Infanta D. Maria (doravante, ESIDM), em Coimbra. O seu logotipo (Anexo 1) apresenta uma figura feminina, Infanta D. Maria, rodeada por dois dragões¹. A patrona desta escola, a Infanta D. Maria, filha do rei D. Manuel I e de D. Leonor dá o seu nome não só à escola, como também à rua em que esta se situa. A escolha desta famosa personalidade do século XVI como figura principal do estabelecimento ter-se-á devido ao facto de D. Maria, Infanta de Portugal, ser representada como uma mulher à época fora do comum: instruída nas áreas da História e das línguas (nomeadamente, do Latim), amante das artes e da literatura, que, pela sua sabedoria, não perdia a seriedade, educação e atitude².

A escola, criada em 1918 como Liceu Feminino de Coimbra, sofreu a alteração do nome em 1919:

[A]través do decreto 5096, de 13 de janeiro [de 1919], «distinguir com designação própria os vários estabelecimentos de ensino» e «atribuir a esses estabelecimentos nomes de grandes individualidades, cuja lembrança constitua para os educandos perene sugestão de virtudes cívicas e morais e o reconhecimento de sólidos valores intelectuais»³.

¹ O dragão surge aqui, possivelmente, como símbolo de proteção ou, ainda, como símbolo da necessidade de ultrapassar obstáculos para alcançar um objetivo, indo ao encontro do verdadeiro objetivo do ensino — um tanto semelhante ao brasão da cidade, que apresenta ao invés de dois dragões, um dragão e um leão, símbolos (segundo a lenda¹) das duas linhagens que originaram Coimbra, Hermenerico e Ataces, respetivamente representados pelas figuras. Na representação da escola difere a figura feminina que passa a ser a Infanta D. Maria, em vez de Cindazunda (Brasão de Coimbra), filha de Hermenerico e esposa de Ataces.

² Segundo a lenda, o seu palácio (riquíssimo, já que a sua situação económico-social era das melhores em relação aos membros da alta nobreza) terá sido conhecido como um grande centro de estudos, onde se reuniriam vários artistas e estudiosos. A este propósito veja-se o episódio Infanta D. Maria, pertencente ao programa A Alma e a Gente III (2005), da RTP.

³ Ver sitio em linha: <https://www.esidm.pt/>.

Deste modo, o edifício n.º 111 da Avenida Sá da Bandeira, passou a chamar-se Liceu Nacional Infanta D. Maria e, mais tarde, em 1975, depois de várias localizações e com a possibilidade de albergar alunos de ambos os sexos, veio a ser designada pelo seu nome atual. A configuração atual da escola resulta da remodelação no ano letivo de 2009/ 2010.

1.2. Organização da escola e oferta formativa

Na atual direção da escola, destacam-se Cristina Ferrão (Diretora), Cláudia Corker (Sub-Diretora), Licínio Jesus e Paula Figueiredo (Adjuntos), todos professores deste estabelecimento de ensino. A comunidade escolar conta com novecentos alunos e noventa professores. Em termos de infraestruturas, existem gabinetes de apoio ao aluno, o Clube de Jornalismo e o Clube de Rádio.

Em 2019, a ESIDM posicionou-se em 38.º lugar no Ranking das Escolas, em relação aos resultados obtidos no nível secundário no contexto nacional, e foi classificada como a escola pública com melhores resultados no mesmo nível de ensino.

Relativamente à oferta formativa, de acordo com o documento *Projeto Educativo 2019/2022* (2020: 14-15)⁴, a escola apresenta dois ciclos de ensino, a saber: o terceiro ciclo, do 7º ao 9º ano, e o ensino secundário, do 10º ao 12º ano, abrangendo os cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas. O mesmo documento refere, ainda, que o plano de estudos da ESIDM está não só orientado para o prosseguimento de estudos dos alunos, auxiliando e construindo um repertório de conhecimentos que os prepare para o ensino superior, mas também pautado pelo documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017).

⁴ A informação sobre a oferta formativa, assim como de outras questões diretamente ligadas ao funcionamento da ESIDM encontram-se disponíveis na página em linha esidm.pt.

1.3. Medidas adotadas e implementadas pela escola face à pandemia mundial (COVID-19)

A formação de docentes para o ensino online foi reforçada no início do ano letivo, assim como a preparação para a realização de reuniões de trabalho em linha (reuniões entre docentes ou reuniões de turma, por exemplo).

As medidas adotadas pela escola no enquadramento da Pandemia Mundial, relativa à propagação do vírus SARS-COV2 (COVID-19), estão plasmadas no documento *Plano de Contingência* (2020), conforme as orientações definidas pela Direção-Geral de Saúde veiculadas no documento *COVID-19 Regresso ao Regime Presencial dos 11.º e 12.º Anos de Escolaridade e dos 2.º e 3.º Anos dos Cursos de Dupla Certificação do Ensino Secundário* (2020). A este propósito, eis algumas medidas, presentes no documento *Plano de Contingência* (2020):

- Disponibilização de dispensadores de solução alcoólica em locais próximos das instalações sanitárias e espaços comuns;
- Criação de área reservada à divulgação de informação atualizada sobre o COVID-19, no sítio da Internet da ESIDM;
- Afixação e divulgação de cartazes e folhetos informativos acerca da doença por COVID-19;
- Reforço das medidas de higienização dos vários setores da Escola;
- Distribuição de 1 Kit de Segurança COVID-19, que inclui 3 máscaras cirúrgicas, para todos os elementos da comunidade escolar.

1.4. Caracterização socioeducativa da turma

A turma, que acolheu o Estágio Pedagógico Supervisionado, era do ensino secundário, mais especificamente do 12.º ano, sendo constituída por vinte e oito alunos (12 do sexo feminino e 16 do sexo masculino), todos de nacionalidade portuguesa com uma média de idades que ronda os 17 anos. O curso de formação da turma enquadrava-se na área Científico-Humanística e tinha como designação Ciências e Tecnologias.

Os encarregados de educação da turma são portadores, em grande parte dos casos, de educação superior e, deste modo, foi também possível confirmar o apoio educativo que a turma tinha dentro e fora da escola. Quando questionados, os alunos afirmaram, na sua totalidade, que pretendiam prosseguir estudos no ensino superior. A classe económica a que a generalidade da turma pertencia era a classe média-alta, não se registando o recurso a auxílio social. Ainda assim, 10.71% dos alunos afirmaram não ter acesso à internet em casa, nem computador próprio.

Capítulo 2 | Descrição e Reflexão Crítica sobre o Estágio

2.1. Observação de aulas e prática letiva

Ao longo do ano letivo foram observadas todas as aulas lecionadas quer pela Professora Orientadora, quer pela colega Estagiária, a duas turmas de 12.º ano, em regime presencial e em regime não-presencial — neste formato, entre os dias 22 de janeiro e 5 de fevereiro de 2021, de acordo com o Comunicado do Conselho de Ministros, de 28 de janeiro de 2021, tendo o ensino presencial sido retomado a 19 de abril. A Tabela 1 especifica a data em que ocorreram as aulas, assim como o regime em que cada aula foi lecionada, os autores trabalhados e o período de duração do tempo letivo.

Tabela 1 - Aulas lecionadas pela professora estagiária ao longo do ano letivo, na ESIDM

Data	Aula	Local	Desenvolvimento da aula	Tempos Letivos
11/11/2020	1 e 2	ESIDM	Temas da poesia de Fernando Pessoa-ortónimo	2 tempos letivos de 50 minutos
25/11/2020	3 e 4	ESIDM	Temas da poesia de Alberto Caeiro	2 tempos letivos de 50 minutos
06/01/2021	5 e 6	ESIDM	Temas da poesia de Ricardo Reis	2 tempos letivos de 50 minutos
20/01/2021	7 e 8	ESIDM	Temas da poesia de Álvaro de Campos	2 tempos letivos de 50 minutos
11/02/2021	9	Online-E@D	Temas da poesia dos heterónimos	1 tempo letivo de 60 minutos
24 e 25/02/2021	10 e 11	Online-E@D	Temas da obra <i>Mensagem</i> , de Fernando Pessoa	2 tempos letivos de 60 minutos
04/03/2021	12	Online-E@D	Temas da obra <i>Mensagem</i> , de Fernando Pessoa	1 tempo letivo de 60 minutos
16/03/2021	13	Online-E@D	Temas da obra <i>Mensagem</i> , de Fernando Pessoa	1 tempo letivo de 60 minutos
08/04/2021	14 e 15	Online-E@D	Contos – Temas da obra <i>“Sempre é uma companhia”</i> , de Manuel da Fonseca	2 tempos letivos de 50 minutos
21/04/2021	16 e 17	ESIDM	Temas da obra <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago	2 tempos letivos de 50 minutos
05/05/2021	18 e 19	ESIDM	Temas da obra <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago	2 tempos letivos de 50 minutos

Foram lecionados 12 tempos letivos de aula em regime de ensino presencial e 7 tempos letivos de aula em regime não-presencial.

O horário da turma para o ano letivo 2020/2021, em regime presencial, sofreu alterações devido à pandemia, sendo, então, decretada a seguinte informação pela

ESIDM (*Plano de Contingência*, 2020: 09): “O 3.º CEB terá aulas, essencialmente, de manhã. O 12.º ano terá um dia livre, tendo as aulas distribuídas por duas manhãs e duas tardes. Os 10.º e 11.º anos terão as atividades letivas divididas entre quatro manhãs e duas tardes.”. Quanto ao regime de ensino não-presencial, a ESIDM, seguindo as diretrizes do artigo 31.º-A, do Decreto n.º 3-C/2021 de 22 de janeiro⁵ e o *Plano de Atuação* (2021: 11), definiu que os horários das turmas deveriam ser construídos tendo em consideração:

- mancha horária semanal fixa;
- adaptação da carga horária semanal para cada disciplina, em sessões síncronas (até a um máximo de 60 minutos por sessão);
- carga horária remanescente (até completar as restantes horas semanais de cada disciplina), em sessões assíncronas;
- definição do tempo de intervalo entre cada aula síncrona proposta;
- flexibilidade temporal na execução das tarefas;
- adequação aos diferentes ritmos de aprendizagem.

As planificações de aula foram organizadas em função dos cinco domínios curriculares — Oralidade, Leitura, Educação Literária, Gramática e Escrita —, mediante a explicitação de objetivos e estratégias de aprendizagem, a referência aos materiais didáticos elaborados e o período de tempo aproximado de cada atividade. Nesta linha, no ensino em regime presencial, as sequências didáticas com dois tempos letivos de 50 minutos com um intervalo de 5 minutos, foram orientadas pelo seguinte modelo:

- (i) uma síntese no início de aula, de acordo com a matéria lecionada anteriormente;
- (ii) uma atividade de motivação seguindo o tema da aula;
- (iii) apresentação, leitura e discussão de um texto de género variável;
- (iv) resolução de exercícios de interpretação e/ ou de gramática.

Para o formato de ensino não presencial, que ocorreu entre os dias 8 de fevereiro e 16 de abril, de 2021, as estratégias selecionadas nos planos de aula e aplicadas na

⁵ Este documento está disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/154946853/details/maximized>

lecionação foram adaptadas, uma vez que o tempo de aula síncrona⁶ foi de 60 minutos. A adaptação implicou um trabalho de pré e pós-aula, sendo necessário orientar a atenção, durante a aula síncrona, para os momentos de análise e discussão de textos. Em termos de exercícios de consolidação dos vários saberes optou-se por questionários através de *quizzes*. A produção escrita, por sua vez, foi realizada com recurso à ferramenta digital de edição de escrita partilhada *Google Docs*, disponível na *Google Drive*. Para a submissão dos trabalhos, bem como para a partilha de materiais de apoio e de informação foi usada a plataforma de gestão de aprendizagem *Google Classroom*.

No âmbito do trabalho assíncrono, a noção de “trabalho de casa” demonstrou ser, ainda, uma importantíssima estratégia, em particular, na orientação dos discentes nas tarefas previamente executadas para cada aula, possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma participação aprofundada nas discussões e atividades durante as aulas por videoconferência.

Em cada aula lecionada procurei recriar um modelo de trabalho motivador, que os alunos facilmente reconhecessem e que, ao mesmo tempo, lhes permitisse desenvolver ativa e progressivamente as suas competências e conhecimentos. Na contextualização dos autores em estudo, procurei dar a conhecer aos alunos a biografia e a bibliografia do autor através da apresentação de fotografias, memoriais e homenagens.

De modo a ativar, sempre que possível, a competência estética dos alunos, foram apresentadas várias obras de arte como pinturas, esculturas, animações e produções musicais interrelacionadas com o estudo de obras literárias.

⁶ O horário letivo passou a ser dividido entre aulas síncronas (70%) e aulas assíncronas (30%), conforme a decisão do Conselho Pedagógico da ESIDM.

2.2. Participação em atividades

O Núcleo de Estágio participou, durante o ano letivo, em algumas ações de formação da escola (Tabela 2) com diferentes objetivos formativos. Destaca-se a atividade “Oficina: A Escrita e as Ferramentas Digitais”, desenvolvida em conjunto com a Biblioteca Escolar da ESIDM, uma vez que esta formação propiciou uma visão global sobre as fragilidades dos alunos face à utilização das ferramentas digitais *Google Docs* e *Google Drive*., esclarecendo dúvidas e abrindo caminho para um trabalho contínuo auxiliado por estas ferramentas.

Tabela 2 – Formações desenvolvidas na ESIDM

Data	Local	Designação	Palestrante/s	Objetivo
30-09-2020	Online via Zoom	Breve sessão sobre plataformas associadas ao <i>Google</i> .	António Umbelino, docente da ESIDM	Desenvolver a capacidade de utilização de plataformas associadas ao motor de busca <i>Google</i> , como o <i>Gmail</i> , a <i>Google Drive</i> e a <i>Google Classroom</i> .
12-11-2020	Biblioteca Escolar da ESIDM	“Oficina: A Escrita e as Ferramentas Digitais”	Cátia Pereira, professora estagiária do Núcleo de Estágio de Português na ESIDM; Filomena Pedroso, docente e coordenadora da Biblioteca Escolar da ESIDM	Dar a conhecer aos alunos das turmas a que as professoras estagiárias estiveram afetas, a plataforma <i>Google Drive</i> e, no seguimento, o <i>Google Docs</i> , ferramenta de escrita que permite, entre outros, o trabalho síncrono entre aluno e professor.
12-12-2020	Sala de aula de uma turma do 12.º ano da ESIDM	Sessão de esclarecimentos sobre o <i>Projeto MAIA</i> e sobre o processo de avaliação dos alunos	Cristina Ferrão, diretora da ESIDM	Esclarecer algumas dúvidas sobre o <i>Projeto MAIA</i> , em vigor no presente ano letivo na ESIDM, e que diz respeito à nova modalidade de avaliação regulamentada pelos Decreto-Lei n.º 55/2018 e Decreto-Lei n.º 54/2018.

Do mesmo modo, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português, também participei nas várias atividades de formação identificadas na seguinte tabela:

Tabela 3 – Formações desenvolvidas no âmbito do Mestrado em Ensino de Português

Data	Local	Designação	Palestrante/s	Objetivo
12-10-2020	Online via Zoom	"Avaliação com Go Formative e Google Forms"	Carlos Rodrigues e Jaime Fernandes, docentes do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo	Dar a conhecer aos estagiários do Mestrado em Ensino de Português algumas capacidades e funcionalidades das ferramentas digitais <i>Google Docs</i> e <i>Google Classroom</i> .
23-10-2020	Online via Zoom	"Justificação e viabilidade da leitura de obras integrais no contexto da Educação Literária"	Rui Mateus, docente da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra	Partilhar com os convidados da sessão a forma didática como foi desenvolvido o estudo integral da obra "Os Maias", numa turma de 11.ºano, apresentando, também, os fundamentos teóricos da proposta.
06-11-2020	Online via Zoom	"COMEDIG: Competências de literacia digital e mediática em Portugal"	Armanda Matos, Investigadora Responsável do Projeto COMEDIG, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, Universidade de Coimbra	Dar a conhecer a investigação sobre "Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal" ⁷ .
09-11-2020	Online via Zoom	"Ensino à distância – Práticas e Reflexões"	Ana Maria Machado, docente da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e coordenadora do Mestrado em Ensino de Português	Partilhar com os convidados da sessão as experiências vividas em ambiente de Estágio Supervisionado em Ensino de Português que surgiram a partir do Ensino à distância.
16-11-2020	Online via Zoom	"Ensinar a ler literatura na escola- A proposta do letramento literário"	Rildo Cosson	Apresentar e refletir sobre a importância da leitura no processo de aprendizagem e sobre a importância de certas competências (fruição, interpretação, ...) na aprendizagem ligada ao domínio da educação literária.
11-12-2020	Online via Zoom.	"Práticas criativas e inovadoras no ensino da literatura" – "Ensino da Literatura Digital: Alice Inanimada"	Ana Maria Machado, docente da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e coordenadora do Mestrado em Ensino de Português	Apresentar aos convidados da sessão novas possibilidades no ensino da literatura, nomeadamente com a utilização de literatura digital.

⁷ Cf. no site: <https://www.uc.pt/fpce/comedig/Homepage/>

18-12-2020	Online via Zoom.	"Práticas criativas e inovadoras no ensino da literatura" - "Ensino da Literatura Digital: Alice Inanimada"	Ana Maria Machado, docente da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e coordenadora do Mestrado em Ensino de Português	Apresentar aos convidados da sessão novas possibilidades no ensino da literatura, nomeadamente com a utilização de literatura digital.
18-01-2021	Online via Zoom.	"Práticas criativas e inovadoras no ensino da literatura" - "Práticas Criativas no Arquivo do Livro do Desassossego"	Ana Maria Machado, docente da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e coordenadora do Mestrado em Ensino de Português; Cecília Magalhães	Apresentar a plataforma "Arquivo LdoD", que funciona como arquivo dos vários fragmentos do "Livro do Desassossego", de Bernardo Soares, e, ainda, possibilitar a sua experiência didática.
15-02-2021	Online via Zoom.	"Didática da Gramática e Interpretação Textual"	Maria Regina Rocha, docente na Escola Secundária José Falcão	Refletir sobre questões relativas à Didática do Ensino de Português, nomeadamente, no domínio da gramática.
18-02-2021	Online via Zoom.	"Voz(es) em diálogo: a escrita em diferentes géneros académicos"	Joana Vieira Santos, docente da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra	Refletir sobre a escrita académica, sobre a possibilidade de práticas mais inteligentes e sobre a ética da escrita académica.

2.3. Seminários de escola

É indispensável salientar o facto de a escola ter tido um papel crucial na construção do estudo aqui proposto, já que possibilitou o desenvolvimento da componente prática prevista no papel de docente e de competências necessárias como o à-vontade na sala de aula e a resiliência perante situações inesperadas.

Os seminários de escola viabilizaram a organização e a planificação de materiais e aulas, bem como a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, tendo contado com um acompanhamento muito rigoroso por parte da orientadora de escola, Professora Manuela Pirré.

Nestes momentos semanais, foram ainda incluídas as reflexões formativas sobre as prestações teóricas e práticas das professoras estagiárias. A avaliação formativa das aulas lecionadas teve como objetivo a análise dos aspetos positivos e a melhorar de cada aula, tendo sempre em vista a evolução. O processo de análise baseou-se numa partilha de ideias sobre cada aula lecionada, de acordo com o formato que se descreve de seguida: (i) a professora estagiária apresentava o seu ponto de vista sobre a sua própria aula, com a indicação de pontos positivos e a melhorar; (ii) a colega estagiária dava a sua opinião; (iii) a professora orientadora expunha o seu parecer; (iv) a informação era registada num documento comum.

2.4. Processo de ensino e aprendizagem

As considerações sobre o processo de ensino aprendizagem de uma turma, ou grupo de alunos, levam a uma análise retrospectiva sobre o processo de formação de um professor.

Ser professor é orientar e poder influenciar a educação de outros indivíduos, organizando conteúdos, materiais e estratégias de modo a compor aquele que deve ser o objetivo final do ensino: a preparação do aluno enquanto ser humano, capaz de pensar e agir, quer em ambiente formal de ensino, quer em sociedade ou em família.

Ser professor é, ainda, entender a importância deste processo de formação e apontar para percursos que motivem uma aprendizagem estruturada dos seus alunos, nunca perdendo a prudência e a atenção necessárias à formação de todos e de cada indivíduo. No apoio à procura e descoberta de respostas, o professor deve saber gerir e planear os seus recursos, de modo a potenciar nos alunos um trabalho autónomo.

O professor em formação inicial passa, pelo menos, por duas fases formativas: uma teórico-científica que engloba a Licenciatura e a primeira metade de um ciclo de estudos de um Mestrado em Ensino; e uma prática que diz respeito ao estágio pedagógico na segunda metade do ciclo de estudos do mesmo Mestrado. A importância de cada uma destas fases é inequívoca, já que o resultado de todo o trabalho é ter um professor científica e pedagogicamente preparado. Todavia, numa análise mais minuciosa de cada fase, será possível constatar aspetos que geram, entre outros aspetos, medo e insegurança na passagem da primeira para a segunda etapa, nomeadamente a inexistente aplicação prática dos materiais criados na fase de preparação teórico-didática. A título de exemplo, os planos de aula desenvolvidos sem experiência de sala de aula caracterizavam-se por ter pouco rigor e serem pouco consistentes na identificação da relevância de conteúdo e de materiais de apoio necessários à prática letiva. Posteriormente, na prática letiva real, o professor-estagiário sente fragilidades motivadas pela falta de adequação e a falta de confiança quanto a estratégias, abordagens e modos de interação com os alunos.

No que concerne ao Estágio Pedagógico aqui relatado, o processo de ensino e aprendizagem foi marcado pela transição obrigatória entre regimes presencial e não-

presencial. Releva-se a observação de aulas que facilitou, numa primeira fase, a compreensão da dinâmica de sala de aula e o papel prático do professor face à turma, cruzando os aspetos absorvidos nas primeiras observações com a experimentação propriamente dita no ato de lecionar.

À medida que a observação e a prática letiva foram progredindo também os aspetos a reter mudaram, passando, então, a considerar-se elementos como: (i) o tempo das diferentes atividades e tarefas, (ii) a reação e a resposta dos alunos face às instruções dadas e (iii) a expressividade não verbal dos alunos face aos diversos momentos da aula em relação a todas as atividades, em particular, aquando da exposição de conteúdos. A reflexão crítica sobre todos estes aspetos permitiu não só entender a forma como é construída uma aula, de modo mais ou menos fluído, mas também conhecer o grupo, preparando as sequências de aprendizagem de acordo com os seus interesses e as suas competências.

De um ponto de vista curricular, a releitura de obras de referência e a leitura de nova bibliografia permitiram o desenvolvimento da capacidade de resposta às necessidades dos alunos. Foi crucial rever e aprofundar o conhecimento para o tema de cada planificação de aula, com o intuito de dar resposta à heterogeneidade de necessidades da turma. Foi ainda possível entender que, acima de tudo, é necessário compreender os alunos, as suas dúvidas, as suas necessidades, a sua atitude em aula, assim como conhecer os seus interesses.

De um ponto de vista mais prático, a vontade de ensinar surgiu a partir de uma série de questões ligadas tanto à área do saber, na área da disciplina de Português, como ao desenvolvimento das competências individuais de cada aluno. No entanto, a maior motivação para percorrer este caminho no ensino deteve-se, sem dúvida, na possibilidade de educar e perceber que, através do trabalho realizado, se podem observar as conquistas dos alunos, trabalhando a seu lado na construção de objetivos para um futuro promissor.

2.5. Ensino Presencial e Ensino Não-Presencial

Quando se investiga e reflete sobre o ensino, é fácil seguir vias mais teóricas ligadas ao desenvolvimento humano e deixar de lado questões práticas que afetam o dia a dia do contexto em que a aprendizagem se insere. Julgo, deste modo, e apesar de conceder à teoria toda a sua pertinência, que prestar atenção ao contexto deve sempre ser uma das prioridades em estudos de caso⁸ como o de um Relatório de Estágio Pedagógico.

Devido à pandemia mundial e à propagação do vírus SARS-CoV-2, várias foram as medidas adotadas pelas entidades organizacionais a nível mundial, nacional e/ou local. Uma dessas medidas foi declarar a suspensão de atividades letivas e não-letivas por um período de tempo, a que se seguiu um período de aproximadamente dois meses de ensino em regime não-presencial.

Um Estágio Pedagógico requer dos professores estagiários preparação científica e um trabalho contínuo de pesquisa com vista ao desenvolvimento das suas competências para a prática letiva. Neste sentido, e sabendo que a possibilidade de transitar entre regimes era demasiado alta, o Núcleo de Estágio propôs-se a aproveitar ao máximo a experiência presencial. Assim o estágio, neste regime, permitiu: (i) ter o primeiro contacto com a turma, aprimorando a nossa preparação prática e científica e a nossa sensibilidade; (ii) compreender continua e progressivamente a forma como os alunos se expressam, (iv) desenvolver uma resposta adequada, observando a expressividade corporal dos alunos, que permitiu a adaptação das estratégias em vários momentos de cada aula; (iii) entender que a turma é o elemento principal de uma sala de aula, fundamentando o papel do professor como orientador das aprendizagens; (iv) criar uma relação de confiança e respeito com a turma, tentando estar atenta às idiossincrasias diversas.

⁸ Cf. Capítulo 4.

Aquando da transição para o regime não presencial, são inúmeras as fragilidades que ainda⁹ se verificam no Ensino Remoto de Emergência como, por exemplo: (i) os problemas de ligação à internet, quer da parte dos alunos, quer da parte dos professores; (ii) as dificuldades relativas à carga e ao volume de tráfego exercidos sobre as plataformas de comunicação; (iii) o período de latência relativo às respostas dos alunos, comparativamente às aulas presenciais; (vi) a falta de preparação prática dos professores para este tipo de ensino, nomeadamente à adaptação discursiva das instruções para um formato mais reduzido de interação; (v) o progressivo cansaço da turma e dos professores à exposição virtual.

Ainda assim, a experiência do Ensino Remoto de Emergência fez sobressair uma dimensão positiva: (i) a vontade/ o empenho¹⁰ dos alunos da turma; (ii) o reforço da empatia já criada entre o grupo e a professora no regime presencial; (iii) a resiliência da turma, não obstante o cansaço provocado pela comunicação digital, que participou ativamente, com rigor e relevância nos vários momentos letivos; (iv) a resiliência e a capacidade de resolução de problemas da parte dos professores; (v) a criatividade na escolha de materiais didáticos, que motivasse e mantivesse os alunos focados.

Apesar de não podermos conceber o ensino não-presencial como uma forma viável e permanente de ensino, dadas as inúmeras falhas que apresenta e a ausência de investigação científica aprofundada sobre o seu efeito na aprendizagem, em circunstâncias excecionais revelou ser uma abordagem que assegura a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. É essencial mencionar, ainda, neste ponto, o trabalho árduo dos professores que investiram toda a sua criatividade, tempo, conhecimentos e estratégias numa dimensão de ensino que ainda se apresenta como algo indefinido.

⁹ A primeira aplicação deste regime aconteceu no ano letivo 2019/2020, com o agravamento da pandemia. Neste contexto, o Ensino Remoto de Emergência foi novamente implementado pelo aumento significativo de casos positivos no país.

¹⁰ Com a aplicação da avaliação formativa na escola, o item relativo ao comportamento passou a integrar cada domínio curricular e, de forma objetiva, sobressaiu o empenho que os alunos demonstraram nas várias atividades.

Parte II

A Parte II deste Relatório de Estágio está organizada em dois capítulos. O Capítulo 3 apresenta o enquadramento teórico do tema de investigação científico-didática, onde se pretende refletir sobre a mobilização de saberes no domínio da Educação Literária e a respetiva avaliação formativa. Reconhecendo a dimensão da produção escrita, principalmente, na avaliação formal do 12.º ano, importa também rever aspetos que fazem parte dos parâmetros da avaliação das aprendizagens, a saber: o conteúdo e a estruturação do discurso. Por esta razão, cumpre referir o que está previsto a nível de critérios de classificação nos documentos oficiais vigentes que orientaram a didatização e a conseqüente recolha de dados. O Capítulo 4, por sua vez, descreve o estudo de caso realizado durante a prática pedagógica supervisionada, começando pela metodologia investigativa aplicada a que se segue a contextualização didática da recolha de dados e conseqüente análise, terminando com a discussão dos resultados.

Capítulo 3 | Educação literária no 12.º ano: a Mobilização de Saberes e a Avaliação Formativa

3.1. Educação Literária

Sendo a Educação Literária um dos domínios definidos pelo *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (2014) com vista a desenvolver nos alunos práticas de leitura autónoma que promovam o ensino da compreensão do texto literário, importa rever o que está previsto nos documentos oficiais orientadores, bem como os saberes mobilizados no ensino e aprendizagem da análise do texto literário. A propósito de documentos curriculares de referência, a página em linha do Ministério de Educação — <http://www.dge.mec.pt/portugues> — apresenta, entre outros documentos, um caderno de apoio à poesia no 3.º ciclo e guiões de implementação do programa de Português do ensino básico em todos os domínios, exceto no da Educação Literária.

Apesar de não ter sido objeto deste estudo, será oportuno recordar que a própria definição do que é ‘literatura’ ou dos aspetos que tornam um texto literário é complexa, quer a nível da linguagem, quer pela variedade de textos escritos. Partindo de *Literary Theory: an introduction*, de Terry Eagleton (1983), alguns pontos comumente aludidos na tentativa da definição do que é literário poderão ser questionados: (i) a dicotomia ‘facto’ versus ‘ficção’; (ii) a literatura transforma e intensifica a linguagem comum, (iii) a literatura não será uma escrita com uma finalidade utilitária do ponto de vista pragmático e (iv) a literatura assume-se como o registo linguístico cuidado e exemplo a seguir. De qualquer modo, importa sublinhar que as representações do que é literatura refletem a aprendizagem antecedente e as referências que foram valorizadas.

Não caberá, igualmente, nesta pesquisa tecer comentários sobre os textos selecionados para o programa de Português nem a manifestação de preferência por uma ou outra abordagem do texto literário na sala de aula. Com efeito, para o estudo de caso científico-didático deste Relatório de Estágio, no âmbito da Educação Literária, assume-se a necessidade de compreender o contexto de ensino e aprendizagem

específico, descrever o modo com os alunos mobilizaram saberes e o efeito da avaliação formativa nas produções escritas dos alunos, enquanto instrumentos que nos permitem aferir as aprendizagens. Nesta linha, a prática letiva, bem como a fundamentação deste trabalho de pesquisa, partiu da análise dos documentos oficiais vigentes, a saber: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), *Programa e Metas Curriculares - Ensino Secundário* (2014) e *Aprendizagens Essenciais 12.º Ano | Ensino Secundário Português* (2018) do Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

De acordo com o documento *Programa e Metas Curriculares - Ensino Secundário* (2014: 36), à Educação Literária no 12.º ano de escolaridade são atribuídos 68 dos 160 tempos letivos distribuídos. A perspetiva diacrónica e sincrónica da literatura, assim como a representatividade dos textos literários no programa de Português do 12.º ano visa a reflexão crítica e a fruição desses textos, como se poderá observar na análise comparativa entre o *Programa e Metas Curriculares - Ensino Secundário* e *Aprendizagens Essenciais para o 12.º ano* presente na Tabela 4.

Tabela 4 – O domínio da Educação Literária nos documentos oficiais curriculares

<i>Programa e Metas Curriculares para o Ensino Secundário (2014)</i>	<i>Aprendizagens Essenciais para o 12.º ano (2018)</i>
<p>"(...) no domínio da Educação Literária prevalece o princípio da representatividade, invariavelmente mobilizador de outros critérios centrais em qualquer dos géneros literários previstos. São eles o valor histórico-cultural e o valor patrimonial associados ao estudo do Português, nas suas dimensões diacrónica e sincrónica. Outrossim se sublinha o pressuposto do diálogo entre culturas, objetivo primordial do Projeto de Leitura, que acrescenta às aprendizagens do domínio da Educação Literária o contacto direto com outros textos em português (de língua portuguesa e em tradução portuguesa)."</p> <p>"A organização diacrónica dos conteúdos da Educação Literária pressupõe a leitura dos textos em contexto, indissociável da reflexão sincrónica, e não deverá traduzir-se em leituras meramente reprodutivas ou destituídas de sentido crítico (...). Mais do que insistir no uso de vocabulário técnico específico dos estudos literários, o Programa privilegia o contacto direto com os textos e a construção de leituras fundamentadas,</p>	<p>"No domínio da educação literária, pretende-se capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários portugueses e estrangeiros, de diferentes géneros. Neste âmbito, é ainda fundamental que os alunos tenham atingido a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários e o modo como manifestam experiências e valores."</p> <p>"Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX.</p> <p>Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais.</p> <p>Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: adjetivação, gradação, metonímia, sinestesia.</p> <p>Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p>Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais.</p>

combinando reflexão e fruição , como é de esperar em quem termina a escolaridade obrigatória.”	Desenvolver um projeto de leitura que revele pensamento crítico e criativo, a apresentar publicamente em suportes variados.”
---	--

Como o contexto da prática pedagógica foi desenvolvido com uma turma do 12.º ano, impunha-se a leitura e análise do documento sobre o *Perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória*. Na formação para a vida em sociedade, no âmbito das aprendizagens gerais, as competências dividem-se em conhecimentos, capacidades e atitudes, que devem sempre estar lado a lado. As competências aliadas à compreensão do texto literário refletem-se em aspetos como a sensibilidade estética e artística, o raciocínio e resolução de problemas, o pensamento crítico e pensamento criativo e o desenvolvimento pessoal e autonomia.

Sendo o texto literário o objeto de estudo predominante no ensino secundário, é reconhecido que os textos que figuram no domínio da Educação Literária representam quer valores histórico-culturais, quer valores estéticos. Como Fernando Azevedo & Ângela Balça (2006: 3) explicam, a literatura é um elemento fundamental da formação na sociedade atual:

O conceito de educação literária ultrapassa, assim, o nível do ensino-aprendizagem da literatura (...), referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitam ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis.

Em *Literatura e Ensino do Português*, José Augusto Bernardes e Rui Mateus (2013) esclarecem algumas questões fulcrais para o entendimento daquilo que é concebido como ensino da literatura e que interessa aqui desenvolver. Estes autores propõem a revisão e o desenho de um modelo que relacione os domínios "essenciais [à] cultura literária [:] língua, retórica, contextos, ideias, estética" (Bernardes & Mateus, 2013: 32), na esteira da concetualização de Martha Nussbaum (*apud* Bernardes & Mateus, 2013: 33): "integrando um conjunto de preceitos orientados para a tolerância, a cooperação intercultural, a responsabilidade cívica e o pensamento crítico". Esta autora (2015: 108) explica a necessidade de "desenvolver o *olhar interior* dos alunos" através de:

[U]ma formação cuidadosamente moldada nas artes e nas humanidades - adequada à idade e ao nível de desenvolvimento da criança - que os ponha em contato com questões de gênero, raça, etnia e experiência e cooperação transculturais. Essa formação artística pode e deve estar relacionada à formação do cidadão do mundo, uma vez que as obras de arte costumam ser um modo inestimável para começar a compreender as conquistas e os sofrimentos de uma cultura diferente da nossa.

Com efeito, o ensino da literatura vai além da leitura do texto e da obra, uma vez que o desenvolvimento do pensamento crítico convoca conhecimentos transversais a vários domínios. Através da relevância que a Educação Literária tem assumido na escola, têm-se registado práticas de leitura inovadoras no que diz respeito à abordagem e receção do texto literário na sala de aula (Bernardes & Mateus, 2013).

Relativamente à formação inicial de professores, o Mestrado em Ensino de Português da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra torna possível aos futuros professores consolidar a fruição pela leitura e a capacidade de análise de texto, de modo a que a sua prática docente privilegie o contacto com o texto literário pela sua dimensão educativa e formativa, de acordo com as ideias de Nussbaum (1997: 90): “The habits of wonder promoted by storytelling thus define the other person as spacious and deep, with qualitative differences from oneself and hidden places worthy of respect. (...) narrative imagination is an essential preparation for moral interaction.”.

3.1.1. Interseção de domínios: Educação literária, Leitura e Escrita

Os cinco domínios (*Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, 2014) — Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática — são ensinados de modo articulado, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma competência eficaz do uso da língua materna no contexto escolar e no exercício da cidadania.

O ensino da literatura, como Fernanda Irene Fonseca (2000) prevê no texto “Da Inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino Da Literatura”, deve ser indissociável da língua no processo de ensino-aprendizagem, sem que a língua se apresente como elemento-chave e que a literatura se transforme em mero

complemento. Segundo a autora (*idem*: 40-41), a literatura utiliza a língua, mas vai além da sua boa utilização, transformando-a de modo a tornar-se num objeto artístico. Estes usos da língua configuram-se num objeto de estudo complexo que deve exceder o papel da literatura como exemplificação do uso cuidadoso da língua. Para isso, o ensino da literatura deve incentivar, desde cedo, a aprendizagem da dimensão criativa da língua, não só pelo seu objetivo comunicacional, mas pela necessidade de desenvolver a capacidade de perceção e de fruição dos recursos linguístico-enunciativos, de consciência do funcionamento da língua e do grau de intencionalidade da dimensão textual.

O domínio da Leitura assume-se como uma das principais estratégias utilizadas aquando da aprendizagem de uma língua, sendo, aliás, a principal forma de contacto entre o aluno e a obra literária. Segundo Inês Sim-Sim (2007: 5), “saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional”, reconhecendo também que a leitura promove a evolução da literacia dos sujeitos e, conseqüentemente, a melhoria da competência de comunicação escrita.

No que diz respeito ao domínio da Escrita, este relaciona-se com a educação literária, através da materialização que o aluno desenvolve da sua interpretação dos textos e mobilização de saberes nas produções escritas. O domínio em questão implica um trabalho contínuo com os alunos e, por conseguinte, o aperfeiçoamento da competência de expressão escrita que lhes garanta as ferramentas necessárias para expor as suas ideias e reflexões face a um objeto, uma situação ou um texto. Luís Filipe Barbeiro & Luísa Álvares Pereira (2007: 8-9) salientam, a propósito do ensino da escrita, um conjunto de princípios orientadores:

(i) Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes – onde é referida a necessidade de estabelecer o contacto entre o aluno e obras de diferentes géneros textuais relevantes, para que o aluno apreenda elementos específicos desses objetos textuais a nível de forma e conteúdo;

(ii) Ensino sequencial das actividades de escrita – onde é referida a necessidade de promover actividades sequenciais que permitam aos alunos desenvolver as suas competências, de forma progressiva, para se exprimirem nos diferentes contextos;

(iii) Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual- onde é referida a necessidade de promover a maturação das competências de escrita nos alunos.

No contexto escolar, a relação entre o domínio da Educação Literária e os restantes domínios integra a prática letiva, mas para o objeto de estudo aqui apresentado, os dados recolhidos foram circunscritos aos descritores de desempenho dos domínios da Educação Literária e da Escrita.

3.1.2. Mobilização de saberes no processo interpretativo

A mobilização de saberes como ferramenta de interpretação de obras estético-literárias é uma competência que tem lugar diariamente dentro e fora da sala de aula. A capacidade de mobilizar saberes, relacionar ideias, assuntos e temas e, de traçar conceções, tem lugar no processo de interpretação de um texto. Sublinhe-se que este estudo segue a definição de 'texto' proposta por Ana Cristina Macário Lopes (2005: 14-15):

(...) como fragmento verbal intencionalmente produzido por um sujeito ancorado num tempo e num espaço específicos, e dirigido a uma instância de alteridade que de raiz desempenha um papel decisivamente interventor na sua génese e configuração, um texto/discurso não se define pela sua extensão, mas antes pela sua unidade semântica e relevância pragmática.

Um segmento textual, como unidade semântica, é dotado de sentido e intencionalidade, sendo a sua descodificação relevante para a interpretação. Para isso, segundo Sim-Sim (2007: 6), "o ensino da compreensão de textos deve visar a apropriação pelas crianças de estratégias de monitorização da leitura tais como prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida.". De facto, todo o processo de análise textual começa, inevitavelmente, com uma produção textual, cuja intenção pode e vai variar conforme a autoria do objeto e o objetivo que se quer atingir. No contexto de ensino, Sim-Sim (*idem*) explicita aspetos que poderão determinar o sucesso do processo interpretativo: o conhecimento linguístico (a riqueza lexical e o

domínio das estruturas sintáticas complexas), a rapidez e eficácia na percepção e escolha dos vocábulos adequados, a capacidade de auto-monitorização a nível da compreensão do que está escrito, o seu conhecimento sobre o mundo e os assuntos retratados nos textos.

Na esteira de Carlos Reis (1981: 39), a análise de um texto literário entender-se-á como “atitude descritiva que assume individualmente cada uma das suas partes, tentando descortinar depois as relações que entre essas distintas partes se estabelecem”. Do ponto de vista metodológico da análise, não se pode esperar que exista a aplicação de um só método independentemente do texto, uma vez que o processo interpretativo decorre na identificação de sentidos coerentes com as características textuais, mas também na relação da dimensão discursiva/textual com a subjetividade do leitor e do seu conhecimento do mundo.

De acordo com Umberto Eco (2016), um texto pode ser analisado a partir das perspetivas gerativa e intencional, sendo que a primeira diz respeito à produção de um texto e às possíveis interpretações que a partir dele podem ser construídas e a segunda se subdivide em três intenções: a do texto (*intentio operis*), a do autor (*intentio auctoris*) e a do leitor (*intentio lectoris*).

Tendo em conta as três intenções definidas por U. Eco, primeiramente, seria necessário focar a atenção sobre o sujeito que inicia o processo interpretativo: o autor. Este é o indivíduo que constrói o texto, tendo por base uma mensagem que quer transmitir, transformando esse mesmo texto numa unidade semântica significativa e pragmaticamente relevante. Contudo, a interpretação dessa mensagem nem sempre coincidirá com a intenção do autor, isto é, a mensagem que vai ser decodificada pode gerar mais do que uma interpretação válida, como U. Eco (*idem*: 211) explica:

“(...) leitores, o autor sabe que esse texto será interpretado não segundo suas intenções mas segundo uma complexa estratégia de interações que coenvolve também os leitores, juntamente com a competência destes em relação à língua como património social.”

Para clarificar esta questão será útil considerar as reflexões de Jocelyne Giasson (1993: 36) que apresenta os géneros textuais informativo e persuasivo como exemplos

da intenção do autor. Esta autora explica que não se deve confundir os conceitos de género literário com a intenção do autor, já que a escolha de um género literário é suscitada a partir da intencionalidade do autor. Assim, uma banda desenhada tanto pode ser utilizada com o intuito de distrair o leitor, como ainda com o intuito de o informar ou persuadir.

Por sua vez, U. Eco (2016: 34) acrescenta que, apesar da atenção dada ao leitor, que vai imprimir no texto as suas noções do mundo e criar, a partir desse contacto, uma interpretação, a discussão permanece entre a intencionalidade do autor e o que o texto diz. Esta eventual oposição implica, assim, entender que, por um lado, a intenção do autor deve ser tida em conta e, por outro, que os sentidos presentes no texto são uma importante componente a analisar e a descodificar. O texto define-se, então, como uma das principais componentes da interpretação, sendo fonte de leitura, análise, inferência e compreensão e servindo, ainda, de apoio para a transmissão de uma mensagem. De acordo com Giasson (1993: 22):

A variável texto diz respeito ao material a ler e pode ser considerada sob três aspectos principais: e intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo. **A intenção do autor determina, com efeito, a orientação dos outros dois elementos. A estrutura refere-se ao modo como o autor organizou as ideias no texto, enquanto que o conteúdo remete para os conceitos, conhecimentos e vocabulário que o autor decidiu transmitir.**

Já U. Eco (2016: 27-28) expõe a sua visão sobre os mecanismos de um texto da seguinte forma:

[O] funcionamento de um texto (mesmo não verbal) explica-se levando em consideração, além ou em lugar do momento gerativo, o papel desempenhado pelo destinatário na sua compreensão, atualização, interpretação, bem como o modo com que o próprio texto prevê essa participação.

Partindo das visões de U. Eco (2016: 34) sobre a intencionalidade e sobre os sentidos do texto é, ainda, possível desenvolver o tópico de forma mais complexa, gerando uma nova oposição:

(...) com a aceitação da segunda ponta da oposição [poder-se-ia], em seguida, articular a oposição entre: (b1) é preciso buscar no texto aquilo que ele diz relativamente à sua própria coerência contextual e à situação dos sistemas de significação em que se respalda; (b2) é preciso buscar no texto aquilo que o destinatário aí encontra relativamente a seus próprios sistemas de significação e/ou relativamente a seus próprios desejos, pulsões, arbítrios.

O contraste verifica-se na relação entre o significado presente no texto e a possibilidade de co-existirem diversas interpretações motivadas pelo conhecimento diferenciado de cada pessoa — o leitor vai desenvolvendo as suas competências de interpretação através das suas experiências do mundo e do conhecimento de várias áreas. Com efeito, de acordo com U. Eco (2017: 41), podemos reconhecer dois modelos de leitor, a que estão aliados dois tipos de interpretação: o ‘ingénuo’ (interpretação semântica) e o ‘crítico’ (interpretação crítica). O mesmo autor (*idem*: 46), sugere, ainda, que alguns autores criam, conscientemente, obras sugestivas com espaços em branco no seu texto para que a interpretação varie de leitor para leitor.

Continuando a análise sobre a dimensão do leitor, Giasson (1993: 25-31) explica que cada leitor acede a dois conjuntos de estruturas: (i) as cognitivas relativas aos conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo e (ii) as afetivas associadas às suas atitudes e aos seus interesses. Acresce o conjunto de elementos que constituem os processos de leitura identificados como: (i) microprocessos, (ii) processos de elaboração, (iii) processos de integração, (iv) processos metacognitivos e (v) macroprocessos (Figura 1).

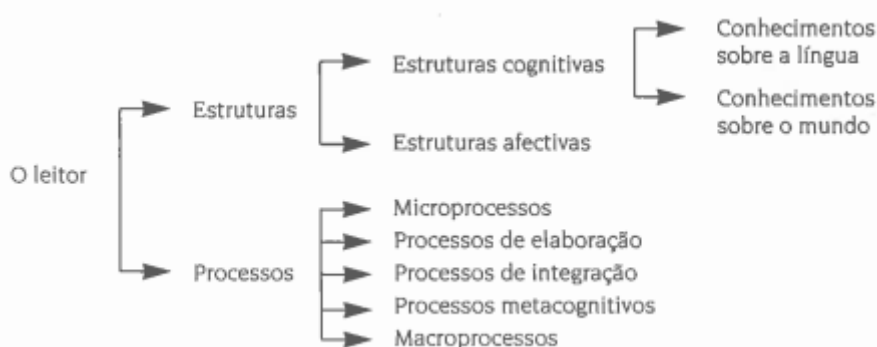


Figura 1 – Processo de Interpretação (Giasson, 1993: 25)

No contexto das estruturas cognitivas, além do conhecimento sobre a língua, o leitor deverá ter conhecimento sobre o assunto do qual se fala; caso contrário, será incapaz de estabelecer relações entre o seu conhecimento do mundo e a nova informação. Neste sentido, o leitor elabora esquemas que lhe permitem distribuir a informação de uma forma clara e coerente. No âmbito das estruturas afetivas, o processo interpretativo é, segundo Giasson (*idem*: 31), condicionado pelos interesses que o leitor desenvolve ao longo da sua vida, levando, conseqüentemente, a alterações do nível de receptividade a um determinado texto.

No concernente aos processos de leitura, propostos por J. Irwin já em 1986 e retomados por Giasson (1993: 32), pode observar-se como eles remetem para a ativação de processos de leitura que se operacionalizam em simultâneo. Assim, os processos de leitura poderão ser divididos em cinco variantes que atuam em simultâneo, mas em diferentes níveis de análise:

- (i) Microprocessos — reconhecimento das palavras, leitura de grupos de palavras, microseleção;
- (ii) Processos de integração — utilização de referentes, utilização de conetores, inferências baseadas em esquemas;
- (iii) Macroprocessos — identificação das ideias principais, resumo, utilização da estrutura do texto;
- (iv) Processos de elaboração — previsões, imagens mentais, resposta afetiva, ligação com os conhecimentos, raciocínio;
- (v) Processos metacognitivos — identificação da perda da compreensão, reparação da perda da compreensão.

Na sua revisão do trabalho de Irwin, Giasson (*idem*: 33) estabelece diferenças (Figura 2) entre:

- os Microprocessos, os Processos de integração e os Macroprocessos, que atuam na análise do texto, respetivamente, ao nível da frase, entre a frase e ao nível do texto; e

- os Processos metacognitivos e os Processos de elaboração, que atuam verticalmente sobre o primeiro grupo antes e depois da leitura (respetivamente).



Figura 2 - Processos de Leitura e o Texto (Giasson, 1993: 33)

Para além destas dimensões, há ainda a considerar o contexto que, segundo Giasson (1993: 40-43), diz respeito a todas as condições que englobam a situação de compreensão de um texto, destacando três tipos: psicológico, social e físico. O contexto psicológico configura-se na motivação e na intenção do leitor; o social comporta a interação entre o leitor e o professor ou entre ele e os seus pares; e o físico remete para as dimensões materiais em que se realiza a leitura. O contexto determina, assim, o modo como o leitor vai ler, analisar e compreender um texto.

A complexidade do texto, as competências dos leitores, neste caso, os alunos, e o contexto confluem para que o processo interpretativo se desenvolva com eficácia.

3.2. Avaliação formativa

A investigação sobre a avaliação e os seus métodos, no panorama educacional, tem vindo a sofrer mudanças, implicando etapas de teorização, experimentação, adaptação e aplicação ao longo do tempo.

Carlos Barreira, João Boavida & Nuno Araújo (2006: 96) explicam que, apesar de Michael Scriven (1967) ter sido o primeiro autor a utilizar o conceito de 'avaliação formativa', Bloom terá sustentado a adequação da prática letiva às necessidades de aprendizagem observadas nos alunos:

Foi Bloom e seus colaboradores que, pela primeira vez, em 1971, utilizaram a avaliação formativa, chamando a atenção para a importância dos processos a desenvolver pelos docentes de forma a adequarem as suas práticas às dificuldades de aprendizagem detectadas nos alunos.

A avaliação formativa traduz-se no objetivo geral de possibilitar e orientar as aprendizagens e o desenvolvimento das competências do aluno, adotando estratégias que direcionam as aprendizagens para o processo e uma menor dependência dos resultados, como Eusébio André Machado (2019: 3) verifica "A avaliação formativa tem como principal propósito contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor – *é uma avaliação para as aprendizagens*". Para isso, são aplicados procedimentos e ferramentas que promovem nos alunos a perceção dos conteúdos programáticos, a experimentação através de exercícios de aplicação e, acima de tudo, a capacidade de autorregulação da aprendizagem. O aluno deve ser capaz de perceber o objeto de estudo, mas ainda conhecer como decorre todo o processo de avaliação.

A aplicação da avaliação formativa pressupõe, por isso, que o professor mantenha uma atitude de reforço de confiança e responsabilidade para com os alunos. Consequentemente, ser-lhes-á dada a oportunidade de entenderem no contexto de sala de aula e também fora dele. Para Domingos Fernandes (2019: 3), o processo de Avaliação Formativa deve ser conhecido pelos alunos, dando-lhes uma perceção clara sobre: "a) o que têm de aprender no final de um dado período de tempo; b) a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm de desenvolver; e c) os esforços que

têm de fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos documentos curriculares. Este processo é normalmente denominado *feedback* - "(...) consiste na forma mais comum de regulação utilizada pelos professores, trata-se da resposta que é dada ao aluno perante um desempenho ou a um trabalho realizado (...)." (Machado, 2019: 4). Este autor (*idem*: 3) explica que o *feedback*, enquanto umas das principais ferramentas utilizadas na aplicação da avaliação formativa, implica um grande domínio da parte da parte do professor para que sejam gerados resultados positivos juntos dos alunos, uma vez que a estratégia:

[P]or um lado, no plano cognitivo, fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir; por outro lado, no plano motivacional, desenvolve o sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação.

Como John Hattie & Helen Timperley (2007: 81) salientam: "Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative.". Com efeito, Machado (2019: 3) reforça que nem toda a utilização e aplicação da estratégia gera resultados positivos, já que "A eficácia do feedback está, pois, relacionada com a perceção que sobre ele têm os alunos, a qual resulta da combinação de fatores tais como: conhecimentos prévios, percurso escolar e representações sobre a escola". Como exemplo de transmissão de *feedback*, cujos resultados podem demonstrar-se contraproducentes, o investigador (*idem*: 3) enfatiza a escolha de comentários ou respostas atendendo às qualidades inatas do aluno, em detrimento do desenvolvimento das suas competências e aprendizagens.

Numa visão revitalizadora do ensino, a mobilização de saberes, como estratégia do domínio da Educação Literária, surge como um dos pontos fulcrais da avaliação formativa e uma competência que o aluno deve fortalecer, admitindo Fernandes (2006: 38) que:

As tarefas seleccionadas deverão ter uma natureza estruturante relativamente ao domínio ou aos domínios do currículo a que se referem. Isto significa que, através da sua resolução ou do trabalho por elas suscitado, os alunos terão necessariamente de relacionar conceitos e ideias e mobilizar e utilizar conhecimentos de um ou mais domínios.

Neste sentido, o tema do projeto surge, no que à avaliação formativa diz respeito, como uma tentativa de compreender a importância deste tipo de avaliação no currículo de português para o 12.º ano de escolaridade. Propõe-se, desta forma, um estudo¹¹ sobre o uso da mobilização de saberes como ferramenta ou estratégia da avaliação formativa, aplicada no domínio da Educação Literária, quer quanto à compreensão de obras, ideias e temas, quer na construção do pensamento crítico dos alunos, considerando a importância da formação dos alunos atendendo à singularidade de cada percurso de aprendizagem. Na verdade, como se poderá observar na análise dos dados recolhidos, a avaliação formativa releva o papel do professor na relação de confiança e responsabilidade com os alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem.

3.2.1. Projeto Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) na ESIDM

O objetivo fundamental do *Projeto Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica* é, segundo Fernandes (2019: 2): "(...) contribuir para melhorar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação pedagógica e, desta forma, desenvolver as acções que se impõem para que os alunos aprendam mais e melhor, com mais compreensão e com mais profundidade".

Este projeto, implementado na ESIDM¹² no ano letivo (2020/21), procura desenvolver um ensino que vai ao encontro das necessidades dos alunos. Para isso será necessário que o processo avaliativo adquira também uma nova perspetiva, orientada para a construção das aprendizagens e para a evolução das competências

¹¹ Ver secção 4.1.

¹² De acordo com Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que "[E]stabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória."

que os alunos devem revelar à saída da escolaridade obrigatória. Esta visão avaliativa deve, portanto, ser pautada por conceitos como autonomia, responsabilidade, reflexão e pensamento crítico, permitindo aos alunos a construção do seu percurso de aprendizagem:

[M]otivar os nossos alunos para a construção de aprendizagens significativas, envolvendo todos os atores do processo de ensino e aprendizagem, reforçando a vertente formativa das atividades pedagógicas, fornecendo aos discentes informação relevante para a sua autorregulação, diversificando e multiplicando os momentos e os meios de recolha de dados sobre esse mesmo processo.

(ESIDM, 2020)

Em suma, o Projeto MAIA apresenta-se como uma proposta de revisão do ensino, tendo como elemento central a aprendizagem dos alunos.

3.2.1.1. Rubricas e critérios de avaliação

Sendo o propósito da avaliação formativa o de orientar os alunos no seu processo de aprendizagem, torna-se essencial entender que este implica a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências, a experimentação e o *feedback* gerado por parte do professor.

No presente projeto de investigação, foi aplicada a estratégia da avaliação por rubricas que, de acordo com as reflexões de Fernandes (2019: 3), engloba um conjunto de critérios que traduzem os conhecimentos e competências que o aluno deve alcançar numa determinada tarefa/ atividade/ exercício:

[U]ma rubrica de avaliação, em geral, inclui quatro elementos: a) a descrição geral da tarefa que é objeto de avaliação; b) os critérios; c) os níveis de descrição do desempenho relativamente a cada critério; e d) a definição de uma escala que atribui a cada nível de desempenho uma dada menção.

As rubricas de avaliação servem de apoio ao processo de ensino-aprendizagem pela definição concreta de uma atividade e da sua avaliação e, também, pelo facto de funcionarem como ferramenta para que o aluno entenda a sua avaliação e, ao mesmo

tempo, tenha a capacidade de se autorregular e autoavaliar. De facto, uma rubrica de avaliação engloba todos os elementos que constituem uma tarefa, desde instruções, a descritores de desempenho definidos para os vários níveis de desempenho.

Os aspetos de conteúdo e os aspetos de estruturação do discurso são dois dos critérios de avaliação aplicados na correção e classificação da questão escrita da Parte C do *Exame Nacional de Português* e constituem parte de uma rubrica de avaliação criada para o efeito de expor, explicar e avaliar formativamente, uma produção escrita sobre um determinado assunto ou tema.

3.2.2. Critérios de classificação dos aspetos de conteúdo e de estruturação do discurso

A aplicação de critérios de avaliação¹³, neste caso dos aspetos de conteúdo e dos aspetos de estruturação do discurso, requer, antes de mais, a produção, por parte dos discentes, de uma mensagem escrita, que deverá ser desenvolvida em função de um assunto ou tema. No que concerne à relação entre conteúdo e temas é necessário entender que: i) o conteúdo engloba todos os argumentos, visões e posições, mobilizados, tendo em conta o conhecimento dos alunos, nas suas produções textuais; e ii) esse conteúdo constrói-se em torno de um tema ou assunto, geralmente suscitado pelo enunciado da questão, que implica conhecimentos prévios da parte do aluno, como refere Giasson (*idem*: 25-31) aquando da ativação das estruturas cognitivas, relativas aos conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo. Assim, para que um/a aluno/a construa um esquema conteudístico/temático é necessário, em primeiro lugar, que este/a reconheça no enunciado o/os tema/as a desenvolver, partindo das suas experiências para elaborar a sua produção escrita e fundamentar as suas posições.

De facto, o critério de classificação que diz respeito aos aspetos de conteúdo tem como objetivo a análise da presença do conteúdo na resposta do/a aluno/a, calculando

¹³ Ver anexos 2 e 3 relativamente aos critérios de avaliação definidos pelo IAVE e anexos 5 e 6, relativamente aos anexos definidos em pela ESIDM.

a adequação dos aspetos referidos e a presença ou não de exemplos significativos que fundamentem, dependendo do género textual exigido, os aspetos conteudísticos/temáticos.

Para Gery Ryan & H. Russell Bernard (2003: 85) a análise textual parte de tarefas como: "(1) discovering themes and subthemes, (2) winnowing themes to a manageable few (i.e., deciding which themes are important in any project), (3) building hierarchies of themes or code books, and (4) linking themes into theoretical models."

A propósito de tema e da análise temática, Morris E. Opler (*apud* Ryan & Bernard, *idem*: 86-87) estabeleceu três princípios para a análise temática:

First, he observed that themes are only visible (and thus discoverable) through the manifestation of expressions in data. And conversely, expressions are meaningless without some reference to themes.

Second, Opler (1945) noted that some expressions of a theme are obvious and culturally agreed on, while others are subtler, symbolic, and even idiosyncratic.

Third, Opler (1945) observed that cultural systems comprise sets of interrelated themes. The importance of any theme, he said, is related to (1) how often it appears, (2) how pervasive it is across different types of cultural ideas and practices, (3) how people react when the theme is violated, and (4) the degree to which the number, force, and variety of a theme's expression is controlled by specific contexts.

Como exemplos do que procurar num texto para descobrir a presença de temas, Ryan & Bernard (*idem*: 89-94) apresentam:

- Repetitions ("topics that occur and reoccur");
- Indigenous Typologies or Categories ("(...) look for local terms that may sound unfamiliar or are used in unfamiliar ways.");
- Metaphors and Analogies ("Naturally occurring shifts in content may be markers of themes.");
- Linguistic Connectors;
- Missing Data ("Instead of asking, What is here? we can ask, What is missing?");
- Theory-Related Material ("In addition to identifying indigenous themes—themes that characterize the experience of informants—researchers are interested in understanding how qualitative data illuminate questions of importance to social science.").

Como exemplos de técnicas de análise textual, os investigadores (*idem*: 94-100) apresentam:

- Cutting and Sorting (“cutting and sorting involves identifying quotes or expressions that seem somehow important and then arranging the quotes/expressions into piles of things that go together.”);
- Word Lists and Key Words in Context (KWIC) – (“To generate word lists, researchers first identify all the unique words in a text and then count the number of times each occurs.”);
- Words Co-Occurrence (“(...) is based on the idea that a word’s meaning is related to the concepts to which it is connected.”); e
- Metacoding (“Metacoding examines the relationship among a priori themes to discover potentially new themes and overarching metathemes. The technique requires a fixed set of data units (...) and a fixed set of a priori themes.”).

Na produção do objeto escrito que será sujeito a análise, o autor de um texto deve considerar, não apenas o conteúdo, mas a forma como expõe as suas posições, isto é, a estrutura do texto.

O critério de classificação que diz respeito aos aspetos de estruturação do discurso tem como objetivo a análise do modo como a resposta do aluno é apresentada, considerando, efetivamente, a estruturação do texto e as relações linguísticas que se formam a fim de promover a coesão textual. O autor do texto deverá, então, refletir sobre a divisão do seu texto em partes proporcionais e sobre a necessidade de garantir a progressão temática e o encadeamento de ideias. A propósito deste assunto, ao nível da frase, Eduardo Paiva Raposo (2013: 304) relata:

A organização estrutural tem a ver com o facto de uma frase não ser meramente uma soma linear de palavras, mas sim uma estrutura na qual as palavras formam grupos que se articulam entre si, estes por sua vez formam novos grupos de nível superior, até chegar ao nível da frase completa.

No que diz respeito à progressão temática e ao encadeamento de ideias, é fundamental o conhecimento das estruturas linguísticas coesivas: “(...), a coesão é conseguida através da presença e da harmoniosa orquestração de uma série de palavras, expressões e estruturas que permitem ligar, relacionar e articular fragmentos textuais entre si.” (Ana C. M. Lopes e Conceição Carapinha, 2013: 19). Atendendo à variável informatividade de um texto, estas autoras (*idem*: 10) referem as questões da continuidade e da progressão temática:

Este princípio da ‘continuidade temática’ permite ao texto retomar um conjunto de informações que possam servir como pontos de apoio para o processo interpretativo. Na

verdade, um texto que contivesse apenas informação nova tornar-se-ia dificilmente interpretável, pois é imprescindível a existência de informação já conhecida que sirva de âncora ao interlocutor e que lhe permita situar-se no mundo textual e selecionar o(s) referente(s) acerca do(s) qual/ais vai ser fornecida informação nova. Há que reconhecer, no entanto, que um texto não pode sobreviver apenas de informação repetida; é preciso que ele progrida em termos temáticos. Apelidamos de 'progressão temática' a propriedade textual que nos permite organizar a informação no âmbito do texto, e ir introduzindo informação nova.

Através da análise textual (do conteúdo e da estruturação), a aplicação dos critérios de avaliação dos aspetos de conteúdo e dos aspetos de estruturação permite a compreensão das competências temático-discursivas dos alunos.

Capítulo 4 | Metodologia de investigação e didatização

4.1. Estudo de caso: pergunta e objetivos de investigação

O trabalho que aqui se apresenta, subordinado ao tema *Educação Literária no 12.º ano: a avaliação formativa e a mobilização de saberes*, procurou analisar várias situações de aprendizagem realizadas na turma em que decorreu o estágio pedagógico. Por essa razão, esta pesquisa tem uma natureza científico-didática e classifica-se como um estudo de caso, conforme a definição de Michelle Lessard-Hébert et al. (*apud* Morgado, 2013: 56-57):

(...) uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações.

Na esteira de José Morgado (2013: 63), a preparação deste estudo de caso assenta, assim, numa realidade escolar específica e visa desenvolver uma reflexão sobre a mobilização de saberes implicada nas situações pedagógicas. Para isso, o estudo foi organizado em três fases, que seguiram a investigação de Nisbet e Watt (*apud* Morgado, 2012: 68-69), associadas a estratégias que constituem: (i) a fase exploratória; (ii) a fase de recolha de dados; e (iii) a fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados.

Na fase exploratória, após a definição do problema de investigação, foram traçados os objetivos que orientaram o trabalho, tendo sido acautelada a possibilidade de haver alterações em função das necessidades do estudo (Morgado, 2013: 62-68). Para a pergunta de investigação “De que modo é desenvolvida a mobilização de saberes na educação literária através da avaliação formativa?”, os objetivos definidos foram os que se seguem:

- descrever o reconhecimento da parte dos alunos de valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos;
- compreender a fundamentação do processo interpretativo;

- descrever o efeito da avaliação formativa no aprofundamento da mobilização de saberes.

Os objetivos foram definidos em função da investigação a desenvolver neste Relatório de Estágio e, também, em função dos documentos reguladores oficiais. Deste modo, como se constatará à frente, os objetivos de investigação irão ao encontro dos objetivos de aprendizagem. Nesta fase, os objetivos traçados apoiaram não só a investigação, mas também a prática letiva. Para cada sequência didática foram pensadas estratégias que possibilitassem uma abordagem reflexiva no sentido de se conseguir (i) descrever o reconhecimento da parte dos alunos de valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos, a partir das suas intervenções orais e escritas; (ii) compreender a fundamentação do processo interpretativo dos alunos através das suas posições e argumentos; (iii) descrever o efeito da avaliação formativa no aprofundamento da mobilização de saberes, considerando o desenvolvimento das competências dos alunos em cada atividade.

No que diz respeito à fase de recolha de dados, optou-se por selecionar os textos escritos, atendendo à sua relevância e pertinência e aplicar um inquérito por questionário com um conjunto de perguntas que permitem aferir a apreciação da pesquisa científico-didática (Morgado, 2013: 86-88).

De acordo com a terceira fase da construção de um estudo de caso, relativa à análise, interpretação e divulgação dos resultados, procedeu-se de modo a alcançar respostas à questão investigativa.

4.1.1. Organização e tratamento de dados

Em termos de instrumentos de recolha de dados, foram consideradas as produções escritas de textos, bem como as respostas dos alunos a fichas de autoavaliação e a um questionário.

A propósito dos instrumentos de recolha de dados, Morgado (2013: 71) salienta que “[a]s técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados são elementos essenciais uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação.”. Na mesma linha, James McKernan (*apud* Morgado, 2013: 59)

fundamenta o grau de profundidade obtido pela diversidade de instrumentos de recolha de dados:

No fundo, o estudo de caso orienta-se “mais para o processo do que para o produto”, perseguindo mais a compreensão do que a medição, a previsão e o controlo (...). Daí o recorrer a técnicas variadas de recolha de dados, tais como questionários, entrevistas, observações, análise de documentos e notas de campo, que permitam ao investigador apropriar-se das intrincadas e complexas interrelações que ocorrem num determinado contexto.

Neste estudo, a recolha de dados (Tabela 5) agregou:

- a) uma produção escrita antes da didatização (avaliação diagnóstica);
- b) três produções textuais contextualizadas nas aplicações didáticas:
 - duas produções escritas do género textual expositivo;
 - uma produção escrita do género textual de apreciação crítica;
- c) três fichas de autoavaliação;
- d) inquérito por questionário final.

Tabela 5 - Calendarização da recolha de dados

Momentos de Recolha	Data	Domínios	
		Educação Literária	Escrita
Avaliação Diagnóstica (8 participantes)	11.11.20	Cesário Verde, Luís de Camões e Fernando Pessoa	Texto expositivo
Aplicação didática 1 (8 participantes)	06.01.21	Poesia de Alberto Caeiro	Texto expositivo
Aplicação didática 2a (3 participantes)	25.02.21	<i>Mensagem</i> , Fernando Pessoa	Texto expositivo
Aplicação didática 2b (5 participantes)	18.03.21	<i>Mensagem</i> , Fernando Pessoa	Texto expositivo
Aplicação didática 3 (8 participantes)	08.04.21	“Sempre é uma companhia”, Manuel da Fonseca	Apreciação crítica

A codificação dos participantes e dos dados respeitou as orientações previstas pelo Decreto-Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, enquadradas no *Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados* (RGPD):

Assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.

O RGPD assegura, através da “execução (...) do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016”, “que todas as pessoas têm direito à proteção dos dados de carácter pessoal que lhes digam respeito.”. Desta forma, todos os participantes da amostra em análise foram codificados, assim como os objetos criados por si que permitiram a constituição do *corpus* de análise.

Na tabela seguinte (Tabela 6) encontra-se explicitada a codificação aplicada neste trabalho de investigação:

An — “A” refere o tipo de participante e “n” específica o indivíduo;

diag — refere a produção diagnóstica recolhida;

adx — “ad” refere a aplicação didática - e “x” específica o momento em que a recolha foi feita

Tabela 6 - Legenda da codificação

Código	Legenda
A1	Aluno 1
A1_diag	Aluno 1 – Texto para avaliação diagnóstica
A1_ad1	Aluno 1 - Aplicação Didática 1
A1_ad2	Aluno 1 - Aplicação Didática 2
A1_ad3	Aluno 1 - Aplicação Didática 3

Os dados foram analisados mediante (i) os níveis de desempenho obtidos e (ii) as categorias de análise das produções escritas dos alunos definidas de acordo com os itens de resposta previstos em cada enunciado pelo departamento de Português (Tabela 7).

Tabela 7 - Análise dos resultados dos dados

Níveis de desempenho	avaliação da professora autoavaliação dos alunos
Aspetos de conteúdo	identificação de segmentos textuais que demonstrem a presença das linhas temáticas definidas pelo exercício nos textos dos alunos
Aspetos de estruturação do discurso	identificação e análise da forma como os alunos desenvolvem a progressão temática e o encadeamento de ideias nos seus textos
Questionário final	tipologia de respostas: <ul style="list-style-type: none"> - Sim/Não - frequência (Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca) - escolha múltipla (Organizar ideias e informação, Relacionar saberes, Planificar textos, Redigir textos, Rever textos)

Para uma apresentação clara do procedimento metodológico deste estudo de caso, a tabela que se segue (Tabela 8) sintetiza as atividades realizadas ao longo do projeto.

Tabela 8 - Sequência de atividades do projeto de investigação

	Descrição
1	Recolha de dados: produção escrita de um texto expositivo para avaliação diagnóstica
2	Tratamento de dados: codificação dos participantes e das produções escritas
3	Análise qualitativa dos dados
4	Recolha de dados: produção escrita de um texto expositivo da aplicação didática 1 e autoavaliação
5	Tratamento de dados: codificação dos participantes e das produções escritas
6	Análise quantitativa e qualitativa dos dados
7	Recolha de dados: produção escrita de um texto expositivo da aplicação didática 2 e autoavaliação
8	Tratamento de dados: codificação dos participantes e das produções escritas
9	Análise quantitativa e qualitativa dos dados
10	Recolha de dados: produção escrita de uma apreciação crítica da aplicação didática 3 e autoavaliação
11	Tratamento de dados: codificação dos participantes e das produções escritas
12	Análise quantitativa e qualitativa dos dados
13	Recolha de dados: respostas ao inquérito por questionário
14	Tratamento de dados: codificação dos participantes e das respostas
15	Análise quantitativa e qualitativa dos dados

4.2. Didatização: contexto e objetivos de aprendizagem

A didatização do tema contou com a aplicação de quatro sequências de aprendizagem (Tabela 9) após a avaliação diagnóstica. Conforme os documentos curriculares vigentes para a disciplina, a planificação das aplicações didáticas foi elaborada no respeito dos seguintes objetivos de aprendizagem:

- reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos;
- analisar o modo como o(s) tema(s), as experiências e os valores são representados pelo(s) autor(es) do texto;
- justificar, de modo fundamentado, as interpretações;
- desenvolver a capacidade de apreciação crítica dos textos literários;
- tomar consciência da produção escrita e apresentação de aspetos contedutísticos.

Serão, assim, descritos os vários momentos que constituíram as sequências de ensino e aprendizagem.

As aplicações didáticas foram precedidas de aulas nas quais os temas e assuntos necessários a cada uma foram desenvolvidos, de acordo com a seguinte tabela:

Tabela 9 – Sequência das aplicações didáticas

	Número de tempos letivos	Sequência didática
Formato presencial	5 (50 m)	Poesia de Alberto Caeiro
		Aplicação didática 1
E@D	10 (60 m)	Poesia de Fernando Pessoa - <i>Mensagem</i>
		Aplicação didática 2
	1 (50 m) 3 (60m)	" <i>Sempre é uma companhia</i> ", de Manuel da Fonseca
		Aplicação didática 3

4.2.1. Sequência didática 1: Ensino Explícito dos aspetos de conteúdo e da estruturação do discurso — texto expositivo sobre a representação da Natureza em Alberto Caeiro

A sequência didática 1¹⁴ decorreu no formato de ensino presencial e teve como principal objetivo a apresentação e exemplificação dos aspetos de conteúdo, e de estruturação do discurso que regem a produção escrita de um texto expositivo. No âmbito da Educação Literária, o tema principal foi o heterónimo de Fernando Pessoa, Ricardo Reis. O estudo de Ricardo Reis teve lugar no seguimento do estudo de Alberto Caeiro e da poesia do ortónimo.

Considerando quer o *Programa Curricular de Português* (2014) quer as *Aprendizagens Essenciais 12.º Ano | Ensino Secundário Português* (2018), para o estudo de Ricardo Reis foram seguidos os tópicos (i) Ricardo Reis, o poeta clássico e (ii) a consciência e a encenação da mortalidade. Estes eixos temáticos surgem intimamente ligados aos conceitos subjacentes a este heterónimo: o epicurismo, o estoicismo, o horacianismo e o neopaganismo. Acresce a noção do passado histórico-cultural de Portugal que, no domínio da Educação Literária, é justificada pelo documento de referência AE 12.º ano (2018), prevendo como objetivos:

- Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais;
- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos;
- Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais.

(AE, 2018: 7)

Para a análise e estudo do poema “Vem sentar-te comigo, Lídia” de Ricardo Reis, a escolha do documentário “Mondego - Versão Portuguesa” (2011) como atividade de motivação visava abordar aspetos contemporâneos e familiares dos alunos, de modo a serem criados nexos — o percurso do rio Mondego e o fluir a vida — com a obra em estudo na aula.

¹⁴ Ver anexos 8 e 9.

O estudo do poema “Vem sentar-te comigo, Lídia” assume-se como uma peça-chave na perceção e no levantamento das linhas orientadoras do estudo de Ricardo Reis, cuja produção revela a influência da cultura clássica, do pensamento, dos ideais, dos temas, dos escritores da antiguidade e suas regras e preceitos, conforme Lourenço (2009: 184): “Reis procura na sabedoria dos antigos um remédio para os seus males.”. As filosofias epicurista e estoicista influenciam fortemente a obra de Reis: numa visão epicurista ataraxia, regista-se a opção por um estilo de vida em que a procura da felicidade é feita através do *carpe diem*, aceitando serenamente a inevitabilidade da morte e a noção de que a vida é efémera e irreversível; a filosofia estoica, por sua vez, surge como uma atitude de abdicção face às emoções fortes, aos envolvimento e aos compromissos, assumindo-se este poeta como mero espectador da sua vida, entregue ao destino.

Observa-se igualmente uma dimensão didática como se todo o poema se transformasse num conjunto de ensinamentos que o sujeito poético, na qualidade de mestre, passa a Lídia:

O poema é dominado pelo tom imperativo que abre o verso inicial – “Vem” – e continua nas formas verbais “fitemos”, “aprendamos”, “pensemos”, “enlacemos”, “desenlacemos”, etc. Fica bem claro, logo na primeira estrofe, que o convite “Vem sentar-te comigo, (...) à beira do rio” tem uma intenção pedagógica, pois no segundo verso – “Sossegadamente fitemos o seu curso e aprendamos” – a conjunção “e” equivale, no plano estilístico, a uma preposição final.

(Ferreira, 2001: 259)

Para que a interação entre os quatro domínios, definidos pelos documentos referenciais do currículo escolar, não se diluísse ao longo da aula, foram realizados exercícios de interpretação textual e relativos ao conhecimento explícito da língua. Na segunda parte da aula, procedeu-se à análise da estruturação do discurso do texto expositivo, segundo os critérios de classificação do Exame Nacional de Português, na Parte C¹⁵ (Figura 3), definidos mediante o exemplo presente no exame da 2.ª fase de 2018, escolhido para o trabalho em aula.

¹⁵ Anexos 2, 3 e 4.

Escreva uma breve exposição sobre a representação da cidade na poesia de Cesário Verde.
A sua exposição deve incluir:

- uma introdução ao tema;
- um desenvolvimento no qual refira uma característica da cidade enquanto espaço físico e uma característica da cidade enquanto espaço humano, fundamentando as ideias apresentadas em, pelo menos, um exemplo significativo de cada uma das características;
- uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.

Fonte: Exame Final Nacional de Português, Prova 639 | 2.ª Fase
Ensino Secundário - 12.º Ano de Escolaridade (2018)

Figura 3 - exercício do Grupo C do Exame Nacional de Português (2018)

Em primeiro lugar, o cenário de resposta foi realizado oralmente e em conjunto, de acordo com o esquema de organização de ideias e assuntos¹⁶, tendo sido registados por escrito os tópicos da resposta, que se apresentam na Figura 4.

Na resposta, deve ser referida uma característica da cidade enquanto espaço físico e uma característica da cidade enquanto espaço humano. Os tópicos a seguir apresentados constituem apenas exemplos, podendo ser abordados outros igualmente relevantes.

Representação da cidade enquanto espaço físico:

- é símbolo de aprisionamento/de morte, evidente, por exemplo, na referência a prédios sepulcrais/a ruas delimitadas por prédios que provocam uma sensação de clausura (em «O Sentimento dum Ocidental»);
- é marcado por contrastes entre espaços de riqueza/bem-estar e espaços de pobreza, por exemplo, a casa apalaçada ou os hotéis da moda vs. o casebre ou os bairros degradados (em «Num Bairro Moderno» e em «O Sentimento dum Ocidental»).

Representação da cidade enquanto espaço humano:

- é palco de contrastes sociais, através da representação de tipos citadinos com características que se opõem, por exemplo, as burguesinhas do Catolicismo e as elegantes vs. as costureiras, as floristas, as varinas ou o velho professor de latim (em «O Sentimento dum Ocidental») /os rudes calceteiros vs. a furtiva «atrizita» (em «Cristalizações»);
- é um espaço de decadência moral e social, patente, por exemplo, na referência ao ratoneiro/aos bêbedos/às «imorais» (em «O Sentimento dum Ocidental»).

Fonte: Critérios Específicos de Correção Exame Final Nacional de Português, Prova 639 | 2.ª Fase |
Ensino Secundário - 12.º Ano de Escolaridade (2018)

Figura 4 - Tópicos da resposta do exercício do Grupo C do Exame Nacional de Português (2018)

Passou-se depois à classificação do cenário de resposta (Figura 5), de acordo com os critérios de avaliação específicos do exame nacional.

¹⁶ Anexo 10

Cenário de resposta:

Cesário Verde apresenta, no seus poemas, uma representação crítica da cidade, que se divide em duas dimensões, a cidade como: espaço físico e espaço humano.

Em “Num Bairro Moderno” a representação da cidade como espaço físico constrói-se a partir de elementos citadinos que ilustram a riqueza (as casas ricas e apalaçadas).

Por sua vez, em “O Sentimento dum Ocidental” a cidade é representada como um espaço de contrastes físicos, mas também sociais. Por exemplo, a representação de tipos citadinos é feita com características que se opõem: as burguesinhas do Catolicismo e as elegantes *versus* as costureiras, as floristas, as varinas ou o velho professor de latim.

Assim, Cesário constrói uma representação da cidade que demonstra um espaço de decadência moral e social, símbolo de aprisionamento/morte.

Figura 5 - Cenário de resposta do exercício do Grupo C do Exame Nacional de Português (2018)

Em seguida, os alunos resolveram, individualmente, um exercício análogo com caráter formativo (Figura 6). Apesar de a aula se ter desenvolvido em torno do heterónimo de Fernando Pessoa, Ricardo Reis, e das suas linhas temáticas, o exercício proposto aos alunos surgiu como consolidação do estudo da poesia de Alberto Caeiro, lecionado anteriormente.¹⁷

Enunciado

Expõe, fazendo apelo à tua experiência de leitura, o modo como a Natureza está representada em Alberto Caeiro, fundamentando a tua resposta em pelo menos dois aspetos relevantes da poesia deste heterónimo de Fernando Pessoa.

Escreve um texto entre 130 e 150 palavras, que inclua:

- uma introdução ao tema;
- um desenvolvimento, fundamentando as ideias apresentadas em, pelo menos, um exemplo significativo para cada um dos aspetos relevantes;
- uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.

Fonte: B *In Prova Escrita de Português*, Prova 639 | 1.ª Fase | 2013, 12.º Ano de Escolaridade (Adaptado)

Tópicos de resposta

A resposta pode contemplar os aspetos que a seguir se enunciam, ou outros considerados relevantes.

Na poesia de Alberto Caeiro, a Natureza assume uma importância fundamental, constituindo o tema de muitos dos seus poemas («fui o único poeta da Natureza»).

¹⁷ As sequências didáticas eram trabalhadas no respeito da planificação, previamente discutida e validada a nível do departamento, estando igualmente calendarizados momentos de avaliação formal das aprendizagens. Nesse sentido, esta sequência retomou conteúdos anteriormente estudados conferindo, deste modo, uma abordagem fluída e contínua ao estudo da poesia heteronímica de Pessoa.

A Natureza é configurada como:

- objeto de amor, com o qual o sujeito poético está em plena comunhão («Não sei o que é a Natureza: canto-a.»; «Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é, / Mas porque a amo, e amo-a por isso»);
- espaço de deambulação («Tenho o costume de andar pelas estradas / Olhando para a direita e para a esquerda, / E de vez em quando olhando para trás...»);
- objeto de observação ou estudo, captado através dos sentidos, especialmente da visão («Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...»; «Compreendi isto com os olhos, nunca com o pensamento.»; «Sou o Descobridor da Natureza.»);
- fonte de aprendizagem da espontaneidade e da simplicidade, bem como da inevitabilidade da mudança e da morte («Sejamos simples e calmos, / Como os regatos e as árvores»; «Submeto-me e sinto-me quase alegre»; «Passo e fico, como o Universo.»).

Nota – Não é obrigatório o recurso a citações, ainda que estas figurem, a título ilustrativo, no cenário de resposta.

[Fonte: Critérios Específicos de Correção Prova Escrita de Português, Prova 639 | 1.ª Fase | 2013, 12.º Ano de Escolaridade]

Cenário de resposta

Na poesia de Alberto Caeiro, a Natureza assume uma importância fundamental, apresentando-se como uma das principais linhas temáticas do autor.

De um ponto de vista sensacionista, a Natureza é representada como objeto de observação, a partir da qual o sujeito poético vai esboçando sensações. A visão torna-se, em Caeiro, o sentido predominante, permitindo-lhe a conceção de um mundo real e não abstrato, como mostra o poema “O meu olhar é nítido como um girassol”.

Numa visão metafísica, a Natureza passa, ainda, a ser objeto de amor para o sujeito poético. A sua simplicidade e pureza dão ao sujeito poético a harmonia que necessita, permitindo a comunhão entre ambos, como é visível no poema “Sou um guardador de rebanhos”.

A Natureza configura, assim, um dos elementos-chave da poesia de Caeiro.

Figura 6 - Enunciado, tópicos de resposta e cenário de resposta

A avaliação e as estratégias formativas, segundo Domingos Fernandes (2006: 26-27), enquanto regulação da aprendizagem, são necessárias no desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos “como o auto-controlo, a auto-avaliação ou a auto-regulação” (*idem*: 27). Nesta linha, o momento final da aplicação didática contou ainda com a realização de uma ficha de autoavaliação, com o objetivo de os alunos tomarem consciência da sua aprendizagem, implicando a mobilização de vários saberes: compreensão de leitura, conhecimento literário e produção escrita de um texto expositivo.

4.2.2. Sequência didática 2: Produção de um texto expositivo sobre o estudo da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa

A sequência didática 2¹⁸ foi lecionada via videoconferência, tendo como tema central a linha temática “o sonho” na obra *Mensagem*¹⁹, de Fernando Pessoa, e aplicando uma rubrica de avaliação formativa.

A aula dividiu-se em dois tempos letivos, lecionados em dois dias diferentes consecutivos. O primeiro tempo letivo, lecionado no dia 24 de fevereiro de 2021, contou com um conjunto de cinco momentos que pretendia levar os alunos a compreender o poema “O Infante”, a razão da presença desta identidade histórica na obra *Mensagem* e, conseqüentemente, a importância do tema do sonho na generalidade da obra.

No momento de pré-leitura, foi apresentado aos alunos o poema “Pedra Filosofal”, de António Gedeão, cantado por Manuel Freire. No segundo momento, foi proposta a definição de ‘sonho’, fazendo uso da aplicação digital *Mentimeter*. Os terceiro e quarto momentos dizem respeito à contextualização já realizada do estudo da obra *Mensagem*, tendo em consideração, num plano geral, a sua estrutura e, num plano específico, a figura histórica referida no poema “O Infante”. Relembrada a estrutura da obra, foi descrito e comentado um quadro de José Malhoa sobre a personalidade histórica, de modo a desenvolver nos alunos a capacidade de realizarem inferências na leitura de imagens. No quinto e último momento, foi feita a leitura e a análise do poema “O Infante”, que integra a segunda parte (“Mar Português”) da obra *Mensagem*.

A 25 de fevereiro, teve lugar o segundo tempo letivo que iniciou com a atividade definida no *terminus* da aula anterior: a síntese do estudo do poema. Seguiu-se a “Oficina de Escrita n.º 2: texto expositivo” com recurso às plataformas digitais *Google Drive* e *Google Docs*; esta atividade foi elaborada tendo em conta os quatro aspetos que caracterizam uma rubrica de avaliação formativa, conforme Domingos Fernandes (2019: 6):

¹⁸ Ver anexos 14 e 15.

¹⁹ A propósito do estudo da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, salienta-se o contributo pertinente de Apolinário Lourenço (2008), *Mensagem de Fernando Pessoa*.

[U]ma rubrica de avaliação, em geral, inclui quatro elementos: a) a descrição geral da tarefa que é objeto de avaliação; b) os critérios; c) os níveis de descrição do desempenho relativamente a cada critério; e d) a definição de uma escala que atribui a cada nível de desempenho uma dada menção.

Após a submissão do trabalho na plataforma, os alunos realizaram a autoavaliação, considerando os critérios de classificação previstos na rubrica de avaliação.

Por se tratar de uma sequência didática desenvolvida no formato de ensino não presencial, foi decidido pelas professoras (estagiária e orientadora), que a recolha de dados referente à aplicação didática 2 seria adaptada à situação. Assim, houve uma recolha de três respostas do exercício da aula (Figura 7) e uma outra de cinco respostas do exercício da ficha de avaliação (Figura 8), ambos com rubricas de avaliação definidas (Anexos 16 e 17) e com proximidade temática.

Enunciado

Apelando à tua experiência de leitor, expõe o modo como o sonho contribui para a construção da dimensão mítica e espiritual da obra “Mensagem”, de Fernando Pessoa.

Escreve um texto, entre 120 e 150 palavras, que contenha:

uma introdução sobre o tema;

um desenvolvimento, no qual presentes duas perceções de sonho, que contribuam para a construção da dimensão simbólica da obra, presentes na “Mensagem”, fundamentadas com pelos menos um exemplo significativo para cada perceção;

uma conclusão para finalizares a tua produção textual.

Cenário de resposta

Tópicos possíveis:

O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra “Mensagem”:

- Por um lado, pela sua definição de objetivo a alcançar, ou seja, a temática do sonho implica na obra a concessão de um objetivo: o de tornar Portugal a cabeça da Europa, liderando-a através da dimensão cultural-espiritual (“O dos castelos”);

- Por outro lado, pela função de pré-visualização de uma pátria grandiosa, percepção que transcende o espaço físico e material. Neste aspeto é, ainda possível, reforçar a função que Deus tem ao longo de toda a obra, não só por ter escolhido os portugueses como povo capaz de desenhar uma trajetória e de a cumprir, mas também por ter feito sua vontade desta nação: liderar e unificar o mundo ("O Infante").

Figura 7 - Exercício e cenário de resposta — "Oficina de Escrita n.º 2: texto expositivo"

Leia o seguinte texto:

"A *Mensagem* também é um elogio do Português, desvendador e dominador do mundo. O que o define não é a ânsia do poderio terreno, mas a fome de Absoluto, um ideal cujo escopo pertence à alma interna." (Jacinto do Prado Coelho, *Diversidade e Unidade em Fernando Pessoa*)

Fazendo apelo à sua experiência de leitura de *Mensagem*, de Fernando Pessoa, desenvolva a ideia veiculada pela frase transcrita numa exposição, de 120 a 180 palavras.

A sua exposição deve incluir:

- uma introdução ao tema;
- um desenvolvimento no qual explicita os conceitos de "herói" e de "Absoluto alcançado" presentes na obra, fundamentando os aspetos referidos com pelo menos um exemplo significativo para cada um;
- uma conclusão, na qual mostre a importância da "alma interna" na construção épica do poema.

Figura 8 - Enunciado da ficha de avaliação

4.2.3. Sequência didática 3: Texto de apreciação crítica — montagem fotográfica “Mulher sem cabeça” e excerto do conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca

A sequência didática 3²⁰ também foi lecionada em regime *online*, via videoconferência, partindo do estudo do conto “Sempre é uma companhia”. A atenção focou-se sobretudo nas dimensões cultural, histórica, sociológica e sociopolítica do papel da mulher na sociedade rural portuguesa dos anos 40 e das conceções patriarcais no contexto rural. No que diz respeito à dimensão sociopolítica retratada no conto, importa salientar o facto de os anos 40 terem sido marcados pelo apogeu da ditadura militar em Portugal, tornando-se, assim, essencial focar a atenção na perceção da mulher na época do *Estado Novo*.

O primeiro tempo letivo contou com um conjunto de três momentos — leitura, análise e comentário de excertos do conto — e o segundo contou com a atividade de produção escrita de uma apreciação crítica. Para isso, em grupos de trabalho, foi realizada a análise de apreciações críticas de filmes atuais, começando pela identificação dos títulos, posteriormente apresentada oralmente à turma.

No âmbito da “Oficina de Escrita n.º 3: texto de apreciação crítica”²¹ (Figura 9), os alunos redigiram uma apreciação crítica, submeteram-na na plataforma *Google Classroom*²² e fizeram a sua autoavaliação, segundo a rubrica de avaliação do exercício (anexo 22).

²⁰ Ver anexos 19 e 20.

²¹ Ver anexo 21.

²² As plataformas *Google Drive* e *Google Classroom*, referidas ao longo deste documento, serviram de ferramentas de apoio à didatização do tema de investigação. Em especial, a plataforma de gestão de aprendizagem *Google Classroom* permitiu, aos professores, ao longo do período de confinamento, a planificação e aplicação de tarefas detalhadamente construídas (com o apoio das rubricas de avaliação – ver secção 3.2.1.1) e, aos alunos, a visualização e submissão dessas tarefas.

Enunciado

Tendo por base a passagem, "(...) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso.", do conto "Sempre é uma companhia", de Manuel da Fonseca, constrói uma apreciação crítica da montagem fotográfica *Mulher sem cabeça*.²³

Escreve um texto que contenha:

- uma introdução com referência ao objeto em análise;
- um desenvolvimento, no qual presentes uma descrição sucinta do objeto que será analisado, com comentário crítico e apreciações pessoais favoráveis ou desfavoráveis;
- uma conclusão em que faças a apreciação final.

Figura 9 - Enunciado para a produção de uma apreciação crítica

²³ A montagem fotográfica *Mulher sem cabeça* (Anexo 21) foi escolhida com o intuito de direcionar a perceção dos alunos, de modo a que fossem capazes de reconhecer a mulher portuguesa dos anos 40 – em pleno regime ditatorial, o *Estado Novo*. A montagem fotográfica é relacionável com o conto "Sempre é uma companhia", de Manuel da Fonseca, e com o excerto escolhido, pela sua proximidade temática.

4.3. Análise de dados e interpretação dos resultados

Para se compreender a relação entre a avaliação formativa, sabendo que é a avaliação para as aprendizagens, e a mobilização de saberes na Educação Literária através da produção escrita, foi realizada a análise, quer dos aspetos de conteúdo, quer da estruturação discursiva das produções textuais dos oito alunos da amostra. Foram, desta forma e ao longo da análise das produções dos alunos, ativados, segundo a informação recolhida no Capítulo 3, de Irwin²⁴ (*apud* Giasson, 1993: 32), macroprocessos de leitura, que resultaram na identificação das ideias principais, no resumo e na utilização da estrutura do texto, indo ao encontro dos objetivos de investigação²⁵.

A mobilização de saberes ocorre, diretamente, através da ativação de conhecimentos de dois domínios curriculares, Educação Literária e Escrita e, indiretamente, através do desenvolvimento do domínio da Leitura.

A análise dos dados considera como fonte de recolha uma amostra de 8 alunos, dos 28 que compõe a turma, e centra-se na:

- avaliação das produções escritas, de acordo com os descritores de desempenho definidos para o exame nacional de Português (4.3.1);
- identificação dos aspetos de conteúdo (4.3.2.) e da estruturação do discurso (4.3.3.) nas produções escritas;
- autoavaliação dos alunos (4.3.4.);
- questionário final (4.3.5).

²⁴ Ver secção 3.1.3.

²⁵ ver secção 4.1.

4.3.1. Análise da avaliação das produções escritas

A análise foi orientada, inicialmente, para os resultados gerais dos alunos, considerando os critérios de avaliação definidos para cada uma das três aplicações didáticas²⁶, à luz das orientações oficiais previstas para a classificação de produções escritas no 12.º ano de escolaridade na disciplina de Português. A correção linguística foi contemplada em todas as atividades de redação, mas não será objeto de análise e de interpretação no estudo que se apresenta neste Relatório de Estágio.

Nas tabelas 10, 11, 12 e 13, é possível observar os níveis de desempenho de cada aluno para cada critério estipulado e, ainda, o resultado geral obtido em cada atividade. É, ainda, a partir destas avaliações, realizadas pelo professor, que, em 4.3.4, se vai tentar perceber a relação entre as autoavaliações dos alunos e a avaliação dita real.

Na tabela 10, salientam-se os desempenhos dos alunos A1 e A4, que, por não terem respondido ao que era pedido, se situam, em ad1, num patamar insuficiente.

Tabela 10 - Aplicação Didática 1 (ad1) – Texto Expositivo

Alunos	Critérios de avaliação			
	Conteúdo	Estruturação do Discurso	Correção Linguística	Resultado Geral
A1	Insuficiente	-----	-----	Insuficiente
A2	Bom	Bom	Bom	Bom
A3	Bom	Bom	Bom	Bom
A4	Insuficiente	-----	-----	Insuficiente
A5	Muito Bom	Bom	Bom	Muito Bom
A6	Bom	Bom	Suficiente	Bom
A7	Bom	Bom	Bom	Bom
A8	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom

²⁶ Os critérios de avaliação definidos para a tarefa seguiram os que foram definidos pelo IAVE para a correção da questão de desenvolvimento da Parte C do *Exame Nacional de Português* do 12.º ano de escolaridade.

Já na tabela 11, é possível observar que os três alunos obtiveram, em ad2 (rubrica de avaliação 1) resultados positivos, tendo A1 e A4 alcançado uma prestação geral de Bom e A8 um resultado geral de Muito Bom.

Tabela 11 - Aplicação Didática 2 (ad2) – Rubrica de avaliação 1 Texto Expositivo

Alunos	Critérios de avaliação			Resultado Geral
	Conteúdo	Estruturação do Discurso	Correção Linguística	
A1	Bom	Bom	Bom	Bom
A4	Bom	Muito Bom	Bom	Bom
A8	Muito Bom	Bom	Bom	Muito Bom

A tabela 12 apresenta um conjunto de resultados gerais muito positivos, sendo que apenas A3 não obteve Muito Bom.

Tabela 12 - Aplicação Didática 2 (ad2) – Rubrica de avaliação 2 Texto Expositivo

Alunos	Critérios de avaliação			
	Conteúdo	Estruturação do Discurso	Correção Linguística	Resultado Geral
A2	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom
A3	Bom	Bom	Insuficiente	Bom
A5	Muito Bom	Bom	Suficiente	Muito Bom
A6	Muito Bom	Bom	Suficiente	Muito Bom
A7	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom

Em ad3 (tabela 13), verifica-se que o critério em que os níveis de desempenho mais oscilaram foi o conteúdo, ainda que não tenha surgido nenhuma prestação negativa.

Tabela 13 - Aplicação Didática 3 (ad3) – Apreciação crítica

Alunos	Critérios de avaliação			
	Conteúdo	Estruturação do Discurso	Correção Linguística	Resultado Geral
A1	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente
A2	Bom	Bom	Bom	Bom
A3	Suficiente	Muito Bom	Bom	Bom
A4	Bom	Bom	Suficiente	Bom
A5	Suficiente	Bom	Bom	Bom
A6	Muito Bom	Bom	Bom	Muito Bom
A7	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
A8	Muito Bom	Bom	Bom	Muito Bom

É essencial destacar a progressão dos participantes A1 e A4 na obtenção de um desempenho positivo, uma vez que começaram com níveis de desempenho Insuficiente, caminhando ao encontro de desempenhos positivos. Também importa salientar a progressão dos participantes A6 e A7, que em ad1, começaram por ter resultados gerais de Bom, evoluindo para Muito Bom, em ad2, e mantendo esse nível de desempenho em ad3. Por fim, faz-se menção a A8, que manteve o resultado Muito Bom nas três atividades.

4.3.2. Análise dos aspetos de conteúdo

Esta secção visa descrever os tópicos de análise que constituem o descritor de desempenho relativo aos aspetos de conteúdo em cada aplicação didática, reunindo os segmentos textuais das respostas dos alunos que representam significativamente as linhas temáticas presentes nos exercícios propostos, como Ryan & Bernard (2003: 85) e Opler (*apud* Ryan & Bernard, *idem*: 86-87) assentem ser parte essencial de análise textual.

A análise permitiu a aferição das aprendizagens dos alunos no que diz respeito à compreensão do texto, com base num ou mais temas, e à sua maior ou menor proficiência escrita na apresentação do conteúdo.

De um modo global, os alunos demonstraram uma boa competência de interpretação e uma mobilização de saberes eficiente. A propósito da interpretação do

texto construída pelo leitor, lembramos que U. Eco (2017)²⁷ reconhece a existência de dois tipos de leitores: o ingénuo e o crítico, que constroem interpretações diferentes. Destaca-se, desta forma, a capacidade interpretativa observada nos segmentos textuais relativos aos diversos tópicos de análise abordados pelos alunos em cada aplicação didática.

4.3.2.1. Aplicação didática 1

Da análise conjunta dos textos escritos redigidos na primeira aplicação didática, no que diz respeito à configuração da Natureza na poesia de Alberto Caeiro, as respostas dos alunos apresentam seis categorias: (i) objeto de amor, com o qual o sujeito poético está em plena comunhão; (ii) espaço de deambulação; (iii) objeto de observação ou estudo, captado através dos sentidos, especialmente da visão; (iv) fonte de aprendizagem da espontaneidade e da simplicidade, bem como da inevitabilidade da mudança e da morte; (v) vida e fonte de vida; (vi) perfeição, beleza, pureza e felicidade.

(i) *objeto de amor, com o qual o sujeito poético está em plena comunhão*

“O poeta tem a Natureza como modelo e deseja viver de acordo com ela, existindo de forma tranquila, simples e estando em comunhão com a mesma, e isto pode ser observado no poema “O meu olhar é nitido como um girassol”.” [A2_ad1]

“(…) deve ser amada e sentida (não pensada)”; “Em “Sou um guardador de rebanhos,” o poeta define a sua filosofia de vida como o primado das sensações e afirma que só é feliz quando em comunhão com a Natureza. Esta transmite calma, felicidade, sossego e sensações” [A3_ad1]

“(…) é representada na poética caeiriana como objeto de amor, com o qual o sujeito poético estabelece uma relação de plena comunhão.” [A5_ad1]

“De facto, o sujeito poético apenas sente felicidade quando se integra na Natureza e abandona o pensamento e a razão. Esta ideia está presente no poema IX, quando o sujeito poético refere que só é feliz quando se funde com a Natureza e esta é a única verdade que não pode ser questionada.” [A7_ad1]

²⁷ Cf. 3.1.2.

"(...) a comunhão de Alberto Caeiro com a Natureza é ilustrada pelo seu paganismo e crença na Natureza como única verdade - "Creio no mundo como num malmequer" (verso 13, poema II de "O Guardador de Rebanhos")." [A8_ad1]

(ii) *espaço de deambulação*

"Alberto Caeiro vive de sensações, tal como podemos ver no poema "Sou um guardador de rebanhos" em que ele se apresenta como um "guardador de rebanhos" e vai recolhendo um conjunto de sensações enquanto deambula pelo seio da Natureza." [A2_ad1]

"(...), esta integra a poesia deambulatória ("Tenho o costume de andar pelas estradas/ olhando para a direita e para a esquerda"), (...)" [A5_ad1]

(iii) *objeto de observação ou estudo, captado através dos sentidos, especialmente da visão*

"(...), objeto de observação ou visão ("Compreendi isto com os olhos, nunca com o pensamento")." [A5_ad1]

"Sendo um poeta sensacionista, para ele a natureza é objetiva. É o que ele observa e mais nada, isto é, ao impedir que qualquer pensamento ou interpretação surja quando, por exemplo, vê uma flor, Caeiro vê a natureza como ela é: bela." [A6_ad1]

(iv) *fonte de aprendizagem da espontaneidade e da simplicidade, bem como da inevitabilidade da mudança e da morte*

"(...) os elementos naturais configuram-se como fonte de aprendizagem da espontaneidade e da simplicidade, bem como o da inevitabilidade da mudança e da morte." [A5_ad1]

(v) *Vida e fonte de vida*

"Assim, este heterónimo de Fernando Pessoa vê a Natureza como vida e fonte de vida." [A2_ad1]

(vi) *perfeição, beleza, pureza e felicidade*

"Alberto Caeiro, nos seus poemas, representa a Natureza como algo perfeito"; "(...), no poema "O meu olhar é nítido como um girassol," ela é descrita como perfeita (...)" [A3_ad1]

"(...), Caeiro vê a natureza como ela é: bela."; "(...), na Poesia de Alberto Caeiro a natureza está representada exatamente como ela é: bela e pacífica, sem qualquer tipo de pensamento." [A6_ad1]

“No poema II, o sujeito poético mostra amar a Natureza sem saber o que ela é, ou seja a Natureza é mais uma vez representada como algo superior e verdadeiro” [A7_ad1]

“A Natureza é representada por Alberto Caeiro como pura e inocente. Isto é, assim como a Natureza é inocente, os nossos pensamentos também o devem ser - pois devemos viver como resultado apenas dos sentidos. Como, por exemplo, Caeiro escreve no terceiro verso do poema IX de “O Guardador de Rebanhos”: “E os meus pensamentos são todos sensações.” [A8_ad1]

A partir das respostas escritas, conclui-se que os alunos identificaram a conotação atribuída à poesia de Alberto Caeiro como realista e imediata, em que o poeta parece desejar fundir-se na natureza no seu percurso deambulatório.

4.3.2.2. Aplicação didática 2, rubrica 1

Quanto ao tema do ‘sonho’ na obra *Mensagem* de Fernando Pessoa (rubrica 1 da 2.ª aplicação didática), os alunos identificaram os tópicos de análise, trabalhados ao longo do estudo da obra: (i) o sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra *Mensagem* pela definição de objetivo a alcançar; (ii) o sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra *Mensagem* pela conceção da pátria como grandiosa; (iii) o sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra *Mensagem* pela noção de “mito” (imaterialidade do sonho).

(i) o sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra Mensagem pela definição de objetivo a alcançar

“O sonho também serve para dar motivação ao povo português para o mesmo alcançar grandes feitos. Na tese do poema infante essa ideia está bem explicada, «Deus quer, o homem sonha a obra nasce». Ou seja, o homem é escolhido por uma força divina, persegue o seu sonho e depois cumpre a tarefa para qual foi destinado.” [A4_ad2]

“o sonho também contribui para a construção da dimensão espiritual da obra; como podemos verificar no poema que estreia a segunda parte e na frase com valor axiomático que o introduz, “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”. Desta vez, o sonho impulsiona o homem a concretizar os desejos de Deus.” [A8_ad2]

(ii) o sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra Mensagem pela conceção da pátria como grandiosa

“(…) o sonho representa, em alguns poemas, o desenvolvimento e a construção de Portugal.”; “O sonho pode ser visto como uma certa realidade, por exemplo, no poema “D. Dinis”, no verso 5 quando se diz: “(…), ondulam sem se poder ver”, o autor afirma que só vê a construção do Império quem for capaz de sonhar, e neste caso, D. Dinis sonhou com a construção de um império e assim o fez.” [A1_ad2]

“(…) o tema da glorificação do povo português e a intensificação do carácter espiritual desta obra está patente na referência à inspiração e ao sonho presente nos poemas referidos.”; “Uma das funções do sonho na obra *Mensagem* é explicar o mito da criação do povo português.” [A4_ad2]

(iii) *o sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra Mensagem pela noção de “mito” (imaterialidade do sonho)*

“No poema “Ulisses”, é referida uma tese, “O mito é o nada que é tudo.”, e como um mito, o sonho é feito da mesma matéria imaterial, ou seja, pode não possuir existência concreta. Assim, enquanto a realidade muda ou desaparece, o sonho continua a ser o mesmo, e a ser o combustível para o futuro de Portugal.” [A1_ad2]

“Uma das funções do sonho na obra *Mensagem* é explicar o mito da criação do povo português. Este tema está bem vincado no poema «Ulisses» onde Fernando Pessoa nos diz que Ulisses é uma lenda com base real, tem uma relação intrínseca com a realidade pois o povo português é a prova da sua representação.” [A4_ad2]

“o sonho ocupa um lugar de destaque no terceiro poema da 1ª Parte, pois compara-se com o mito. A tese deste poema é «O mito é o nada que é tudo», uma frase onde facilmente se substitui “o mito” por “o sonho”. Uma vez que, também ele é o que permanece, quando a realidade se desvanece.” [A8_ad2]

A análise interpretativa revelada pelos dados remete para a dimensão onírica da obra *Mensagem*, consubstanciada nas virtudes heroicas, subjacentes ao mito de Ulisses, e nas capacidades humanas que, mimetizando ou não esses heróis, procuram ultrapassar os seus próprios limites.

4.3.2.3. Aplicação didática 2, rubrica 2

Ainda no âmbito do estudo de *Mensagem*, relativamente ao comentário do excerto de Jacinto Prado Coelho (1998: 52) “A *Mensagem* também é um elogio do português, desvendador e dominador do mundo. O que o define não é a ânsia do poderio terreno, mas a fome de Absoluto, um ideal cujo escopo pertence à alma

interna.” (rubrica 2 da segunda aplicação didática), os participantes da amostra referiram os conceitos de (i) herói, (ii) absoluto alcançado, (iii) alma interna e (iv) passado e futuro:

(i) *herói*

“A obra “Mensagem” de Fernando Pessoa vive de contextos históricos e culturais, descrevendo os portugueses como heróis, como fez Luís de Camões com “Os Lusíadas”.; “Nesta obra, está presente um herói que é predestinado, escolhido, e situa-se no domínio do sonho, procurando a superação dos limites que caracterizam a própria condição humana (“Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”); “(...) o herói de Mensagem surge da necessidade de combater a estagnação que caracteriza Portugal do séc.XX, um Portugal sem glória que tem de renascer e regenerar-se.” [A2_ad2]

“O Herói na Mensagem é visto como uma pessoa escolhida por Deus que anseia pela glória e pelo sucesso. Por exemplo, D. Sebastião que foi “louco” por glória e apesar de não ter sucedido foi um herói na mesma pois teve a ambição necessária para tal.” [A3_ad2]

“Na obra de Fernando Pessoa, o herói é considerado como uma personagem criada pelo poeta. Assim, a entidade “nós”, refere-se ao sujeito lírico e aos leitores que se identificam com a sua visão de um Portugal Espiritual, no qual é captada a essência do país e a sua missão por cumprir. Todas as personagens históricas mencionadas pelo poeta, como D. Dinis, D. Afonso Henriques e D. Sebastião, têm um significado simbólico, tendo Fernando Pessoa tornando-os num mito. Por exemplo, quando D. Sebastião morre na Batalha de Alcácer-Quibir, não morre aos olhos do poeta, que considera que este rei renasce na memória colectiva “Quem vem viver a verdade / Que morreu D. Sebastião?”, no Quinto Império.” [A5_ad2]

“O herói da Mensagem surge na necessidade de combater a decadência de Portugal no séc. XX, fazendo um apelo ao povo para trabalhar com o objetivo da criação do Quinto Império previamente mencionado. O herói tem então um carácter divino “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”.” [A6_ad2]

“De facto, nesta obra, o conceito de herói cria-se através da representação de figuras históricas enquanto símbolos e mitos, e não só como matéria. Estas figuras são todos os que ajudaram a erguer e consolidar o império português, que, na época de Fernando Pessoa, se encontra em decadência. Desta forma, a conceção do herói é messiânica, uma vez que este representa o desejo e a esperança de construir um novo futuro. Esta noção de herói como ideia que perdura verifica-se no poema “D. Sebastião, Rei de Portugal”.” [A7_ad2]

(ii) *absoluto alcançado*

“O Absoluto é a verdade, e simboliza a realidade que existe para além do nosso conhecimento, que Deus desejava que os portugueses soubessem.”; “(...) o desejo do

herói era descobrir a verdade e cumprir a vontade de Deus, fazendo com que a sua vida valesse a pena ser vivida.” [A2_ad2]

“O absoluto é aquilo que o herói deve procurar alcançar. O quinto império, domínio espiritual, que Fernando Pessoa quer que se alcance. E diz isso no poema de mesmo nome “O quinto império” explicando o significado desse império.” [A3_ad2]

“O “Absoluto Alcançado” é um elogio ao povo português, dado que eles procuravam o absoluto. Ou seja, o Império Português do século XVI foi somente um “obscuro e carnal arremedo” desse outro Império Espiritual por achar “Cumpriu-se o Mar, e o império se desfaz/Senhor, falta cumprir-se Portugal!”.” [A5_ad2]

“Esta frase de Jacinto do Prado Coelho define os portugueses não como um povo que quer simplesmente conquistar terra, mas como um povo aventureiro, com uma fome pelo Absoluto, isto é, o conhecimento total de tudo, a verdade, através da exploração de novas terras.”; “Então, ao alcançar isto, o herói alcança também o Absoluto, como recompensa. “Buscar na linha fria do horizonte (...) Os beijos merecidos da Verdade.”” [A6_ad2]

“O novo futuro tem a ver com o “Absoluto” referido na frase. Para que o elogio dos portugueses seja justificado, cabe-lhes agora alcançar um ideal representado pelo império espiritual, referido no poema “A Última Nau”, guiado por valores e pela cultura, sendo, então, impossível de desfazer.” [A7_ad2]

(iii) *alma interna*

“(...) a alma interna é o que é necessário para alcançar o Quinto Império.” [A3_ad2]

“(…), a “alma interna” explícita a vontade de grandiosidade e ânsia que os portugueses tinham para alcançar grandes feitos.” [A5_ad2]

“(…) a alma interna é então a razão de viver do herói, os seus sonhos e ambições, que o levam a alcançar o Absoluto e o Quinto Império.” [A6_ad2]

“(…) a “alma interna” simboliza o sonho que moveu todos os portugueses durante os descobrimentos, levando-os a alcançar feitos históricos, contribuindo, então, para a construção épica do poema.” [A7_ad2]

(iv) *passado e futuro*

“A queda do Império e a perda de identidade nacional deram a Pessoa motivos para a transmissão de uma mensagem de valorização do passado e esperança do futuro.”; “(...) o herói de Mensagem surge da necessidade de combater a estagnação que caracteriza Portugal do séc.XX, um Portugal sem glória que tem de renascer e regenerar-se.” [A2_ad2]

“Estas figuras são todos os que ajudaram a erguer e consolidar o império português, que, na época de Fernando Pessoa, se encontra em decadência. Desta forma, a

conceção do herói é messiânica, uma vez que este representa o desejo e a esperança de construir um novo futuro.” [A7_ad2]

Os comentários elaborados referem a importância do passado para reconstrução de um futuro preconizado por heróis que se diferenciam pela força espiritual.

4.3.2.4. Aplicação didática 3

Na apreciação crítica da interseção entre uma imagem e o excerto textual do conto “Sempre é uma companhia” de Manuel da Fonseca (3.ª aplicação didática), os alunos aludiram à representação da mulher mediante: (i) o excerto textual; (ii) a montagem fotográfica “Mulher sem cabeça”; (iii) a perceção histórico-social (séculos XX e XXI); (iv) a desigualdade de género e a luta pelo seu lugar na sociedade.

(i) *o excerto textual*

“(…) na época em que este conto foi escrito (século XX), o homem assumia um papel de superioridade face à mulher, algo que é explícito no texto uma vez que o personagem “Batola” era agressivo para com a mulher “Era o Batola, bêbado, a espancar a mulher”. Já a sua mulher, era como a maior parte das mulheres naquela época, uma senhora que governa a casa e, neste caso, também a loja “Ela, silenciosa e distante, como se em nada reparasse, vai lhe trocando as voltas. Desfaz compras, encomendas, negócios. Tudo vem a fazer-se como ela entende que deve ser feito. E assim tem governado a casa.”. A relação entre estas duas personagens é marcada por um vazio e pela frieza, o que os faz viver em estado de tensão, ira e revolta.” [A2_ad3]

“O papel a mulher no conto, limitava-se a dedicar a sua vida ao seu marido, aturando todas as suas ações desrespeitosas e para além disso, realizar todo o trabalho de modo a família ganhar algum dinheiro.”; “Este tema é bem evidente, analisando a relação entre Batola e a sua mulher, pois mesma era vítima de violência doméstica. Na passagem: “(…) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso.” O ar submisso que a mulher de Batola revela que a mesma estava submetida ao poder do marido, era como se fosse um bem material de Batola e era regida pelas regras dele.” [A4_ad3]

“Temos então esta passagem do conto “Sempre é uma companhia”: “(…) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso”. Este conto passa-se nos anos 40, uma altura em que se confirma todos os comentários relativos à sociedade da altura da montagem que eu referi anteriormente. Isto é, a mulher servia apenas para fazer as vontades ao homem.” [A6_ad3]

“Esta ideia de inferioridade feminina está também presente na expressão “(…) a mulher olha-o com ar submisso”, que mostra a posição julgada normal pela sociedade durante

a época em que se passa o conto, os anos 40. Esta é uma posição de submissão de alguém cujo papel é apenas cuidar da casa e do trabalho.” [A7_ad3]

“Por último, e em paralelo com o conto de Manuel da Fonseca, considero que o olhar submisso representa a falta de liberdade que as mulheres tinham, embora fossem estas que orientavam os trabalhos mais árduos.” [A8_ad3]

(ii) *a montagem fotográfica “Mulher sem cabeça”*

“(…) esta imagem tenta transmitir a superioridade do homem face à mulher, a forma como o homem segura a cabeça da mulher transmite-me a sensação de que este é a cabeça do casal, ou seja é ele que manda, quem toma as decisões e decide o que fazer.” [A1_ad3]

“(…) podemos relacionar este conto com a imagem, em que observamos um homem com a cabeça de uma mulher ao colo e que, na minha opinião, demonstra a sua “superioridade” e a forma como o homem tinha posse sob a mulher naquela altura, estando esta à sua ‘mercê’.” [A2_ad3]

“Esta ação (cabeça feminina no colo do homem) pode ser interpretada como um símbolo de dominância do homem já que, como foi dito antes, a mulher da altura não podia pensar pela própria cabeça ou seja, não podia (nem devia) expressar a sua opinião limitando-se apenas a fazer tarefas domésticas.” [A3_ad3]

“A cabeça é o que comanda o nosso corpo e tendo o homem a cabeça da mulher podemos afirmar que a mulher não possui qualquer liberdade e então também se submeteu ao controlo do homem.” [A4_ad3]

“Efetivamente, demonstra como antigamente os homens eram considerados superiores em comparação com as mulheres. Desta forma, os homens seriam assim o pináculo da sociedade, não tendo as mulheres qualquer papel fulcral dado que só tratavam das tarefas domésticas e cuidavam das crianças. Assim, os homens tinham alguma “importância” enquanto que as mulheres eram tratadas como personagens secundárias.”; “Em suma, na obra fotográfica apresentada, é exibida uma sociedade na qual o homem demonstra um papel de superioridade em relação à mulher, não tendo esta um papel crucial, sendo o seu objetivo agradecer o seu marido.” [A5_ad3]

“(…) a montagem surge como uma crítica à sociedade do passado em que o único propósito da mulher era servir o seu marido. Isto nota-se logo pelo facto de ela estar de pé enquanto que ele está sentado, mais confortável. Para além disso, o homem apresenta-se de fato, isto é, roupas mais formais e vistosas enquanto que a mulher tem um vestido simples. A cabeça ao colo do homem representa então a servitude da mulher.” [A6_ad3]

“Esta fotografia mostra a superioridade que se julgava pertencer ao homem da época, uma vez que é a mulher que se encontra de pé. O objetivo pode ser, ainda, sugerir que as mulheres não possuíam o direito de pensar e de ter opinião própria, sendo controladas pelos homens.” [A7_ad3]

“A montagem fotográfica apresentada na figura 1 vai ao encontro da passagem do conto “Sempre é uma companhia”, essencialmente por retratar a superioridade do homem em relação à mulher.”; “A fotografia pode, tal como no conto, dizer respeito a uma sociedade dos anos 40 do século XX.”; “Por outro lado, o facto de esta não ter a cabeça no seu corpo demonstra que ela é apenas usada para o trabalho e não para tomar decisões.” [A8_ad3]

(iii) a percepção histórico-social (séculos XX e XXI)

“Desde muito cedo ouvimos falar que a mulher, antigamente, e ainda hoje em dia, é vista como uma figura submissa e que não deve dar a sua opinião.” [A1_ad3]

“(…) na época em que este conto foi escrito (século XX), o homem assumia um papel de superioridade face à mulher.”; “Já a sua mulher, era como a maior parte das mulheres naquela época, uma senhora que governa a casa e, neste caso, também a loja (…)” [A2_ad3]

“Nos anos 40 (e não só infelizmente), a mulher era vista como inferior em relação ao homem. Assim a mulher ideal era alguém submisso que não levantasse a voz e que não expressasse a sua opinião.” [A3_ad3]

“No conto, Sempre é uma companhia, de Manuel Fonseca, é abordado o papel da mulher na sociedade. Existe uma grande discrepância entre o papel da mulher no conto e ao que a mesma possui agora, felizmente.” [A4_ad3]

“(…) antigamente os homens eram considerados superiores em comparação com as mulheres.” [A5_ad3]

“A visão da mulher como ser inferior surge devido a ideias cristalizadas, preconcebidas e retrógradas que, infelizmente, ainda são bastante atuais em alguns países.”; “Concluindo, tanto a montagem fotográfica como a frase do conto mostram a posição lamentável que algumas sociedades julgam ser a da mulher.” [A7_ad3]

(iv) a desigualdade de género e a luta pelo seu lugar na sociedade

“(…) esta ideia ainda está presente em muitas culturas, mas ao longo dos tempos temos visto a luta das mulheres pela sua liberdade de expressão, pela igualdade de salários e até mesmo na área do desporto, onde ainda são menosprezadas por serem o elemento mais fraco na sociedade.”; “(…) a mulher pode ser um papel fundamental e como temos visto ao longo do tempo, a figura feminina tem vindo, gradualmente e com muita luta, a conquistar o seu lugar acima do homem.” [A1_ad3]

“Concluindo, a sociedade que nos é apresentada é uma sociedade de patriarcado, onde o homem se demonstra superior à mulher e é realmente visto como tal, tendo a sua mulher apenas como um apoio, sentimento este que está representado na fotografia.” [A2_ad3]

“Algo que, felizmente, já não acontece tanto nos dias de hoje. A mulher já pode trabalhar e o homem já faz as tarefas domésticas” [A3_ad3]

“A meu ver é preciso alcançar a igualdade de género e o empoderamento das mulheres e das raparigas, é um trabalho que temos de terminar e constitui o maior desafio em matéria de direitos humanos do mundo atual.” [A4_ad3]

“Desta forma, os homens seriam assim o pináculo da sociedade, não tendo as mulheres qualquer papel fulcral dado que só tratavam das tarefas domésticas e cuidavam das crianças. Assim, os homens tinham alguma “importância” enquanto que as mulheres eram tratadas como personagens secundárias.”; “Em suma, na obra fotográfica apresentada, é exibida uma sociedade na qual o homem demonstra um papel de superioridade em relação à mulher, não tendo esta um papel crucial, sendo o seu objetivo agradar o seu marido.” [A5_ad3]

“Isto nota-se logo pelo facto de ela estar de pé enquanto que ele está sentado, mais confortável. Para além disso, o homem apresenta-se de fato, isto é, roupas mais formais e vistosas enquanto que a mulher tem um vestido simples.” [A6_ad3]

“É necessário derrubar estes estigmas e não permitir que as mulheres sejam apenas vistas como vítimas ou objetos para uso dos homens.” [A7_ad3]

“(…) esta imagem contrasta os estatutos sociais, vivenciados na altura, que dependiam sobretudo no género. Iniciando com a indumentária, verifico que o homem tem um maior cuidado pois, provavelmente, a senhora não vai sair de casa - pois os seus afazeres resumem-se a atividades domésticas.”; “De facto, na altura, o homem cortava, à própria mulher, os seus juízos de valor e superiorizava-se, em relação à mesma, tomando as decisões em casa.” [A8_ad3]

Na análise comparativa realizada com o excerto textual e a imagem, os dados convergem na identificação de características associadas à mulher que subalternizam a dimensão feminina na sociedade. Acrescentam igualmente que, ao longo do tempo, as nuances e tonalidades da representação da figura feminina não atenuam a experiência direta da secundarização do seu lugar social, observada na contiguidade semântica entre o texto literário e a imagem.

Retomando o parâmetro ‘aspetos de conteúdo’, a mobilização quer do conhecimento desenvolvido através da análise dos textos literários, quer da seleção de exemplos pertinentes evidenciam o sucesso das estratégias de ensino e aprendizagem, neste caso, atividades de natureza formativa.

4.3.3. Análise dos aspetos da estruturação do discurso

Relativamente à estruturação do discurso, este parâmetro contempla (i) a divisão textual em partes lógicas e proporcionais, (ii) a progressão temática e (iii) o encadeamento de ideias. Nesta secção serão analisados²⁸ os segmentos textuais das produções escritas recolhidas, de modo a compreender a coesão textual na estruturação do discurso relativa ao desenvolvimento da progressão temática e ao encadeamento de ideias. Assim, foram registados os mecanismos linguísticos no âmbito da

- (i) a coesão lexical, assegurada através da reiteração e da substituição;
- (ii) a coesão gramatical, observada através de mecanismos como:
 - a. coesão referencial, mediante a anáfora e a elipse;
 - b. coesão frásica, com mecanismos linguísticos da organização frásica, concordância em número e género das palavras na frase e regência verbal;
 - c. coesão interfrásica presente em marcadores discursivos específicos e/ou conectores que estabelecem relações entre as diferentes frases que constituem um texto e os diferentes elementos de uma frase.

Quanto aos aspetos de estruturação do discurso nas várias aplicações didáticas, no desempenho dos alunos da amostra, é de salientar que, além dos aspetos de coesão textual, foi também anotada a sua adequação, bem como a omissão de conectores textuais. Ainda que o *corpus* recolhido permitisse uma reflexão interessante do ponto de vista estatístico, a análise continuará a ser qualitativa mediante o registo das ocorrências nas três aplicações didáticas, retomando os níveis de desempenho descritos na secção 4.3.1. Acresce ainda a correlação com a tipologia textual que tinham

²⁸ A análise foi desenvolvida tendo em consideração um dos materiais de apoio didático da disciplina: Rocha, M. R. (2020). *Gramática de Português do Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora. pp.148-151.

de redigir: texto expositivo nas aplicações didáticas 1 e 2, apreciação crítica na aplicação didática 3.

Nos casos dos participantes A1 (Tabela 14) e A4 (Tabela 15), não foram anotados dados na primeira aplicação didática por não terem respondido à instrução; posteriormente, ambos atingiram uma média correspondente ao nível Bom.

Tabela 14 - Aluno 1 — aspetos de estruturação do discurso

A1		
Progressão temática e encadeamento de ideias		
Coesão textual	aplicação didática	Segmentos textuais das produções escritas
coesão lexical: a) por reiteração; b) por substituição	ad1	—
	ad2	a) “sonho”, “obra”, “poema”, “alguns poemas”; b) por sinonímia: “construção de Portugal”, “construção do Império”, “Portugal”, “nação”.
	ad3	a) “mulher”, “homem”, “figura”, “imagem”, “esta ideia”; b) por sinonímia: “mulher” - “figura feminina”.
coesão referencial	ad1	—
	ad2	“A <u>perceção de sonho</u> está presente na obra “Mensagem”, em alguns poemas, <u>o que</u> vem ajudar na solidificação da estrutura da obra, (...)”
	ad3	“Na imagem podemos ver <u>um homem</u> sentado numa cadeira a segurar a cabeça da mulher que se encontra atrás <u>dele</u> .”
coesão frásica	ad1	-
	ad2	não regista falhas
	ad3	não regista falhas
coesão interfrásica: utilização adequada	ad1	—
	ad2	“uma vez que”, “por exemplo”, “ou seja”, “Assim”, “Em suma”
	ad3	não regista falhas
falta de utilização de conetores	ad1	—
	ad2	(Por sua vez,) “No poema “Ulisses”, é referida uma tese, “O mito é o nada que é tudo.””
	ad3	“ou seja”, “mas”, “Em suma”, “uma vez que”, “e”; e a falta de marcadores discursivos como: “pois”, “por isso”

Tabela 15 - Aluno 4 — aspetos de estruturação do discurso

A4		
Progressão temática e encadeamento de ideias		
Coesão textual	aplicação didática	Segmentos textuais das produções escritas
coesão lexical: a) por reiteração; b) por substituição	ad1	—
	ad2	a) “Mensagem”, “sonho”, “poema”, “povo português”; b) por sinonímia: “Deus” - “força divina”.
	ad3	a) “papel da mulher”, “mulher”, “homem”, “marido”, “Batola”; b) sinonímia: “marido” - “Batola”.
coesão referencial	ad1	—

	ad2	“Ou seja, <u>o homem</u> é escolhido por uma força divina, (<u>ele</u>) <u>persegue</u> o seu sonho e <u>depois (ele)</u> <u>cumpre</u> a tarefa para qual (<u>ele</u>) <u>foi destinado</u> .”
	ad3	“Existe uma grande discrepância entre o papel da <u>mulher</u> no conto e ao que <u>a mesma</u> possui agora, felizmente.”
coesão frásica	ad1	—
	ad2	não apresenta falhas
	ad3	“O papel a mulher no conto, limitava-se a dedicar a sua vida ao seu marido, (...)” - inadequada organização da frase
coesão interfrásica: utilização adequada	ad1	—
	ad2	“pois”, “depois”, “Ou seja”, “Em suma”;
	ad3	para além disso”, “pois”, “como”, “igualmente”;
falta de utilização de conectores	ad1	—
	ad2	(De facto) “Uma das funções do sonho na obra Mensagem é explicar o mito da criação do povo português.”
	ad3	(Em suma) “ <u>A meu ver</u> é preciso alcançar a igualdade de género e o empoderamento das mulheres e das raparigas, (...)”

Enquanto que a aplicação didática 1 se caracteriza, em todos os participantes, com nível Bom, na segunda, os participantes A2 (Tabela 16) e A7 (Tabela 17) revelaram uma desempenho situado no nível Muito Bom.

Tabela 16 - Aluno 2 — aspetos de estruturação do discurso

A2

Progressão temática e encadeamento de ideias		
Coesão textual	aplicação didática	Segmentos textuais das produções escritas
coesão lexical: a) por reiteração; b) por substituição	ad1	a) “Natureza”, “poema”, “guardador de rebanhos”; b) por sinonímia: “Alberto Caeiro” - “este heterónimo de Fernando Pessoa”.
	ad2	a) “Mensagem”, “obra”, “herói”, “Portugal”, “Deus”; b) por sinonímia: “Fernando Pessoa” - “poeta da Mensagem”.
	ad3	a) “mulher”, “homem”, “personagem”; b) por sinonímia: “mulher” - “senhora”
coesão referencial	ad1	“O poeta tem a <u>Natureza</u> como modelo e deseja viver de acordo com <u>ela</u> ”
	ad2	“o desejo <u>do herói</u> era descobrir a verdade e cumprir a vontade de Deus, fazendo com que a <u>sua</u> vida valesse a pena ser vivida.”
	ad3	“(…) observamos um <u>homem</u> com a cabeça de uma mulher ao colo e que, na minha opinião, demonstra a <u>sua</u> “superioridade” (...); “(…) uma sociedade de patriarcado, onde o <u>homem</u> se demonstra superior à mulher e é realmente visto como tal, tendo a <u>sua</u> mulher apenas como um apoio (...)”
coesão frásica	ad1	não apresenta falhas

	ad2	"Nesta obra, está presente um herói que é predestinado, escolhido, e situa-se no domínio do sonho," - erro de organização frásica "(...) pode se dizer que o herói de Mensagem" - erro de utilização do pronome átono
	ad3	não regista falhas
coesão interfrásica: utilização adequada	ad1	"Para além disto," "tal como", "enquanto", "Assim"
	ad2	"como", "Com isto", "Em síntese", "Assim", "Em suma"
	ad3	"De facto", "Já", "uma vez que", "neste caso", "assim", "como tal"
utilização inadequada do conetor e /ou falta de utilização de conetores	ad1	"(...), existindo de forma tranquila, simples e estando em comunhão com a mesma, e isto pode ser observado no poema "O meu olhar é nitido como um girassol"."
	ad2	(Por sua vez,) "O Absoluto é a verdade, e simboliza a realidade (...)"
	ad3	(Neste contexto,) "Com isto, podemos relacionar este conto com a imagem, (...)"

Tabela 17 - Aluno 7 — aspetos de estruturação do discurso

A7

Progressão temática e encadeamento de ideias		
Coesão textual	aplicação didática	Segmentos textuais das produções escritas
coesão lexical: a) por reiteração; b) por substituição	ad1	a) "Natureza", "sujeito poético", "Caeiro"
	ad2	a) "herói", "figuras", "novo futuro", "portugueses", "império"; b) por holonímia e meronímia: "obra" - "poema".
	ad3	a) "mulher", "homem"; b) por sinonímia: "homem" - "figura masculina", "mulher" - "feminina".
coesão referencial	ad1	"No poema II, o sujeito poético mostra amar a Natureza sem saber o que ela é, (...)";
	ad2	"Para que o elogio dos portugueses seja justificado, cabe-lhes agora alcançar um ideal representado pelo império espiritual, (...)"
	ad3	"O objetivo pode ser, ainda, sugerir que as mulheres não possuíam o direito de pensar e de ter opinião própria, sendo (elas) controladas pelos homens."
coesão frásica	ad1	não apresenta falhas
	ad2	não apresenta falhas
	ad3	não apresenta falhas
coesão interfrásica: utilização adequada	ad1	"De facto", "apenas", "quando", "ou seja", "como", "Concluindo"
	ad2	"De facto", "Desta forma", "uma vez que", "agora", "então", "Concluindo"
	ad3	"De facto", "uma vez que", "ainda", "Deste modo", "enquanto", "ou", "Concluindo"
utilização inadequada de conetores	ad1	não apresenta falhas
	ad2	"(...), a alma interna" simboliza o sonho que moveu todos os portugueses durante os descobrimentos, levando-os a alcançar feitos históricos, contribuindo, <u>então</u> , para a construção épica do poema."
	ad3	não apresenta falhas

Na aplicação didática 3, apenas o participante A3 (Tabela 18) demonstrou uma estruturação do discurso correspondente ao nível Muito Bom.

Tabela 18 - Aluno 3 — aspetos de estruturação do discurso

A3		
Progressão temática e encadeamento de ideias		
Coesão textual	aplicação didática	Segmentos textuais das produções escritas
coesão lexical: a) por reiteração; b) por substituição	ad1	a) "Natureza", "poeta", "perfeita"; b) por sinonímia: "Alberto Caeiro" - "poeta"
	ad2	a) "Mensagem", "herói", "Quinto Império"
	ad3	a) "mulher", "homem", "cabeça"
coesão referencial	ad1	"Alberto Caeiro, nos seus poemas, representa a <u>Natureza</u> como algo perfeito(.) Com efeito, no poema "O meu olhar é nítido como um girassol," <u>ela</u> é descrita como perfeita (...)"
	ad2	"Por exemplo, <u>D. Sebastião</u> que foi "louco" por glória e <u>apesar de (ele) não ter sucedido (ele) foi um herói na mesmo pois (ele) teve a ambição necessária para tal.</u>
	ad3	"A que está de pé é uma mulher que não tem cabeça e a que está sentada é um <u>homem. Este tem a cabeça da mulher no seu colo.</u>
coesão frásica	ad1	"(...) ela é descrita como perfeita e <u>que</u> deve ser amada (...) - inadequada utilização da preposição
	ad2	"O absoluto é aquilo que o herói deve procurar <u>alcançar.</u> (:) O quinto <u>império</u> , domínio espiritual, que Fernando Pessoa quer que se alcance. <u>E diz isso</u> no poema de mesmo nome "O quinto império" explicando o significado desse império." - organização textual inadequada
	ad3	não apresenta falhas
coesão interfrásica: utilização adequada	ad1	"Com efeito", "Concluindo"
	ad2	"e", "como", "Por exemplo", "pois", "apesar de", "Concluindo"
	ad3	"Assim", "já que", "como", "ou seja", "apenas", "Com isto"
utilização inadequada	ad1	não apresenta falhas
	ad2	não apresenta falhas
	ad3	não apresenta falhas

Apesar de a classificação global da aplicação didática 3 ser do nível Bom, os participantes A5 (Tabela 19), A6 (Tabela 20) e A8 (Tabela 21) — assim como, A7 (Tabela 17) e A2 (Tabela 16) — revelam uma utilização inadequada de conectores.

Tabela 19 - Aluno 5 — aspetos de estruturação do discurso

A5

Progressão temática e encadeamento de ideias		
coesão textual	aplicação didática	Segmentos textuais das produções escritas
coesão lexical: a) por reiteração; b) por substituição	ad1	a) "Natureza", "poemas", "Alberto Caeiro"
	ad2	a) "Mensagem", "Fernando Pessoa", "Portugal", "portugueses", "Império", "espiritual"; b) por sinonímia: "Fernando Pessoa" - "poeta", "Portugal" - "país", "Mensagem" - "obra".
	ad3	a) "mulher", "homem", "cabeça", "colo", "papel"
coesão referencial	ad1	"Desta forma, (a Natureza) <u>é representada</u> na poética caeiriana como objeto de amor, com o qual o sujeito poético estabelece uma relação de plena comunhão."
	ad2	"De facto, o poeta exalta um Portugal construído pelo poder do sonho. O seu amor pelo país leva-o a assumir uma posição mais espiritual, (...)"
	ad3	"Nesta foto, gostaria de salientar o foco principal: a cabeça da mulher estar pousada no colo do homem. Efetivamente, <u>(a foto / a situação) demonstra</u> como antigamente os homens eram considerados superiores em comparação com as mulheres."
coesão frásica	ad1	"De facto, <u>esta integra a poesia deambulatória</u> ("Tenho o costume de andar pelas estradas/ olhando para a direita e para a esquerda"), <u>objeto de observação ou visão</u> ("Compreendi isto com os olhos, nunca com o pensamento")." - ausência do verbo (sendo, por exemplo)
	ad2	"Todas as personagens históricas mencionadas pelo poeta, como D. Dinis, D. Afonso Henriques e D. Sebastião, <u>têm</u> um significado simbólico, <u>tendo</u> Fernando Pessoa <u>tornando-os</u> num mito." - repetição do verbo ter e inadequada utilização do verbo tornar no gerúndio
	ad3	"Assim, os homens tinham alguma "importância" enquanto <u>que</u> as mulheres eram tratadas como personagens secundárias." - inadequada utilização da preposição
coesão interfrásica: utilização adequada	ad1	"assim", "De facto,", "Deste modo", "como", "bem como", "Em suma", "Desta forma"
	ad2	"De facto", "assim", "Por exemplo", "Ou seja", "Em suma";
	ad3	"e", "Efetivamente", "Desta forma", "Assim", "como", "Em suma"
utilização inadequada	ad1	não apresenta falhas
	ad2	não apresenta falhas
	ad3	"Desta forma, os homens seriam <u>assim</u> o pináculo da sociedade, não tendo as mulheres qualquer papel fulcral dado que só tratavam das tarefas domésticas e cuidavam das crianças."

Tabela 20 - Aluno 6 — aspetos de estruturação do discurso

A6

Progressão temática e encadeamento de ideias		
coesão textual	aplicação didática	Segmentos textuais das produções escritas
coesão lexical: a) por reiteração;	ad1	a) "natureza", "bela", "por exemplo", "Alberto Caeiro", "Caeiro"
	ad2	a) "povo", "Quinto Império", "herói";

b) por substituição		b) por sinonímia: “portugueses” - “povo”.
	ad3	a) “mulher”, “homem”; b) por sinonímia: “homem” - “marido”.
coesão referencial	ad1	“Sendo um poeta sensacionista, para ele a natureza é objetiva. É o que ele observa e mais nada, (...)”
	ad2	—
	ad3	“(…) a montagem surge como uma crítica à sociedade do passado em que o único propósito da <u>mulher</u> era servir o seu <u>marido</u> . Isto nota-se logo pelo facto de <u>ela</u> estar de pé enquanto que <u>ele</u> está sentado, mais confortável.”
coesão frásica	ad1	não apresenta falhas
	ad2	não apresenta falhas
	ad3	“Para além disso, o homem apresenta-se de fato, isto é, roupas mais formais e vistosas enquanto <u>que</u> a mulher tem um vestido simples.” - inadequada utilização da preposição
coesão interfrásica	ad1	“isto é”, “por exemplo”, “apenas”, “então”
	ad2	“como”, “mas”, “então”, “Concluindo”; inadequada:
	ad3	“como”, “Para além disso”, “isto é”, “enquanto”, “para além de”;
utilização inadequada e/ou falta de conectores	ad1	“Caeiro, (por vezes) <u>às vezes</u> também se refere às sensações e experiências como elementos da natureza, comparando, por exemplo, os seus sentidos a um rebanho que leva consigo quando passeia pelo campo..”
	ad2	(De facto,) “Na Mensagem, surge várias vezes o Quinto Império (...); “O herói tem <u>então</u> um carácter divino “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”. <u>Então</u> , ao alcançar isto, o herói alcança também o Absoluto, como recompensa.”
	ad3	“Isto nota-se <u>logo</u> pelo facto de ela estar de pé enquanto que ele está sentado (...); “A cabeça ao colo do homem representa <u>então</u> a servitude da mulher. Temos <u>então</u> esta passagem do conto (...)”

Tabela 21 - Aluno 8 — aspetos de estruturação do discurso

A8

Progressão temática e encadeamento de ideias		
Coesão textual	aplicação didática	Segmentos textuais das produções escritas
coesão lexical: a) por reiteração; b) por substituição	ad1	a) “Natureza”, “poema”, “O Guardador de Rebanhos”, “Alberto Caeiro”; b) por sinonímia: “Alberto Caeiro” - “heterónimo”.
	ad2	a) “Mensagem”, “sonho”, “poema”, “mito”, “espiritual”; b) por sinonímia: “livro” - “obra”.
	ad3	a) “mulher”, “homem”; b) por sinonímia: “homem” - “figura masculina”, “mulher” - “feminina”, “senhora”.
coesão referencial	ad1	“(…) a comunhão de <u>Alberto Caeiro</u> com a Natureza é ilustrada pelo <u>seu</u> paganismo e crença na Natureza como única verdade”
	ad2	“A tese deste poema é «O mito é o nada que é tudo», uma frase onde facilmente se substitui “o mito” por “ <u>o sonho</u> ”. Uma vez que, também <u>ele</u> é o que permanece, quando a realidade se desvanece.”
	ad3	“Do outro lado, situa-se <u>o homem</u> , sentado de perna cruzada, ostentando o seu fato customizado e a cabeça <u>da mulher</u> nas suas mãos. Notamos, na cara <u>dele</u> , um olhar sereno e sem grandes

		preocupações; e, na cara <u>dela</u> , um olhar dócil e humilde.”
coesão frásica	ad1	“A Natureza é representada por Alberto Caeiro <u>como pura e inocente e uma das características</u> da escrita deste heterónimo prende-se precisamente com a associação entre a Natureza e o nosso pensamento.” - construção frásica inadequada: enumeração inadequada
	ad2	“Por um lado, o sonho ocupa um lugar de destaque no terceiro poema da 1ª Parte, pois compara-se com o mito.” - inadequada construção frásica: utilização inadequada do clítico
	ad3	não apresenta falhas
coesão interfrásica: utilização adequada	ad1	“como”, “Isto é”, “assim como”, “pois”, “por exemplo”
	ad2	“Por um lado”, “pois”, “quando”, “como”, “Desta vez”
	ad3	“tal como”, “Efetivamente”, “pois”, “De facto
utilização inadequada de conectores	ad1	“ <u>Como</u> , por exemplo, Caeiro escreve no terceiro verso do poema IX de “O Guardador de Rebanhos”: “E os meus pensamentos são todos sensações.””
	ad2	“A tese deste poema é «O mito é o nada que é tudo», <u>uma frase onde facilmente se substitui “o mito” por “o sonho”</u> . Uma vez que (<u>uma vez que</u>), também ele é o que permanece, quando a realidade se desvanece.”; (Por outro lado) “ <u>Por fim</u> , o sonho também contribui para a construção da dimensão espiritual da obra”
	ad3	(Por sua vez,) “ <u>Por outro lado</u> , o facto de esta não ter a cabeça no seu corpo demonstra que ela é apenas usada para o trabalho e não para tomar decisões.”

A metodologia investigativa de natureza qualitativa utilizada neste estudo decorre dos objetivos de explorar, descrever e explicar a mobilização de saberes de vários domínios da disciplina de Português: a Educação Literária, a Leitura e a Escrita. A opção por conhecer e compreender as dificuldades ou facilidades encontradas pelos alunos nas tarefas — escritas e orais — salienta a importância da correlação articulada desses domínios na compreensão do texto literário. A resolução dos exercícios, culminando em momentos de consolidação dos conhecimentos no contexto da avaliação formativa, fomentou o desenvolvimento do raciocínio, a organização do pensamento e a reflexão sobre a leitura e análise previamente elaboradas. Neste sentido, a secção seguinte apresenta a perceção dos alunos sobre a sua própria aprendizagem.

4.3.4. Análise das autoavaliações dos alunos

Aquando das aplicações didáticas, os alunos tiveram sempre acesso aos critérios de avaliação. Deste modo, os alunos teriam a possibilidade de desenvolver a consciência quanto à evolução do seu processo de aprendizagem, tendo, para isso, realizado a sua autoavaliação no final de cada atividade.

Os dados da autoavaliação foram cruzados com os da avaliação de desempenho²⁹, mediante os critérios elaborados pela professora estagiária e supervisionada pela professora-tutora da turma e, simultaneamente, orientadora da escola. A evolução da consciência dos alunos da sua avaliação, no domínio do conteúdo e da estruturação do discurso, será agora descrita. Assim, em termos de resultados, e considerando a diferença entre a autoavaliação dos alunos e a avaliação feita pela professora, é possível identificar resultados interessantes entre as três aplicações didáticas (Tabela 22).

Tabela 22- Compatibilidade entre as autoavaliações e as avaliações do professor

Níveis		1.ª aplicação didática	2.ª aplicação didática	3.ª aplicação didática
Níveis iguais	Aspetos de Conteúdo	50%	25%	12,5%
	Aspetos de Estruturação do Discurso	12,5%	50%	25%
1 nível de diferença	Aspetos de Conteúdo	25%	62,5%	87,5%
	Aspetos de Estruturação do Discurso	50%	37,5%	62,5%
2 níveis de diferença	Aspetos de Conteúdo	12,5%	12,5%	0%
	Aspetos de Estruturação do Discurso	25%	12,5%	12,5%

A percentagem dos alunos que se autoavaliaram com níveis semelhantes aos da avaliação da professora, quanto ao conteúdo, baixou progressivamente com o decorrer das aplicações didáticas: 50% na 1.ª aplicação didática, 25% na 2.ª e 12,5% na terceira. Por sua vez, a percentagem de alunos que se autoavaliaram de forma

²⁹ Tabelas 10, 11, 12, e 13 e anexos 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38.

semelhante à avaliação do professor, no que diz respeito à estruturação do discurso, sofreu oscilações: 12,5% na 1.ª aplicação didática, 50% na 2.ª e 25% na 3.ª. Uma autoavaliação semelhante à avaliação do professor demonstra a consciência que o aluno tem acerca do seu trabalho. De um ponto de vista conteudístico, é possível compreender que a noção dos alunos face ao seu desempenho foi decrescendo. Por sua vez, o critério da estruturação do discurso demonstra uma evolução positiva das noções dos alunos entre a 1.ª e a 2.ª aplicações didáticas, diminuindo na 3.ª.

A percentagem dos alunos que se autoavaliaram com 1 nível de diferença em relação à avaliação do professor, quanto ao conteúdo, subiu progressivamente com o decorrer das aplicações didáticas: 25% na 1.ª aplicação didática, 62,5% na 2.ª e 87,5% na terceira. Já a percentagem de alunos que se autoavaliaram com 1 nível de diferença em relação à avaliação do professor, no que diz respeito à estruturação do discurso, sofreu oscilações: 50% na 1.ª aplicação didática, 37,5% na 2.ª e 62,5% na terceira. A diferença de um nível, quer abaixo, quer acima, poderá, por exemplo, estar ligada à falta ou excesso de confiança dos alunos face ao seu desempenho na atividade proposta. Esta diferença de níveis é a mais comum entre os alunos que compõem a amostra.

A percentagem de alunos que se autoavaliaram com 2 níveis de diferença em relação à avaliação do professor, quanto ao conteúdo, manteve-se, acabando por chegar a 0% com o decorrer das aplicações didáticas: 12,5% na 1.ª aplicação didática, 12,5% na 2.ª e 0% na 3.ª. A percentagem de alunos que se autoavaliaram com 2 níveis de diferença em relação à avaliação do professor, no que diz respeito à estruturação do discurso, diminuiu da 1.ª para a 2.ª aplicação, mantendo-se na última: 25% na 1.ª aplicação didática, 12,5% na 2.ª e 12,5% na terceira. Esta variante é a que menos se verifica, estando, em parte, ligada a avaliações em que os alunos não responderam ao que era pedido no exercício.

O aumento da percentagem de alunos que se autoavaliaram com níveis diferentes daqueles que foram atribuídos pela professora, na terceira aplicação didática, poderá estar relacionado com o facto de as primeiras duas tarefas terem como objetivo a construção de um texto de género expositivo, ao passo que, na

terceira, foi pedida a construção de um texto de apreciação crítica. Assim sendo, nas primeiras duas aplicações, com a repetição da tipologia de exercício, os alunos estariam mais à vontade para realizar a tarefa e se autoavaliarem de forma realista. Neste sentido, o diferencial da terceira aplicação poderia ser explicado pela mudança de exercício, já que, naquele momento, os alunos tiveram de criar um texto de um género diferente e, apesar de conhecerem o modelo, não o exercitaram num intervalo de tempo breve, podendo ter suscitado algumas hesitações e dúvidas.

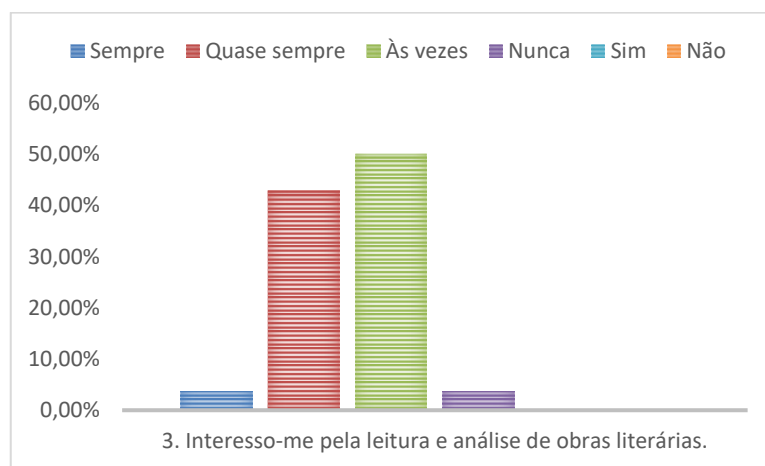
A nível do conteúdo, destaca-se o desenvolvimento do aluno 4 (A4), que passou de uma autoavaliação com diferença de dois níveis, na 1.ª aplicação didáctica, para duas autoavaliações semelhantes à do professor nas restantes aplicações. No que diz respeito à estruturação do discurso salientam-se as evoluções dos alunos A7, A1 e A4, que diminuíram a diferença entre as suas autoavaliações e a avaliação do professor.

4.3.5. Questionário: percepção dos alunos sobre as aplicações didáticas

No seguimento das aplicações didáticas, foi aplicado à turma um questionário final, de modo a perceber as suas percepções face ao desenvolvimento de competências diretamente ligadas ao tema da investigação em curso. Assim, no anexo 39, é possível verificar as questões do questionário aplicado à turma.

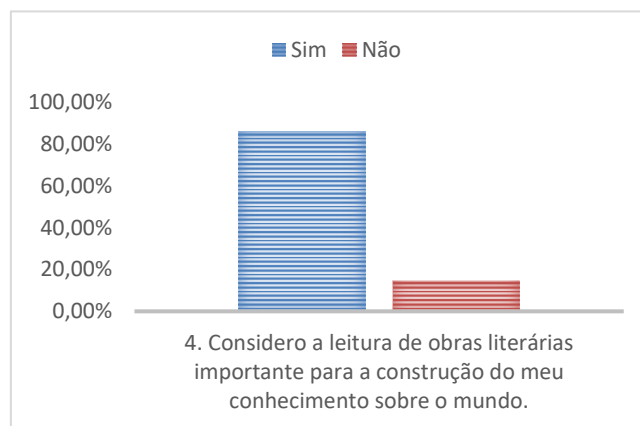
Acerca do interesse pela leitura de obras literárias (Pergunta 3), o grupo apresenta uma divisão nas opiniões, sendo que apenas 3,6% dos participantes afirmaram não ter qualquer interesse e, a maior parte do grupo, respondeu entre “quase sempre” (42,9%) e “às vezes” (50%).

Gráfico 1 - Respostas à questão 3 do Questionário



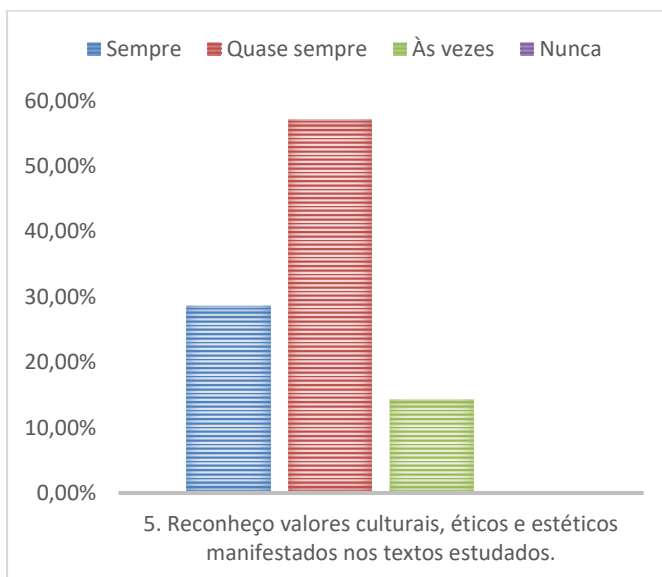
Quanto à importância da leitura de obras literárias para o desenvolvimento do conhecimento sobre o mundo (Pergunta 4), os participantes concordam fortemente, chegando o “sim” a 85,7%.

Gráfico 2 - Respostas à questão 4 do Questionário



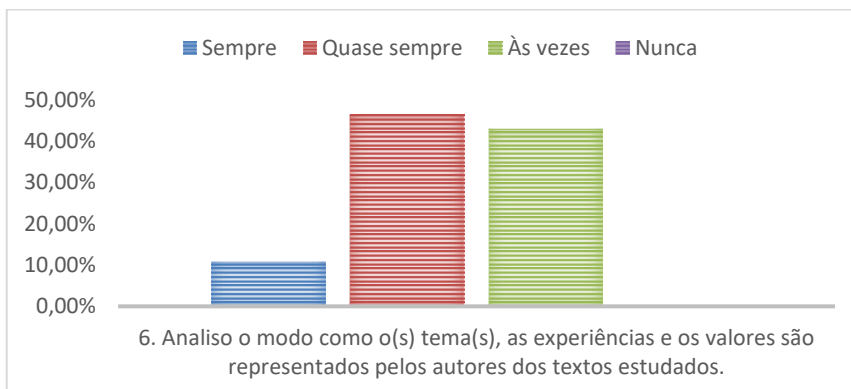
No reconhecimento de valores culturais, éticos e estéticos manifestados em textos literários (Pergunta 5), destaca-se que 57,1% dos participantes afirmaram reconhecer “quase sempre” esses valores e nenhum sujeito apresenta a resposta “nunca” como opção.

Gráfico 3 - Respostas à questão 5 do Questionário



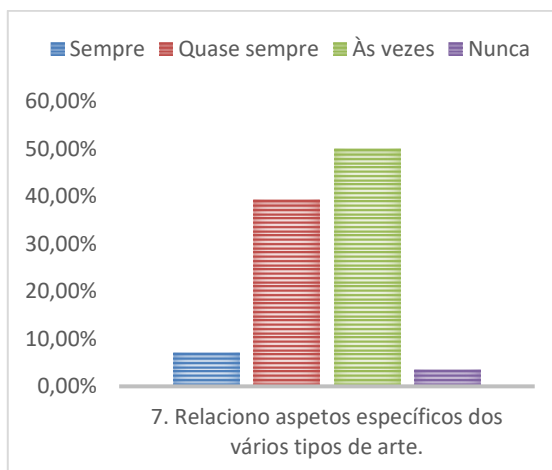
Também, no que toca à análise de temas, experiências e valores manifestados pelos autores nos seus textos (Pergunta 6), não houve respostas negativas, optando a grande maioria dos participantes pelas respostas “quase sempre” (46,4%) e “às vezes” (43%).

Gráfico 4 - Respostas à questão 6 do Questionário



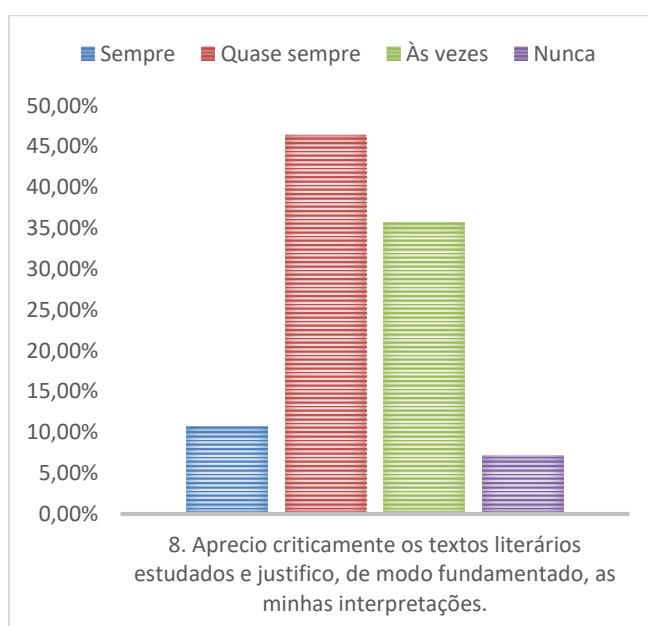
Novamente, é possível observar uma centralização das respostas à questão da relação que os participantes estabelecem entre aspetos específicos dos vários tipos de arte (Pergunta 7): 39,3% - “quase sempre” e 50% - “às vezes”; pode, ainda, perceber-se a presença dos extremos: 7,1% - “sempre” e 3,6% - “nunca”.

Gráfico 5 - Respostas à questão 7 do Questionário Final



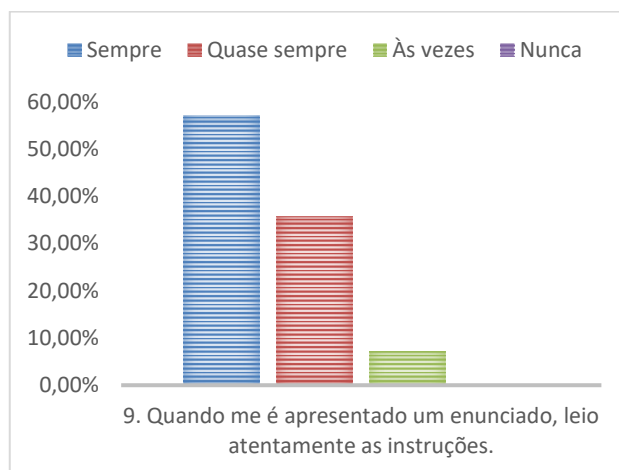
Na questão acerca da apreciação crítica assídua de textos e consequente justificação das interpretações (Pergunta 8), 10,7% dos sujeitos afirmam realizá-las “sempre”; 46,4% afirmam atuar “quase sempre” assim; 36% afirmam que “às vezes” desenvolvem essa crítica; e 7,1% afirmam que “nunca” seguem esse caminho.

Gráfico 6 - Respostas à questão 8 do Questionário



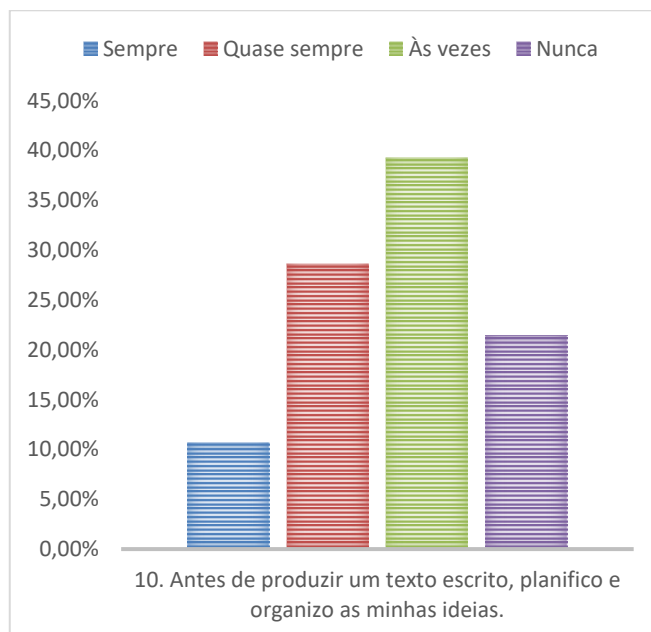
Passando a uma área mais prática, 92,8% dos participantes afirmam ler “sempre” ou “quase sempre” atentamente as instruções de um enunciado que lhes é entregue (Pergunta 9).

Gráfico 7 - Respostas à questão 9 do Questionário



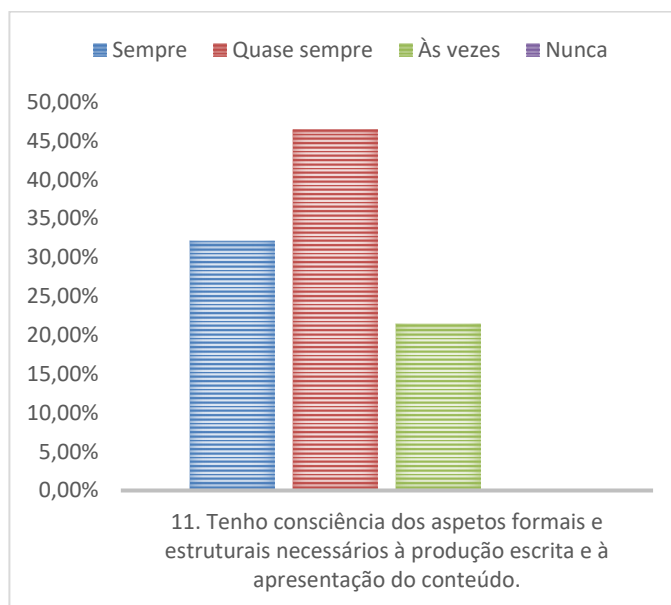
Salienta-se na questão 10., a divisão das respostas dos participantes para a planificação e organização de ideias antes da produção escrita: apenas 10,7% escolheram a resposta “sempre”, ao passo que a resposta “nunca” obteve uma percentagem de 21,4%.

Gráfico 8 - Respostas à questão 10 do Questionário



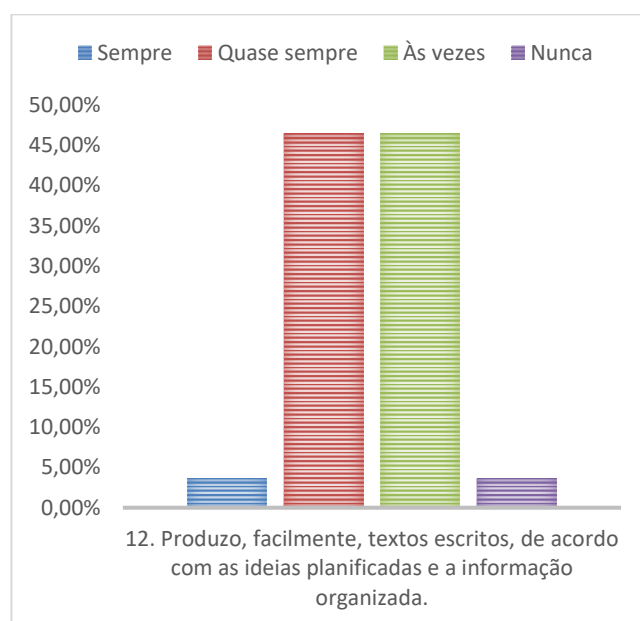
Quanto à consciência dos participantes sobre os aspetos formais e estruturais necessários à produção textual (Pergunta 11), não houve respostas negativas, tomando relevo a resposta “quase sempre”, com 46,6%.

Gráfico 9 - Respostas à questão 11 do Questionário



Na pergunta 12., os participantes demonstraram algumas incertezas quanto à sua capacidade de produção escrita e à relação desta com a planificação e organização de ideias, assim, as percentagens de destaque situam-se entre as respostas “quase sempre” (46,4%) e “às vezes” (46,4%).

Gráfico 10 - Respostas à questão 12 do Questionário



Nas alíneas em que os participantes deveriam escolher se relacionam os seus conhecimentos prévios e os seus conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo na interpretação textual (Perguntas 13 e 14) sobressai a resposta “quase sempre” com 57,1% em ambas.

Gráfico 11 - Respostas à questão 13 do Questionário

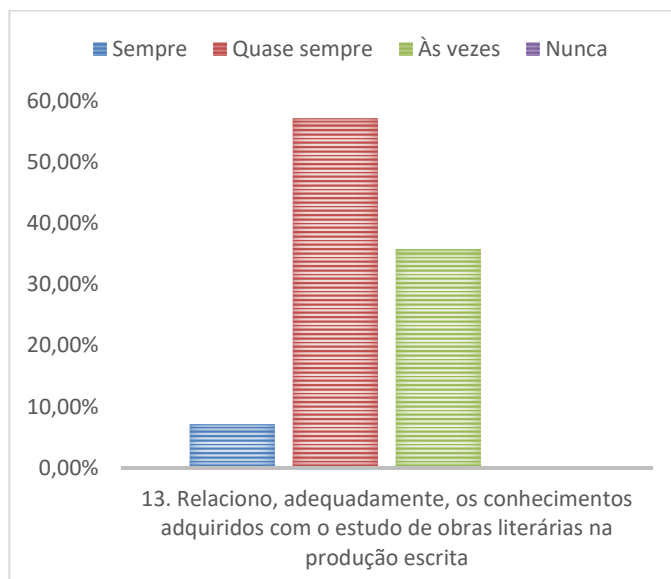
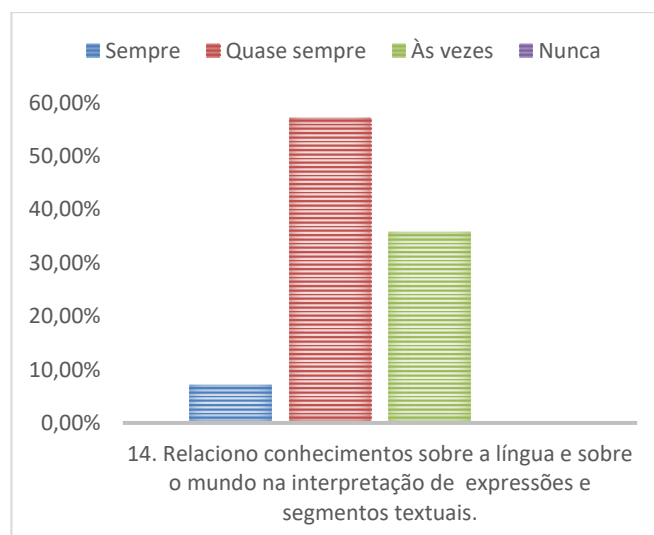
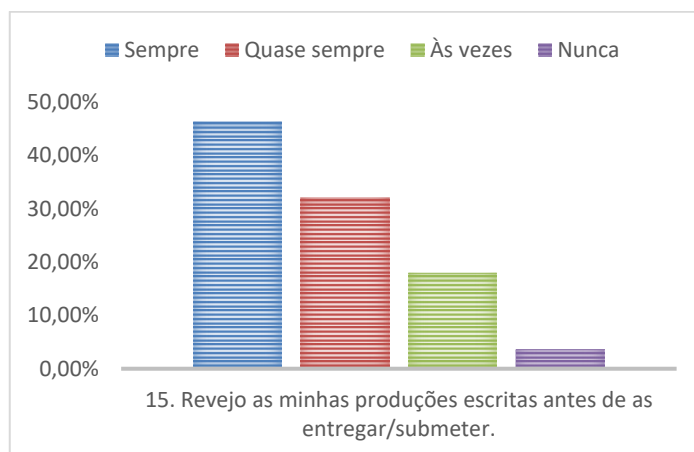


Gráfico 12 - Respostas à questão 14 do Questionário



No que diz respeito à revisão das produções textuais (Pergunta 15), salienta-se a resposta “sempre” com 46,4%, seguida da resposta “quase sempre” com 32,1%; apenas 3,6% dos participantes responderam “nunca”.

Gráfico 13 - Respostas à questão 15 do Questionário



82,1% dos sujeitos afirmam ler “sempre” atentamente os comentários da professora aos seus trabalhos (Pergunta 16). Assim como nas perguntas 16 e 17, não ocorrem respostas negativas, sendo que 64,3% dos indivíduos afirmam autoavaliarem-se “sempre” conscientemente e de acordo com as rubricas de avaliação aplicadas nas tarefas propostas e 25% escolheram a resposta “quase sempre”.

Gráfico 14 -Respostas à questão 16 do Questionário

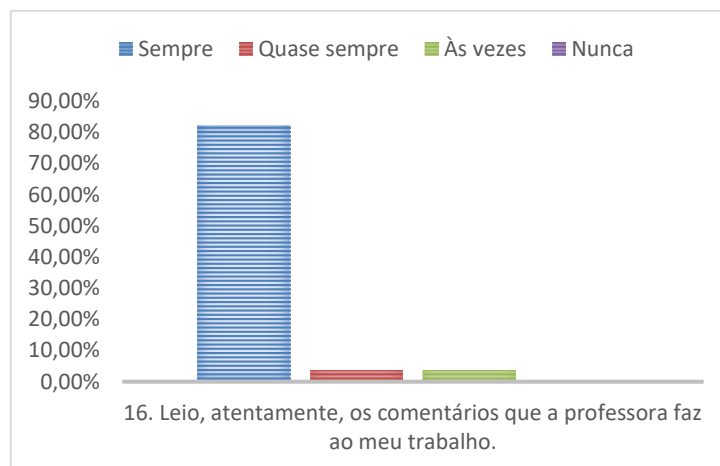
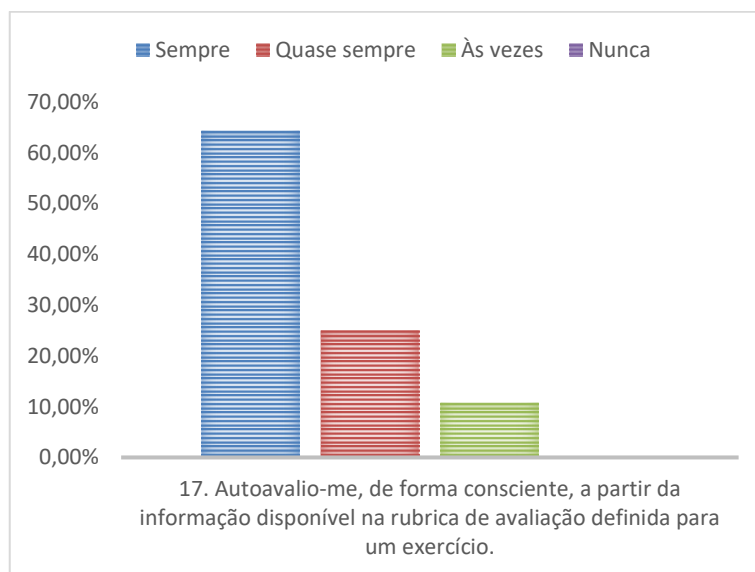
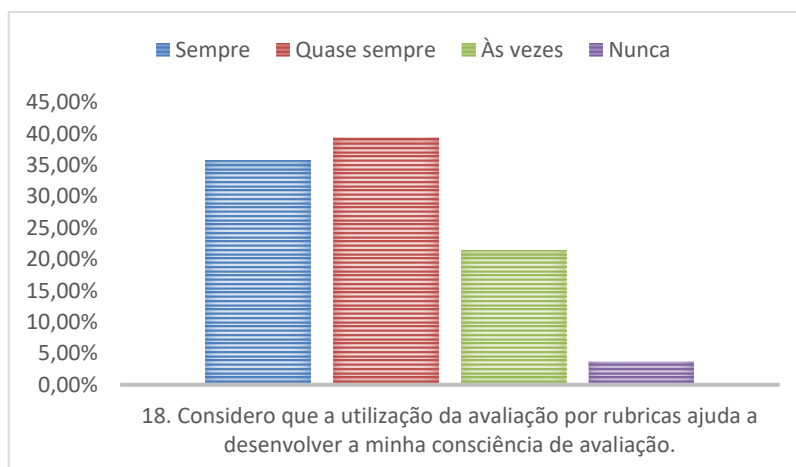


Gráfico 15 - Respostas à questão 17 do Questionário



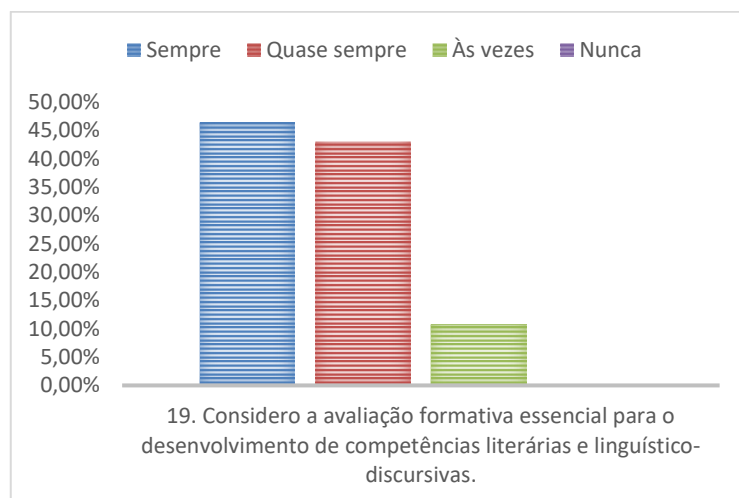
Na questão que visa a utilidade da avaliação por rubricas no desenvolvimento da consciência dos indivíduos sobre a sua avaliação (Pergunta 18), as respostas variam essencialmente entre “sempre” (35,7%), “quase sempre” (39,3%) e “às vezes” (21,4%), havendo apenas 3,6% dos participantes a escolher a resposta “nunca”.

Gráfico 16 - Respostas à questão 18 do Questionário



Quando questionado sobre a importância da avaliação formativa para o desenvolvimento das competências literárias e linguístico-discursivas (Pergunta 19), o grupo divide-se maioritariamente entre as respostas “sempre” (46,4%) e “quase sempre” (42,9%).

Gráfico 17 - Respostas à questão 19 do Questionário



Nas perguntas 20 e 21, as respostas seguiam um modelo binário em que os participantes deveriam expressar o desenvolvimento das suas competências: de análise textual e de mobilização de saberes, respetivamente, ao longo do ano letivo. Na primeira questão a resposta “sim” obteve uma percentagem de 89,3% e, na segunda, a resposta “sim” obteve a percentagem de 96,4%.

Gráfico 18 - Respostas à questão 20 do Questionário

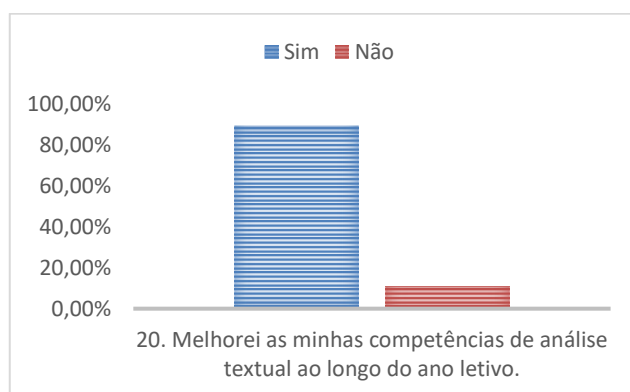
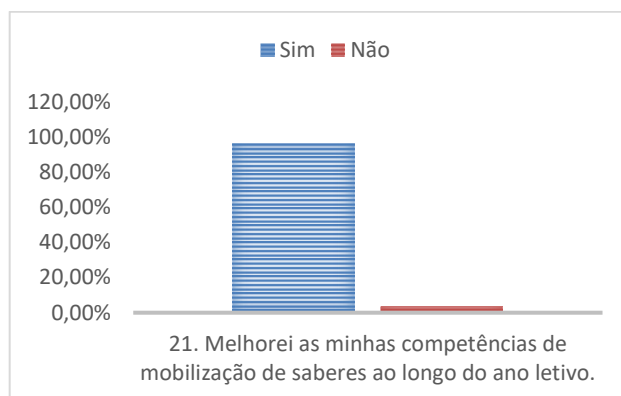
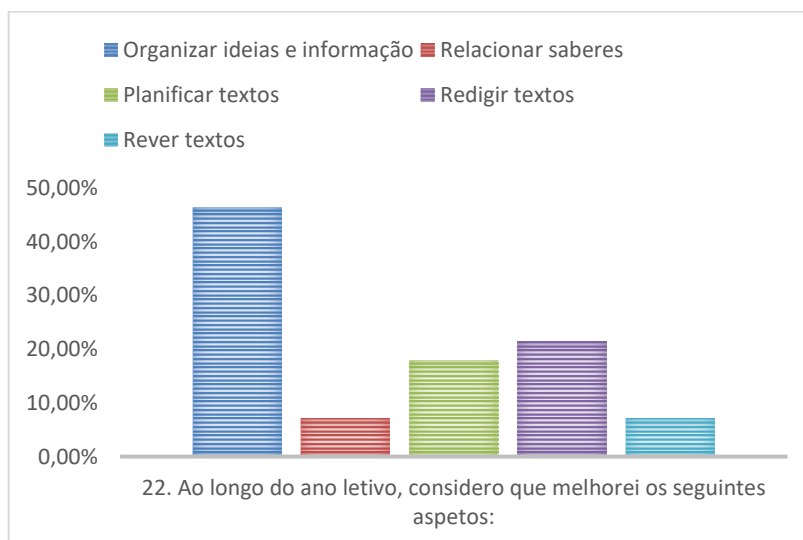


Gráfico 19 - Respostas à questão 21 do Questionário



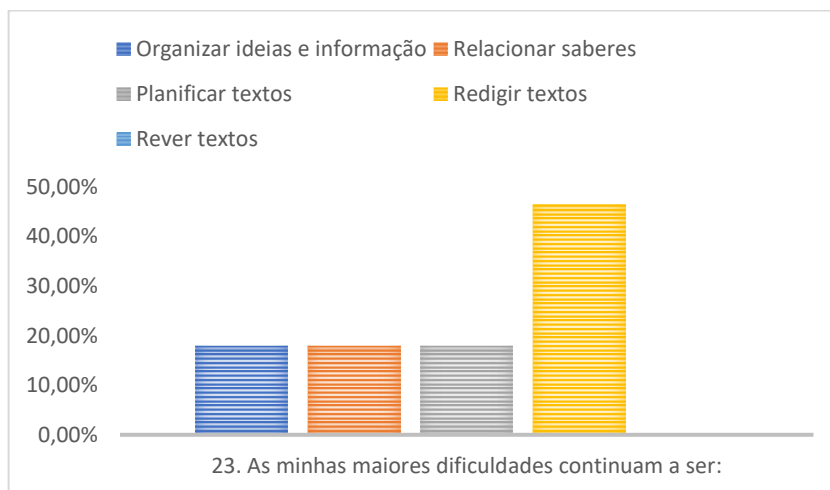
As perguntas 22 e 23 dizem respeito a aspetos práticos da produção textual e às suas fases, deste modo as respostas diziam respeito aos aspetos melhorados e aos aspetos que ainda representavam dificuldades, respetivamente. Na pergunta 22, 46,4% dos participantes afirmaram ter melhorado a organização de ideias e informação; seguindo-se a produção do texto, com 21,4% e a planificação do texto, com 17,9%; a relação entre os saberes e a revisão de textos foram os aspetos menos votados como melhorados, com 7,1% cada.

Gráfico 20 - Respostas à questão 22 do Questionário



Na pergunta 23, por sua vez, os participantes afirmam que continuam a ter dificuldades na produção do texto, com 46,4%; seguindo-se a organização de ideias e informação, a relação de saberes e a planificação de textos com 17,9% cada; nenhum participante referiu dificuldades na revisão do texto.

Gráfico 21 - Respostas à questão 23 do Questionário



4.4. Considerações finais

O estudo de caso científico-didático aqui concebido, de acordo com a metodologia de investigação e, considerando a didatização do tema deste relatório - a mobilização de saberes desenvolvida na Educação Literária através da avaliação formativa-, permitiu compreender a importância da literatura no currículo da disciplina de Português para o ensino secundário, em especial para o 12.º ano de escolaridade, acrescentando a perceção da complexidade adjacente quer ao ensino da literatura, quer à investigação sobre a educação literária.

O espaço que a literatura implica no estudo da língua favorece a construção de noções ligadas à consciência linguístico-discursiva, ao mesmo tempo que, aprender com a literatura, exige, da parte dos alunos, saberes que vão além do domínio específico da Educação Literária, interagindo, assim, com os restantes domínios curriculares e, ainda, com o mundo que os contextualiza.

A composição do estudo de caso, a partir das fases definidas para o procedimento metodológico³⁰, proporcionou o reconhecimento da importância da mobilização de saberes na construção do pensamento. Em cada aplicação didática foi possível levar os alunos a:

- (i) reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos;
- (ii) analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados pelos autores dos textos;
- (iii) justificar, de modo fundamentado, as interpretações;
- (iv) desenvolver a capacidade de apreciação crítica dos textos literários;
- (v) tomar consciência da produção escrita e apresentação de aspetos contéudísticos.

A avaliação formativa, por sua vez, como principal método de avaliação, sustentou a estruturação do contexto em que o estudo de caso se desenrolou, dado

³⁰ Cf. subcapítulo 4.1

que sobrelevou o processo para os alunos aperfeiçoarem as suas competências. Este método favoreceu, além do mais, a consciência crítica dos alunos relativa ao percurso de aprendizagem, na medida em que: (i) lhes deu oportunidade para reconhecerem as suas fragilidades, permitindo uma evolução e (ii) criou o espaço para a construção de conhecimento sobre várias temáticas, assuntos e o desenvolvimento fundamentado de ideias.

Este estudo de caso esteve, ainda, diretamente ligado às orientações dos documentos legais de referência, uma vez que configuram *guidelines* não só para o ensino de português, mas também para a formação dos alunos enquanto cidadãos do mundo — *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), *Programa e Metas Curriculares - Ensino Secundário* (2014) e *Aprendizagens Essenciais 12.º Ano, Ensino Secundário Português* (2018) —, que permitiram, conscientemente, criar instrumentos de recolha de dados fidedignos quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos desta pesquisa.

Conclusão

Este Relatório de Estágio Pedagógico, que se dividiu entre a contextualização e uma reflexão crítica da prática letiva, por um lado, e a fundamentação teórico-científica do tema e a construção do estudo de caso, por outro, reflete a complexidade da experiência que é o ano de estágio pedagógico supervisionado.

Os primeiros capítulos centraram-se no contexto em que decorreu o estágio, assim como a investigação, e no desenvolvimento da dimensão reflexiva inerente ao estágio e, mais especificamente, à prática letiva.

O Capítulo 3 diz respeito à fundamentação científica do tema escolhido, servindo de base científica ao Capítulo 4, que, por sua vez, apresenta a planificação e a construção do estudo de caso através da metodologia de investigação e da apresentação da didatização que sustentou a pesquisa. O capítulo 4 alberga, ainda, na metodologia, todo o processo de recolha, análise dos dados recolhidos, cuja interpretação de resultados se sintetiza nas considerações finais.

Acima de tudo, pretende-se relevar, nesta secção final, os resultados do trabalho que foi desenvolvido em função do tema escolhido - *Educação literária no 12.º ano: a Mobilização de Saberes e a Avaliação Formativa* - considerando a importância da Educação Literária na formação de cidadãos conscientes, através da interação com outros domínios e circunscrita na abordagem da avaliação formativa: uma avaliação das aprendizagens para as aprendizagens.

Com a escolha do tema, foi formulada a questão de investigação, que serviu como fio condutor à segunda parte do relatório: "De que modo é desenvolvida a mobilização de saberes na educação literária através da avaliação formativa?". Na resposta a esta pergunta, importa reiterar sumariamente, e de acordo com o quadro de referência presente no capítulo 3, os três conceitos que guiaram este trabalho, a saber: a mobilização de saberes, a educação literária e a avaliação formativa.

A mobilização de saberes surge como uma competência e, ao mesmo tempo, uma estratégia, que todos os alunos demonstram, envolvendo a utilização de

conhecimentos e competências previamente apreendidos³¹. Ao contexto formal de aprendizagem cabe a responsabilidade de proporcionar situações de aprendizagem significativa através do equilíbrio entre conhecimento prévio e informação nova.

A educação literária³², sendo um dos cinco domínios curriculares que compõe o currículo de português para o 12.º ano de escolaridade, desenvolve-se mediante a leitura e compreensão de obras literárias que constituem referenciais de valores éticos, estéticos, históricos e culturais. A compreensão da leitura é maioritariamente ativada pela Escrita, pelo que a mobilização de saberes se manifesta no desenvolvimento das competências literárias e linguístico-discursivas dos alunos.

Através da avaliação formativa, observa-se a dimensão de autorregulação das aprendizagens supervisionada pelo professor; a propósito da sua importância, segundo Pacheco (*apud* Barreira, Boavida & Araújo, 2006: 96), este tipo de avaliação “permite, por um lado, ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, e, por outro, auxiliar o professor a diferenciar o ensino e a fazer alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada.”.

A experiência do estágio pedagógico criou o espaço para desenvolver uma atitude reflexiva necessária em cada estratégia e na seleção de material de apoio e em cada *feedback* dado aos alunos. Ao mesmo tempo, também a dimensão investigativa se tornou uma peça-chave no dia-a-dia na escola; por isso, aprender a conciliar estas duas vertentes levou ao aprofundamento da visão acerca do ensino.

A propósito da dimensão didático-reflexiva referida, no que à questão de investigação concerne, os resultados demonstraram que a aplicação contínua de tarefas bem estruturadas como as rubricas de avaliação³³ e, conseqüentemente, do retorno das avaliações com comentários baseados nos seus desempenhos (*feedback*³⁴) é possível que os alunos:

- a. leiam, analisem e estudem obras, textos, temas e assuntos;

³¹ Ver “estruturas cognitivas”: capítulo 3, secção 3.1.2, p. 26-27

³² Ver capítulo 3, secção 3.1

³³ Ver secção 3.2.1.1.

³⁴ Ver secção 3.2

- b. exercitem modelos diversos de tarefas na compreensão dos textos literários;
- c. organizem o pensamento;
- d. fundamentem a reflexão crítica sobre as obras;
- e. desenvolvam a capacidade de mobilização de saberes, tendo em conta:
 - i. competências ligadas à leitura e à escrita;
 - ii. informação recolhida e já conhecida;
- f. desenvolvam competências literárias e linguístico-discursivas.

A educação literária contribui para a nossa formação enquanto cidadãos do mundo, sobressaindo, como Bernardes & Mateus (2013: 17) anotam, a missão do professor na orientação dos alunos para a fruição da leitura de textos cujo efeito nos desafia para a compreensão da experiência humana ao longo da sua história.

Referências Bibliográficas

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS (1948) "Artigo 1.º". *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> [consultado em 12-10-2021].

BARBEIRO, L. F., & PEREIRA, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

BARREIRA, C., BOAVIDA, J., ARAÚJO, N. (2006) "Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender". *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: Imprensa da Universidade Coimbra, pp.95-133

BERNARDES, J. A. C., MATEUS, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. 31-43.

COELHO, J. P. (1998) *Diversidade e Unidade em Fernando Pessoa*, 11.ª ed., Lisboa: Verbo, p.52

EAGLETON, T. (1983) *Literary Theory: An Introduction*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

ECO, U. (1991) *Obra aberta*. 8.ªed. São Paulo: Editora Perspectiva SA.

ECO, U. (2016). *Os limites da interpretação*. 2.ªed. São Paulo: Editora Perspectiva SA.

FERNANDES, D. (2006). "PARA UMA TEORIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA". *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.

FERNANDES, D. (2019) *Rubricas de Avaliação. Texto de apoio à formação - Projeto MAIA*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral da Educação do Ministério de Educação.

FERNANDES, D. (2019). Memorando 1 Projeto MAIA. 2. [disponível em: <https://padlet.com/mfatimapires/jj6floc7tpp4>, acedido em 23-01-2020]

FERREIRA, A. M. (2001) "As vozes de Lídia". *Ágora. Estudos Clássicos em Debate*, (3), 247-268.

FONSECA, F. I. (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.

GIASSON, J. (1993) *A Compreensão da Leitura*. Lisboa: Edições Asa.

HATTIE, J., & TIMPERLEY, H. (2007). "The Power of Feedback". *Review of Educational Research, vol.77*.

LOPES, A. C. M. & CARAPINHA, C. (2013). *Texto, Coesão e Coerência*. Coimbra: Almedina, Celga.

LOPES, A. C. M. (2005) "Texto e Coerência". *REVISTA PORTUGUESA DE HUMANIDADES, VOL.9*.

LOURENÇO, A. A. (2009) *Fernando Pessoa*. Lisboa: Edições 70. 184-185.

MACHADO, E. A. (2019) *Feedback. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [disponível em: <https://padlet.com/mfatimapires/jj6floc7tpp4>, acedido em 11-07-2021]

MORGADO, J. C. (2013) *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

NUSSBAUM, M. C. (1997) *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

NUSSBAUM, M. C. (2015) *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes

RAPOSO, E. B. P. (2013) "Estrutura da frase". *GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS*. Fundação Calouste Gulbenkian, vol.1, 303-398.

REIS, C. (1981) *Técnicas de análise textual: introdução à leitura crítica do texto literário*. Coimbra: Livraria Almedina. 3.ª ed.

RYAN, G. W., & BERNARD, H. R. (2003) "Techniques to identify themes". *Field methods, 15(1)*, 85-109.

SARAIVA, J. H (Autor), ALMEIDA, D. & CRESPO, J. A. (Produtores) (2005). A Infanta D. Maria [Programa]. In J. H. Saraiva (Autor), D. d'Almeida & J. A. Crespo (Produtores), *A Alma e a Gente III*. Lisboa: Videofono, [disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/a-infanta-d-maria/>, acessado em 16-11-2020]

SIM-SIM, I. (2007) *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Webgrafia

Página virtual da Escola Secundária Infanta D. Maria, disponível em <https://www.esidm.pt/> [consultado em 16-11-2020].

Ranking das Escolas 2019, disponível em <https://www.publico.pt/rankings-escolas-2019/lugar-sua-escola> [consultado em 16-11-2020].

Documentos Legais de Referência

BUESCU, H., MAIA, L., SILVA, M.G. & ROCHA, R. (2014). Programa e Metas Curriculares de Português, Ensino Secundário. Ministério da Educação e Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf [consultado em 10-01-2021]

Conselho Científico da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (2018) Regulamento da Formação Inicial de Professores – FLUC. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/regulamentos_normas/docspdf/regulamento_formacao_inicial_professores.pdf [consultado em 20-01-2021].

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho do Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Diário da República: I série, N.º 54 (2018). Acessado a 20 de jan. 2021. Disponível em www.dre.pt. [consultado em 20-01-2021].

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Diário da República: I série, N.º 129 (2018). Acessado a 20 de jan. 2021. Disponível em www.dre.pt [consultado em 20-01-2021].

Decreto-Lei n.º 58/2019, de 08 de Agosto “LEI DA PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS”. Disponível no site da Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?artigo_id=3118A0002&nid=3118&tabela=leis&pagina=1&ficha=1&so_miolo=&nversao= [consultado em 20-01-2021].

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2018). Aprendizagens essenciais Português 12.º ano. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf [consultado em 10-01-2021].

FREITAS, M. G. G. et al. COVID-19 Regresso ao Regime Presencial dos 11.º e 12.º Anos de Escolaridade e dos 2.º e 3.º Anos dos Cursos de Dupla Certificação do Ensino Secundário. (2020). Serviço Nacional de Saúde/ Direção-Geral da Saúde. Disponível em: <https://covid19.min-saude.pt/wp-content/uploads/2020/07/i026497.pdf> [consultado em 16-11-2020].

MARTINS, G. O. (ed.) (2017) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. 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 20-01-2021].

Plano de Contingência, com revisão em Setembro de 2020, disponível em https://www.esidm.pt/images/stories/documentos/direcao/PLANO-CONTINGENCIA_FINAL_rev092020.pdf [consultado em 16-11-2020].

Projeto Educativo 2019/2022, com atualização de Janeiro de 2020, disponível em https://www.esidm.pt/images/stories/documentos/PE_2019_22.pdf [consultado em 16-11-2020].

Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, que revoga a Diretiva 95/46/CE (Regulamento). Disponível no *site* da EUR-Lex: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32016R0679> [consultado em 20-01-2021].

Anexos

Anexo 1- Logotipo da ESIDM



Anexo 2– Critérios de Correção: Aspetos de Conteúdo (Exame Nacional de Português 12.º ano)

• Aspetos de conteúdo (C) 9 pontos

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Refere, adequadamente, uma característica da cidade enquanto espaço físico e outra enquanto espaço humano, fundamentando cada uma delas com, pelo menos, um exemplo significativo.	9
3	Refere, adequadamente, uma característica da cidade enquanto espaço físico e outra enquanto espaço humano, mas apenas fundamenta uma delas com, pelo menos, um exemplo significativo. OU Refere uma característica da cidade enquanto espaço físico e outra enquanto espaço humano, adequadamente num dos casos e com pequenas imprecisões e/ou omissões no outro, fundamentando cada uma delas com, pelo menos, um exemplo significativo.	7
2	Refere uma característica da cidade enquanto espaço físico e outra enquanto espaço humano, ambas com pequenas imprecisões e/ou omissões, fundamentando cada uma delas com, pelo menos, um exemplo significativo. OU Refere, adequadamente, uma característica da cidade enquanto espaço físico OU uma característica da cidade enquanto espaço humano, fundamentando essa característica com, pelo menos, um exemplo significativo. OU Refere, adequadamente, uma característica da cidade enquanto espaço físico e outra enquanto espaço humano, sem as fundamentar com exemplos significativos.	5
1	Refere, com pequenas imprecisões e/ou omissões, uma característica da cidade enquanto espaço físico OU uma característica da cidade enquanto espaço humano, fundamentando essa característica com, pelo menos, um exemplo significativo. OU Refere, com pequenas imprecisões e/ou omissões, uma característica da cidade enquanto espaço físico e outra enquanto espaço humano, sem as fundamentar com exemplos significativos.	3

Anexo 3– Critérios de Correção: Aspetos de Estruturação do Discurso
(Exame Nacional de Português 12.ºano)

- Aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F) 7 pontos
- Estruturação do discurso¹ 4 pontos

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Escreve um texto bem estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) devidamente proporcionadas e assegura, adequadamente, a progressão e o encadeamento das ideias.	4
3	Escreve um texto globalmente bem estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) com desequilíbrios de proporção ou apresentando falhas pontuais no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.	3
2	Escreve um texto suficientemente estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) com desequilíbrios de proporção e apresentando falhas pontuais no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.	2
1	Escreve um texto insuficientemente estruturado, apresentando diversas falhas no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.	1

- Correção linguística² 3 pontos

Anexo 4– Critérios de Correção: Aspectos de Correção Linguística (Exame Nacional de Português 12.ºano)

– Correção linguística

As desvalorizações no âmbito da correção linguística apresentadas no Quadro 2 aplicam-se aos itens de resposta restrita e ao item de resposta extensa.

Quadro 2 – Desvalorizações no âmbito da correção linguística

Tipo de ocorrências	Desvalorização (pontos)
<ul style="list-style-type: none"> • erro inequívoco de pontuação • erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula e erro de translineação) • erro de morfologia • incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra 	1
<ul style="list-style-type: none"> • erro de sintaxe • impropriedade lexical 	2

Em cada resposta, é contabilizada como uma única ocorrência a repetição de uma palavra com o mesmo erro ortográfico, bem como a presença de mais de um erro na mesma palavra (incluindo erro de acentuação, uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula e erro de translineação).

Se da aplicação deste fator de desvalorização resultar uma classificação inferior a zero pontos, atribui-se zero pontos à correção linguística.

– Limites de extensão

Sempre que não sejam respeitados os limites relativos ao número de palavras indicados na instrução do item de resposta extensa, desconta-se um ponto por cada palavra (a mais ou a menos), até ao máximo de cinco (1 × 5) pontos, depois de aplicados todos os critérios definidos para o item.

Caso a resposta apresente uma extensão inferior a oitenta palavras, é classificada com zero pontos.

Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex.: /dir-se-ia/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente do número de algarismos que o constituam (ex.: /2018/).

Nos casos em que da aplicação deste fator de desvalorização resultar uma classificação inferior a zero pontos, é atribuída à resposta a classificação de zero pontos.

-Fonte: Critérios Específicos de Correção Linguística, Exame Final Nacional de Português, Prova 639 | 2.ª Fase | Ensino Secundário | 2018, 12.º Ano de Escolaridade

Anexo 5– Critérios de Correção: Aspetos de Conteúdo (Critérios definidos para o teste de Português de 12.ºano na ESIDM)

PARTE C

6. 50 pontos
- Aspetos de conteúdo (C) 30 pontos

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
6	Responde, com pertinência e rigor, fazendo referências que revelam uma muito boa leitura da obra/tema apresentada/o e mobilizando, com pertinência, conhecimentos reveladores da sua experiência de leitura. (Explicita, adequadamente, dois aspetos do fingimento artístico na poética pessoana, fundamentando cada um deles com, pelo menos, uma referência significativa)	30
5	Responde, com pertinência e rigor, fazendo referências que revelam uma boa leitura da obra/tema apresentada/o, e mobilizando conhecimentos reveladores da sua experiência de leitura. (Explicita, adequadamente, dois aspetos do fingimento artístico na poética pessoana, mas apenas fundamenta com uma referência significativa)	25
4	Responde, com <u>pequenas</u> imprecisões e/ou omissões, fazendo referências que revelam uma suficiente leitura da obra/tema apresentada/o e mobilizando conhecimentos reveladores da sua experiência de leitura. (Explicita dois aspetos do fingimento artístico na poética pessoana, adequadamente, num dos casos e com pequenas imprecisões e/ou omissões no outro, fundamentando cada um com uma referência significativa.)	20
3	Responde, com imprecisões e/ou omissões, fazendo referências que revelam uma suficiente leitura da obra/tema apresentada/o e mobilizando conhecimentos reveladores da sua experiência de leitura. (Explicita, com pequenas imprecisões e/ou omissões, um aspeto do fingimento artístico na poética pessoana, fundamentando com uma referência significativa.)	15
2	Responde, de forma <u>muito incompleta</u> e/ou acentuadas imprecisões, fazendo referências que revelam uma insuficiente leitura da obra/tema apresentada/o, sem mobilizar conhecimentos reveladores da sua experiência de leitura.	10
1	Tece comentários gerais sobre o tema apresentado fazendo referências que refletem um conhecimento incipiente da obra.	5

Anexo 6– Critérios de Correção: Aspetos de Estruturação do Discurso
(Critérios definidos para o teste de Português de 12.ºano na ESIDM)

- **Aspetos de estruturação do discurso e correção linguística (F) 20 pontos**
 - Correção linguística..... 12 pontos
 - Estruturação do discurso 8 pontos

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Escreve um texto bem estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) devidamente proporcionadas e assegurando, adequadamente, a progressão e o encadeamento das ideias.	8
3	Escreve um texto globalmente bem estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) com desequilíbrios de proporção e/ou apresentando falhas pontuais no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.	6
3	Escreve um texto insuficientemente estruturado, apresentando diversas falhas no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.	4
1	Escreve um texto insuficientemente estruturado, apresentando diversas falhas no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.	1

Anexo 7– Critérios de Correção: Aspetos de Correção Linguística (Critérios definidos para o teste de Português de 12.ºano na ESIDM)

Fatores de desvalorização

– Correção linguística

As desvalorizações no âmbito da correção linguística apresentadas no Quadro 2 aplicam-se aos itens de resposta restrita e ao item de resposta extensa.

Quadro 2 – desvalorizações no âmbito da correção linguística

Tipo de ocorrências	Desvalorização (pontos)
<ul style="list-style-type: none"> • erro inequívoco de pontuação • erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro de translineação e uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula) • erro de morfologia • incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra 	1
<ul style="list-style-type: none"> • erro de sintaxe • impropriedade lexical 	2

Em cada resposta, contabiliza-se como uma única ocorrência quer a repetição de uma palavra com o mesmo erro ortográfico, quer a presença de mais de um erro na mesma palavra (incluindo erro de acentuação, erro de translineação e uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula).

Se da aplicação deste fator de desvalorização resultar uma classificação inferior a zero pontos, atribui-se zero pontos à correção linguística.

– Limites de extensão

Sempre que não sejam respeitados os limites relativos ao número de palavras indicados na instrução do item de resposta extensa, **desconta-se um ponto por cada palavra (a mais ou a menos), até ao máximo de cinco (1 × 5) pontos, depois de aplicados todos os critérios definidos para o item.**

Caso a resposta apresente uma extensão inferior a oitenta palavras, é classificada com zero pontos.

Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex.: /dir-se-ia/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente do número de algarismos que o constituam (ex.: /2020/).

Nos casos em que da aplicação deste fator de desvalorização resultar uma classificação inferior a zero pontos, é atribuída à resposta a classificação de zero pontos.

-Fonte: Critérios Específicos de Correção Linguística Para a Avaliação do Exercício de Escrita-ESIDM.

Anexo 8– Tabela com os Objetivos e Descritores de Desempenho, as Estratégias e Atividades e os Recursos e Materiais definidos por domínios curriculares para a planificação da sequência didática 1

Domínios	Objetivos e Descritores de Desempenho	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais
Oralidade	<p>Interpretar textos orais de diferentes géneros e em diferentes suportes.</p> <p>Selecionar informação relevante para um determinado objetivo;</p> <ul style="list-style-type: none"> diversificar as modalidades de registo da informação: tomada de notas, registo de tópicos e ideias-chave. <p>Identificar e interpretar manifestações de intertextualidade</p> <p>Comparar temas, ideias e valores em diferentes textos;</p> <p>Planificar intervenções orais;</p> <p>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</p> <p>Debater e justificar pontos de vista e opiniões;</p> <p>Participar construtivamente fundamentando a sua posição;</p> <p>Produzir textos orais com correção e pertinência</p>	<p>Visualização de um documentário sobre o rio Mondego (<i>MONDEGO - Versão Portuguesa</i> (2011));</p> <ul style="list-style-type: none"> identificação do tema/assunto; identificação das marcas textuais do género documentário; <p>Leitura expressiva do poema <i>Vem sentar-te comigo</i>, Lídia de Ricardo Reis;</p> <p>Análise do poema;</p> <p>Produção de textos orais de diferentes géneros em situação de interação oral professoraluno(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> apreciação crítica; identificação de temas/assuntos; realização de inferências em relação ao documentário; síntese oral. 	<p>Digitais:</p> <p>Documentário sobre o rio Mondego (<i>MONDEGO - Versão Portuguesa</i> (2011))</p> <p>Apresentação <i>PowerPoint</i>;</p> <p>Físicos:</p> <p>Exercícios de interpretação presentes no Manual adotado;</p>
Leitura	<p>Ler e interpretar textos multimodais e com diferentes graus de complexidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> reconhecer marcas específicas de género textual; identificar tema e assunto, justificando; explicitar a estrutura interna e externa do texto, justificando; <p>Explicitar o sentido geral do texto;</p> <p>Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação:</p>	<p>Análise do documentário:</p> <ul style="list-style-type: none"> seleção de informação relevante e pertinente; realização de inferências: metáfora entre o percurso do rio e a vida; identificação de informação explícita; apreciação crítica do texto (conteúdo e forma) tendo em conta a intencionalidade do vídeo/documentário e da situação comunicacional; 	<p>Ficha de trabalho sobre o Grupo B de exame;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • selecionar e registar criteriosamente informação relevante. <p>Ler para apreciar criticamente textos variados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • exprimir pontos de vista suscitados pelo texto, fundamentando-os. 	<p>Leitura expressiva e análise do poema <i>Vem sentar-te comigo, Lídia</i> de Ricardo Reis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificação de informação explícita: <ul style="list-style-type: none"> ○ identificação de um interlocutor, presente na primeira estrofe; ○ identificação do tom coloquial; ○ identificação do cenário/ espaço no qual se insere o desenvolvimento do poema; • realização de inferências: fugacidade da vida; <i>carpe diem</i>; viver serenamente; aceitação do destino e da morte; 	
Educação Literária	<p>Ler e interpretar textos literários portugueses do século XX (Unidade 1- Ricardo Reis);</p> <p>Mobilizar conhecimentos adquiridos sobre as características do texto poético:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência justificando; • explicitar a forma como o texto está estruturado (divisão em partes); • mobilizar os conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos textuais; <p>Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos presentes no texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apóstrofe (“Lídia” (v.1)); • metáfora (primeira estrofe); • paradoxo (“crianças adultas” (v.5)); • perífrase (“e se antes do que eu levasse o óbolo ao barqueiro sombrio” (v.29)); <p>Apreciar textos literários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • expressar pontos de vista suscitados pelo texto. 	<p>Ricardo Reis: o poeta “clássico”;</p> <p>Leitura e análise/comentário do poema <i>Vem sentar-te comigo, Lídia</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • realização de inferências no âmbito das linhas temáticas do autor: fugacidade da vida; <i>carpe diem</i>; viver serenamente; aceitação do destino e da morte; • valor dos recursos expressivos: <ul style="list-style-type: none"> ○ apóstrofe; ○ metáfora; ○ paradoxo; ○ perífrase. • análise do modo como o(s) tema(s), e as experiências são representados pelo sujeito poético: <ul style="list-style-type: none"> ○ estoicismo; ○ epicurismo; ○ neopaganismo; ○ horacianismo. • justificação, de modo fundamentado, das interpretações e pontos de vista. 	

Gramática	<p>Construir um conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português.</p> <p>Consolidar os conhecimentos gramaticais adquiridos nos anos anteriores.</p>	<p>*Resolução e correção de exercícios gramaticais presentes na página 71 do Manual adotado (sobre o poema <i>Vem sentar-te comigo, Lídia</i>, de Ricardo Reis).</p>	
Escrita	<p>Consolidar e aperfeiçoar procedimentos de elaboração de planos de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Escrever textos variados, respeitando as marcas de género texto expositivo; <p>Redigir textos com coerência e correção linguística;</p> <p>Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.</p>	<p>*Resolução e correção de exercícios de interpretação presentes na página 70 do Manual adotado (sobre o poema <i>Vem sentar-te comigo, Lídia</i> de Ricardo Reis).</p> <p>Realização de uma oficina de escrita, no âmbito da aplicação didática do relatório de estágio-redação de um texto de acordo com os descritores de desempenho dos critérios específicos de avaliação do Exame Nacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • texto expositivo sobre o papel da Natureza em Alberto Caeiro; • esquematização das três fases da produção textual tendo em conta o texto expositivo: <ul style="list-style-type: none"> o planificação do texto, considerando as indicações do exercício; o textualização de acordo com a planificação previamente construída; o revisão da produção textual final de acordo com os descritores de desempenho dos Critérios Específicos de Classificação; 	
Avaliação	<p>-Observação direta do interesse e empenho dos alunos;</p> <p>-Interação oral na aula;</p> <p>-Aplicação dos conteúdos abordados na realização das atividades propostas;</p> <p>-Preenchimento de uma ficha de autoavaliação.</p>		
TPC	<p>*Possível TPC: finalizar os exercícios propostos.</p>		

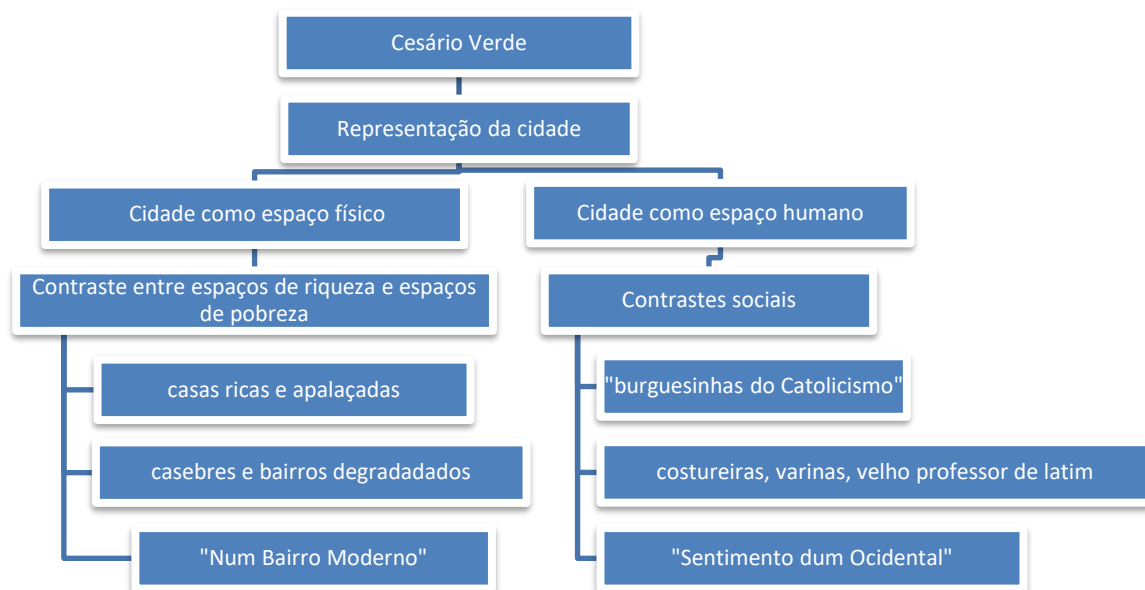
Anexo 9– Roteiro da sequência didática 1

Momentos da aula	Atividade	Conteúdos / Estratégia
1.º Momento (1.º Tempo Letivo)	Introdução à aula -Entrada, saudação.	Estratégia: -Foi pedido aos alunos que abrissem a lição e passassem o sumário da aula.
2.º Momento (1.º Tempo Letivo)	Atividade de motivação pré-leitura	Estratégia: -Foi apresentado aos alunos um documentário sobre o rio Mondego e, no seguimento, analisada a sua estrutura interna e externa. -Procedeu-se ao levantamento de expressões do campo lexical de rio. -Foi desenvolvida a análise de um esquema registado no quadro com o intuito de levar os alunos a inferir e compreender a metáfora que se estabelece entre o percurso do rio e a vida, na visão de Ricardo Reis. Marcas específicas do documentário: Intenção comunicativa: divulgar informação sobre o rio Mondego; Marcas de género específicas: variedade de temas e proximidade com o real; informação representativa e seletiva; diversidade de registos; Estrutura e organização: introdução, desenvolvimento e conclusão; Recursos linguísticos: vocabulário ligado ao tema desenvolvido; combinação adequada dos recursos verbais e não-verbais; Análise do esquema sobre o percurso do rio: -a vida, assim como o rio, é um percurso irreversível; -assim como as fases da vida, o rio também apresenta pelo menos três fases: a nascente, o leito do rio e a foz; -metáfora entre o percurso do rio e a vida.
3.º Momento (1.º Tempo Letivo)	Leitura expressiva e análise textual	Estratégia: -foi feita a leitura expressiva e análise do poema “Vem sentar-te comigo, Lídia”, de Ricardo Reis. -efetuou-se a divisão, em quatro partes, do poema lido. Análise do poema (tópicos a abordar por parte) 1.ª parte - 1.ª e 2.ª estrofe: -Influências clássicas: simbologia do nome Lídia- reviver da poesia horaciana-, surge como uma companheira de viagem a quem se destinam os ensinamentos do sujeito poético; ambiente bucólico; destino- “Fado”; hierarquia humanos- deuses- fado/destino; -Simbologia do rio: metáfora entre o rio (segue o seu percurso) e a vida (passagem do tempo); efemeridade da vida; -Razão que se sobrepõe à emoção: viver a vida com serenidade (“placidamente”) sem sucumbir às emoções/paixões (fortes); 2.ª parte - 3.ª e 4.ª estrofe: -Inutilidade de qualquer compromisso/ envolvimento: a inevitabilidade da passagem da vida; vida como um meio para a morte; irreversibilidade da vida; -Recusa de excessos: recusa de emoções e desassossegos que causem reflexão(v.13-15); -Tragédia humana: existir é nada ter, nada poder; 3.ª parte - 5.ª e 6.ª estrofe:

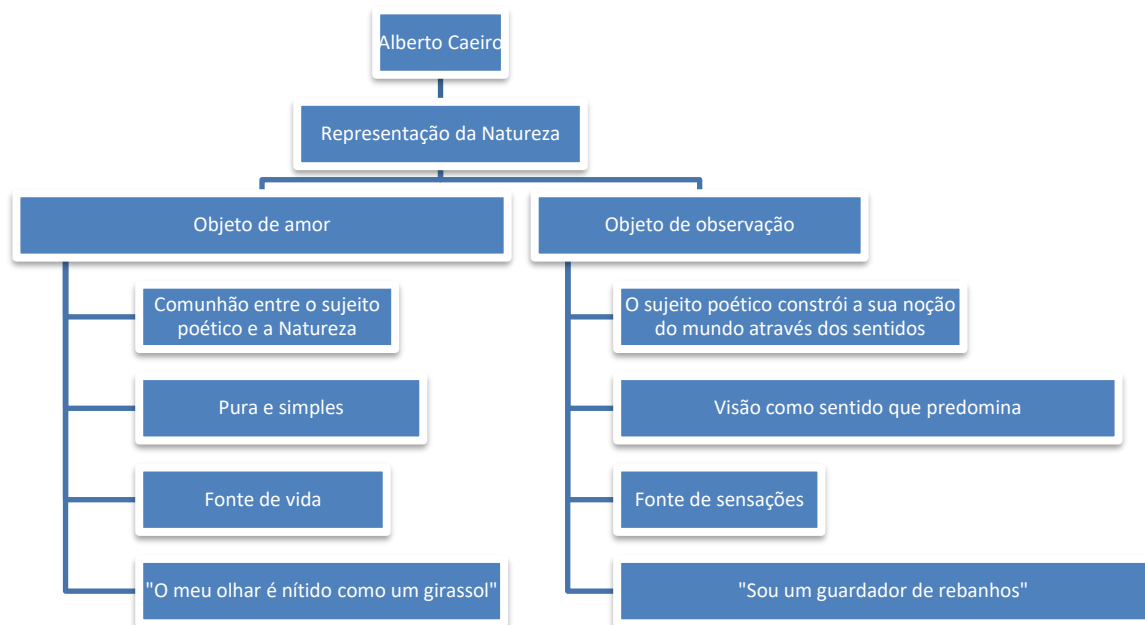
		<p>- Aurea Mediocritas: expressa a ideia de que só é feliz e vive tranquilamente quem se contenta com pouco ou com aquilo que tem sem aspirar a mais.</p> <p>-Carpe diem: viver uma vida serena e controlar as emoções; (a passagem da vida como inevitável;)</p> <p>-Recusa do amor carnal/sensual: amor platónico que se sobrepõe ao ato físico, já que este pode causar desassossego (dá os convites dos versos 9 e 17-18);</p> <p>-Ser observador para evitar inquietações: a vida passa e nós apenas observamos;</p> <p>-Presença do neopaganismo: flores e o seu perfume- ambiente bucólico; não crer em nada- viver com serenidade e não tomar posições;</p> <p>4.ª parte - 7.ª e 8.ª estrofe:</p> <p>-Efemeridade da vida: aceitação do destino e, conseqüentemente, da morte;</p> <p>-Encenação do momento da morte do sujeito poético e de Lídia;</p> <p>-Aceitação serena da morte: não viver compromissos permite não temer a morte; não viver emoções fortes permite não relembrar o passado com mágoa;</p> <p>-A morte não traz sofrimento se a vida não for marcada pelo sofrimento (v.30- preceitos estoicos e epicuristas- abdica e sê feliz);</p> <p>-Vida como condenação à morte;</p> <p>-Ausência de perturbação face à morte;</p>
4.º Momento (1.º Tempo Letivo)	Resolução de exercícios de interpretação e de gramática.	<p>Estratégia:</p> <p>-foi apresentado um conjunto de exercícios à turma sobre a interpretação e sobre a presença oportuna de elementos gramaticais.</p> <p>Interpretação:</p> <p>-organização de partes e temas;</p> <p>-valor da apóstrofe na construção do sentido da primeira parte do poema;</p> <p>-as normas de vida apresentadas pelo sujeito poético;</p> <p>-perspetivação da morte pelo sujeito poético;</p> <p>Gramática:</p> <p>-coerência textual: frase simples e frase complexa.</p>
5.º Momento (2.º Tempo Letivo)	Apresentação da atividade prática (para resolução conjunta): oficina de escrita.	<p>Estratégia:</p> <p>-foi projetado um exemplo de exercício do Grupo C do Exame Nacional de Português;</p> <p>- foi apresentado e analisado um cenário de resposta a partir de tópicos de correção.</p>
6.º Momento (2.º Tempo Letivo)	Aplicação da atividade prática.	<p>Estratégia:</p> <p>-efetuou-se a entrega de uma ficha de trabalho à turma com as instruções para a resolução da atividade;</p> <p>-a tarefa foi analisada em conjunto, tendo cada aluno respondido individualmente e por escrito na sua folha.</p>

7.º Momento (2.º Tempo Letivo)	Preenchimento de uma ficha de autoavaliação.	Estratégia: -os alunos preencheram a tabela de autoavaliação que se encontrava no verso da ficha de trabalho.
---	--	--

Anexo 10– Esquema de organização de ideias e assuntos para responder ao exercício resolvido em conjunto



Anexo 11– Esquema de organização de ideias e assuntos para responder ao exercício resolvido individualmente



Anexo 13– Grelha de autoavaliação da atividade de “Oficina de Escrita”

Revisão da exposição sobre um tema

<i>Autoavaliação</i>	MB	B	S	INS
<i>1. Planifiquei o texto escrevendo e ordenando tópicos relativos ao tema.</i>				
<i>2. Dividi o texto em 3 partes: introdução, desenvolvimento, conclusão.</i>				
<i>3. Na introdução, apresentei com brevidade o assunto do texto.</i>				
<i>4. No desenvolvimento, apresentei informação factual relativa ao tema de forma organizada.</i>				
<i>5. Utilizei frases predominantemente do tipo declarativo.</i>				
<i>6. Utilizei conectores ou marcadores textuais apropriados para organizar a informação.</i>				
<i>7. Revi o texto no sentido de detetar incorreções ao nível da estrutura discursiva e da correção linguística.</i>				

INS-Insuficiente; S-Suficiente; B-Bom; MB-Muito Bom.

Anexo 14– Tabela com os Objetivos e Descritores de Desempenho, as Estratégias e Atividades e os Recursos e Materiais definidos por domínios curriculares para a planificação da sequência didática 2

Domínios	Objetivos e Descritores de Desempenho	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais
Oralidade	<p>Interpretar textos orais de diferentes géneros e em diferentes suportes.</p> <p>Selecionar informação relevante para um determinado objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> diversificar as modalidades de registo da informação: tomada de notas, registo de tópicos e ideias-chave. <p>Identificar e interpretar manifestações de intertextualidade.</p> <p>Comparar temas, ideias e valores em diferentes textos;</p> <p>Planificar intervenções orais;</p> <p>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</p> <p>Debater e justificar pontos de vista e opiniões;</p> <p>Participar construtivamente fundamentando a sua posição;</p> <p>Produzir textos orais com correção e pertinência.</p>	<p>Audição da música “Pedra Filosofal”, de Manuel Freire: identificação do tema/assunto;</p> <p>Produção de textos orais de diferentes géneros em situação de interação oral professora-aluno(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> -apreciação crítica; -identificação de temas/assuntos; -realização de inferências; -síntese oral. <p>Atividade no <i>Mentimeter</i> sobre a perceção de sonho dos alunos;</p>	<p>Digitais:</p> <p>Apresentação <i>PowerPoint</i>;</p> <p><i>Mentimeter</i></p> <p>Auditivos:</p> <p>“Pedra Filosofal”, de Manuel Freire</p>
Leitura	<p>Ler e interpretar textos multimodais e com diferentes graus de complexidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> identificar tema e assunto, justificando; 	<p>Análise da música “Pedra Filosofal”, de Manuel Freire:</p> <ul style="list-style-type: none"> -seleção de informação 	

	<ul style="list-style-type: none"> • explicitar a estrutura interna e externa do texto, justificando; <p>Identificar universos de referência ativados pelos diferentes textos;</p> <p>Explicitar o sentido geral do texto;</p> <p>Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • selecionar e registar criteriosamente informação relevante. 	<p>relevante e pertinente;</p> <p>-realização de inferências;</p> <p>-identificação de informação explícita;</p> <p>-apreciação crítica do texto (conteúdo e forma) tendo em conta a intencionalidade do vídeo;</p> <p>Leitura do poema “O Infante”, presente na obra “Mensagem”, de Fernando Pessoa:</p> <p>-seleção de informação relevante e pertinente;</p> <p>-realização de inferências: sonho traduzido. na “Mensagem” de Fernando Pessoa. pela busca por um objetivo a atingir;</p> <p>-identificação de informação explícita;</p> <p>-apreciação crítica do texto (conteúdo e forma) tendo em conta a intencionalidade do vídeo;</p>	
<p>Educação Literária</p>	<p>Ler e interpretar textos literários portugueses do século XX (Unidade 1: Fernando Pessoa - “Mensagem”);</p> <p>Mobilização de saberes e conhecimentos, tendo em conta o estudo desenvolvido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência justificando; • mobilizar os conhecimentos sobre a teoria e prática poéticas de Fernando Pessoa 	<p>Fernando Pessoa - “Mensagem”. Leitura e análise/comentário do poema “O Infante”:</p> <p>-mobilização de conhecimentos sobre a poética de Fernando Pessoa na sua obra “Mensagem”;</p> <p>-valor dos recursos expressivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • metáforas; <p>-análise do modo como o(s) tema(s), e as experiências são representados pelo sujeito poético:</p> <p>-sujeito poético eufórico/delirante com a exaltação da máquina;</p>	

	<p>quanto à obra “Mensagem”;</p> <p>Explicitar a forma como o texto está estruturado.</p> <p>Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos presentes no texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • metáforas; <p>Apreciar textos literários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • expressar pontos de vista suscitados pelo texto. 	<p>-justificação, de modo fundamentado, das interpretações e pontos de vista.</p> <p>Atividade no <i>Mentimeter</i> sobre o sonho, elemento temático presente na obra “Mensagem”, de Fernando Pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> -sintetização de saberes feita a partir da mobilização de saberes; 	
Gramática	Mobilizar conhecimentos sobre a estrutura e o uso do português na construção de enunciados orais.	Aplicação na interação oral.	
Escrita	<p>Escrever textos de diferentes géneros e finalidades.</p> <p>Redigir textos com coerência e correção linguística:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mobilizar informação adequada e relevante; • redigir um texto estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual. <p>Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.</p>	<p>Aplicação na tomada de notas e no registo no caderno diário.</p> <p>Realização de uma oficina de escrita, no âmbito da aplicação didática do relatório de estágio-redação de um texto de acordo com os descritores de desempenho dos critérios específicos de avaliação do Exame Nacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • texto expositivo sobre um dos temas propostos; <p>esquematização das três fases da produção textual tendo em conta o texto expositivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ planificação do texto, considerando as indicações do exercício; ○ textualização de acordo com a planificação previamente construída; ○ revisão da produção textual final de acordo com os descritores de desempenho dos Critérios Específicos de Classificação; 	
Avaliação	<p>-Observação direta do interesse e empenho dos alunos;</p> <p>-Interação oral na aula;</p> <p>-Aplicação dos conteúdos abordados na realização das atividades propostas:</p>		

	<i>Mentimeter.</i>
TPC	Síntese do poema “O Infante” para apresentar na aula seguinte.

Anexo 15– Roteiro da sequência didática 2

Momentos da aula	Atividade	Conteúdos / Estratégia
1.º Momento (1.º Tempo Letivo)	Audição da música “Pedra Filosofal”, cantada por Manuel Freire (poema de António Gedeão). Reflexão sobre alguns dos versos cantados. Discussão com os alunos sobre os versos escolhidos.	<p>“Eles não sabem que o sonho É uma constante da vida Tão concreta e definida Como outra coisa qualquer (...) Eles não sabem, nem sonham Que o sonho comanda a vida E que sempre que um homem sonha O mundo pula e avança Como bola colorida Entre as mãos de uma criança”</p> <p>Noções de sonho como objetivo a alcançar e visão / percepção de um cenário imaginário.</p>
2.º Momento (1.º Tempo Letivo)	Realização de uma atividade na plataforma <i>Mentimeter</i> .	Objetivos: -registo de palavras pertencentes ao quadro concetual de “sonho”; -permitir que os alunos exponham as suas noções de sonho;
3.º Momento (1.º Tempo Letivo)	Retoma da apresentação da estrutura da obra <i>Mensagem</i> , de Fernando Pessoa, focando na 2.ª parte da mesma: “Mar Português”.	<p>1.ª Parte: “Brasão” “Bellum sine Bello” (Guerra sem guerra) Temas e figuras associadas à formação (mítica e histórica) de Portugal.</p> <p>2.ª Parte: “Mar Português” “Possessio Maris” (Posse do mar) Acontecimentos e figuras associados à saga (histórica e mítica) dos Descobrimentos.</p> <p>3.ª Parte: “O Encoberto” “Pax in Excelsis” (Paz nas alturas) O presente de desencanto e o futuro espiritual de Portugal: o Quinto Império.</p>
4.º Momento (1.º Tempo Letivo)	Apresentação de um quadro do pintor José Malhoa, “O sonho do Infante” Apresentação de alguns aspetos da vida de Infante D. Henrique.	Objetivos: - produção de inferências sobre a figura pintada e sobre a temática do sonho, articulando com a canção ouvida e com a definição pessoal de sonho.
5.º Momento (1.º Tempo Letivo)	Leitura e análise do poema “O Infante”, de Fernando Pessoa.	<p>“O INFANTE Deus quer, o homem sonha, a obra nasce. Deus quis que a terra fosse toda uma, Que o mar unisse, já não separasse. Sagrou-te, e foste desvendando a espuma,”</p> <p>- Infante D. Henrique, Duque de Viseu. - A vontade de Deus está acima de tudo e vai ser cumprida através das ações do homem. - Os descobrimentos foram uma forma de transformação e, deste modo, de união.</p>

		<p>- O Infante foi divinamente escolhido como a pessoa indicada para cumprir a vontade de Deus: e unir o mar e a terra, através dos descobrimentos.</p> <p style="text-align: center;">“E a orla branca foi de ilha em continente, Clareou, correndo, até ao fim do mundo, E viu-se a terra inteira, de repente, Surgir, redonda, do azul profundo.”</p> <p>- Os descobrimentos, iniciados pelo Infante, permitiram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a descoberta de “novos mundos”; - a comunicação entre continentes; - a possibilidade de unificação dos povos; - a conceção do mundo redondo (círculo como símbolo da união); - ultrapassar os limites humanos; <p>-Recursos expressivos: gradação - fomos crescendo, em termos de descobrimentos, da ilha à unificação.</p> <p style="text-align: center;">“Quem te sagrou criou-te português. Do mar e nós em ti nos deu sinal. Cumriu-se o Mar, e o Império se desfez. Senhor, falta cumprir-se Portugal!”</p> <p>- O Infante, assim como a nação portuguesa, foram escolhidos por Deus para cumprir a sua vontade e liderar o mundo;</p> <p>- O mar cumpriu-se pela vontade de Deus e pelos esforços do Infante;</p> <p>- O Império Marítimo desfez-se por ser um império material e efémero ao qual não foi dada continuação;</p> <p>- É notória a urgência de cumprir, agora, o Império Espiritual- Quinto Império;</p> <p>- O Império Espiritual que será conduzido pelos portugueses;</p> <p>- Portugal é a nação há muito destinada por Deus a grandes feitos-destinado a ser a cabeça da Europa (“O dos castelos”).</p>
<p>6.º Momento (2.º Tempo Letivo)</p>	<p>Apresentação, por parte dos alunos, do trabalho de casa: síntese dos aspetos destacados no poema da aula anterior.</p>	<p>Trabalho de casa:</p> <p>-Pedir a dois alunos que criassem uma apresentação com os principais traços destacados no poema, para apresentação na aula seguinte.</p>
<p>7.º Momento (1.º Tempo Letivo)</p>	<p>Realização de exercícios.</p>	<p>Formulário com exercícios de compreensão e interpretação.</p>

8.º Momento (2.º Tempo Letivo)	Apresentação e aplicação do trabalho prático “Oficina de Escrita n.º 2: texto expositivo”: Apresentação das rubricas de avaliação como instrumento da avaliação formativa.	Estratégia: -efetuou-se a explicação da forma como se desenvolveria a tarefa (por ser uma tarefa digital), procedendo à entrega, via <i>Google Classroom</i> , do enunciado com as instruções para a resolução da atividade; -foi explicado em que consiste uma rubrica de avaliação, dando aos alunos acesso aos critérios segundo os quais seriam avaliados; -os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação que foi disponibilizada nas suas pastas criadas na <i>Google Drive</i> .
---	---	--

Anexo 16- Rubrica 1 (25/02/2021) – Produção de um texto expositivo sobre a forma como o sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa

Enunciado 1

Apelando à tua experiência de leitor, expõe o modo como o sonho contribui para a construção da dimensão mítica e espiritual da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa.

Escreve um texto, entre 120 e 150 palavras, que contenha:

- uma introdução sobre o tema;
- um desenvolvimento, no qual presentes duas perceções de sonho, que contribuam para a construção da dimensão simbólica da obra, presentes na *Mensagem*, fundamentadas com pelos menos um exemplo significativo para cada perceção;
- uma conclusão para finalizares a tua produção textual.

Aspetos de Conteúdo			
<p>Muito Bom</p> <p>100 pontos</p> <p>Refere, adequadamente, duas perceções de sonho que justificam a dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i>, fundamentando cada uma dessas perceções com um exemplo significativo.</p>	<p>Bom</p> <p>80 pontos</p> <p>Refere duas perceções de sonho que justificam a dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i>, uma adequadamente e outra com pequenas imprecisões e/ou omissões, fundamentando cada uma dessas perceções com um exemplo significativo.</p>	<p>Suficiente</p> <p>60 pontos</p> <p>Refere duas perceções de sonho que justificam a dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i>, ambas com pequenas imprecisões e/ou omissões, fundamentando cada uma dessas perceções com um exemplo significativo.</p> <p>OU</p> <p>Refere, adequadamente, uma perceção de sonho que justifica a dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i>, fundamentando-a num exemplo significativo.</p>	<p>Insuficiente</p> <p>40 pontos</p> <p>Refere, com pequenas imprecisões e/ou omissões, uma perceção de sonho que justifica a dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i>, fundamentando-a num exemplo significativo.</p>
Aspetos de estruturação do discurso			

<p>Muito Bom</p> <p><i>50 pontos</i></p> <p>Escreve um texto bem estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) devidamente proporcionadas e assegurando, adequadamente, a progressão e o encadeamento das ideias.</p>	<p>Bom</p> <p><i>40 pontos</i></p> <p>Escreve um texto globalmente bem estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) com desequilíbrios de proporção ou apresentando falhas pontuais no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.</p>	<p>Suficiente</p> <p><i>30 pontos</i></p> <p>Escreve um texto suficientemente estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) com desequilíbrios de proporção e apresentando falhas pontuais no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.</p>	<p>Insuficiente</p> <p><i>20 pontos</i></p> <p>Escreve um texto insuficientemente estruturado, apresentando diversas falhas no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.</p>
<p>Aspetos de correção linguística</p>			
<p>-erro inequívoco de pontuação; erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro de translineação e uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula); erro de morfologia; incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra; erro de sintaxe; impropriedade lexical.</p>			
<p>Muito Bom</p> <p><i>50 pontos</i></p> <p>Não regista ocorrências.</p>	<p>Bom</p> <p><i>40 pontos</i></p> <p>Regista entre 1 a 3 ocorrências.</p>	<p>Suficiente</p> <p><i>20 pontos</i></p> <p>Regista entre 3 a 5 ocorrências.</p>	<p>Insuficiente</p> <p><i>10 pontos</i></p> <p>Regista mais de 5</p>

Anexo 17- Rubrica 2 (18/03/2021) - Produção de um texto expositivo sobre os conceitos de “herói” e “Absoluto alcançado” da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa

Enunciado 2:

Leia o seguinte texto:

“A *Mensagem* também é um elogio do Português, desvendador e dominador do mundo. O que o define não é a ânsia do poderio terreno, mas a fome de Absoluto, um ideal cujo escopo pertence à alma interna.” (Jacinto do Prado Coelho, “Diversidade e Unidade em Fernando Pessoa”)

Fazendo apelo à sua experiência de leitura de *Mensagem*, de Fernando Pessoa, desenvolva a ideia veiculada pela frase transcrita numa exposição, de 120 a 180 palavras.

A sua exposição deve incluir:

- uma introdução ao tema;
- um desenvolvimento no qual explicita os conceitos de “herói” e de “Absoluto alcançado” presentes na obra, fundamentando os aspetos referidos com pelo menos um exemplo significativo para cada um;
- uma conclusão, na qual mostre a importância da "alma interna" na construção épica do poema.

Aspetos de Conteúdo			
<p>Muito Bom</p> <p><i>30 pontos</i></p> <p>Explicita, adequadamente, os conceitos de “herói” e de “Absoluto alcançado” presentes na obra, fundamentando os aspetos referidos com, pelo menos, um exemplo significativo para cada.</p>	<p>Bom</p> <p><i>25 pontos</i></p> <p>Explicita os conceitos de “herói” e de “Absoluto alcançado” presentes na obra, um adequadamente e outro com pequenas imprecisões e/ou omissões, fundamentando cada um dos aspetos referidos com um exemplo significativo.</p>	<p>Suficiente</p> <p><i>15 pontos</i></p> <p>Explicita os conceitos de “herói” e de “Absoluto alcançado” presentes na obra, ambos com pequenas imprecisões e/ou omissões, fundamentando cada um dos aspetos referidos com um exemplo significativo. OU Explicita, adequadamente, um</p>	<p>Insuficiente</p> <p><i>5 pontos</i></p> <p>Explicita, com pequenas imprecisões e/ou omissões, um dos conceitos, fundamentando-o num exemplo significativo. OU Explicita, adequadamente, os dois conceitos, mas sem os fundamentar</p>

		dos conceitos, fundamentando-o com um exemplo significativo.	em exemplos significativos.
Aspetos de estruturação do discurso			
Muito Bom <i>8 pontos</i> Escreve um texto bem estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) devidamente proporcionadas e assegurando, adequadamente, a progressão e o encadeamento das ideias.	Bom <i>6 pontos</i> Escreve um texto globalmente bem estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) com desequilíbrios de proporção ou apresentando falhas pontuais no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.	Suficiente <i>4 pontos</i> Escreve um texto suficientemente estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) com desequilíbrios de proporção e apresentando falhas pontuais no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.	Insuficiente <i>2 pontos</i> Escreve um texto insuficientemente estruturado, apresentando diversas falhas no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.
Aspetos de correção linguística			
-erro inequívoco de pontuação; erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro de translineação e uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula); erro de morfologia; incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra; erro de sintaxe; impropriedade lexical.			
Muito Bom <i>12 pontos</i> Não regista ocorrências.	Bom <i>10 pontos</i> Regista entre 1 a 3 ocorrências.	Suficiente <i>8 pontos</i> Regista entre 3 a 5 ocorrências.	Insuficiente <i>6 pontos</i> Regista mais de 5

Anexo 18– Ficha de autoavaliação, segundo a rubrica de avaliação desenvolvida para o texto expositivo

**12.º ano | Português
2020/2021**

Nome:

Nº:

Turma:

Tabela de Avaliação

Avaliação Qualitativa	Avaliação Quantitativa (<i>Classroom</i>)
Muito Bom	18-20
Bom	14-17
Suficiente	10-13
Insuficiente	0-9

Preenche a seguinte grelha, tendo em conta o trabalho realizado na “Oficina de Escrita nº 2: texto expositivo” e a rubrica de avaliação, presente no *Classroom*.

Descritores de Desempenho	Nível de Desempenho			
	MB	B	S	INS
Aspetos de Conteúdo				
Aspetos de Estruturação do discurso				
Aspetos de Correção linguística				

MB- Muito Bom; B- Bom; S- Suficiente; INS- Insuficiente

Anexo 19– Tabela com os Objetivos e Descritores de Desempenho, as Estratégias e Atividades e os Recursos e Materiais definidos por domínios curriculares para a planificação da sequência didática 3

Domínios	Objetivos e Descritores de Desempenho	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais
Oralidade	<p>Interpretar textos orais de diferentes géneros e em diferentes suportes.</p> <p>Selecionar informação relevante para um determinado objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> diversificar as modalidades de registo da informação: tomada de notas, registo de tópicos e ideias-chave. <p>Identificar e interpretar manifestações de intertextualidade.</p> <p>Comparar temas, ideias e valores em diferentes textos;</p> <p>Planificar intervenções orais;</p> <p>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</p> <p>Debater e justificar pontos de vista e opiniões;</p> <p>Participar construtivamente fundamentando a sua posição;</p> <p>Produzir textos orais com correção e pertinência.</p>	<p>Produção de textos orais de diferentes géneros em situação de interação oral professora-aluno(s) no contexto da análise do conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca:</p> <ul style="list-style-type: none"> -apreciação crítica; -identificação de temas/assuntos; -realização de inferências; -síntese oral. <p>Exposição dos resultados de análise das apreciações críticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -apreciação crítica; -identificação de temas/assuntos; -realização de inferências; -síntese oral. 	<p>Físicos: Manual adotado</p> <p>Digitais: Apresentação <i>PowerPoint</i>;</p>
Leitura	<p>Ler e interpretar textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> identificar tema e assunto, justificando; explicitar aspetos relevantes para a 	<p>Leitura de passagens do conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca:</p> <ul style="list-style-type: none"> -seleção de informação 	

	<p>compreensão do conteúdo, justificando;</p> <p>Identificar universos de referência ativados pelos diferentes textos;</p> <p>Explicitar o sentido geral do texto;</p> <p>Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • selecionar e registar criteriosamente informação relevante. 	<p>relevante e pertinente;</p> <p>-realização de inferências: o papel da mulher na sociedade rural portuguesa dos anos 40;</p> <p>-identificação de informação explícita;</p> <p>-apreciação crítica das passagens;</p>	
Educação Literária	<p>Ler e interpretar textos literários portugueses do século XX (Unidade 2: Contos- “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca);</p> <p>Mobilização de saberes e conhecimentos, tendo em conta o estudo desenvolvido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência justificando; • mobilizar os conhecimentos sobre a teoria e prática relativos ao conto. <p>Apreciar textos literários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • expressar pontos de vista suscitados pelo texto. 	<p>Contos – “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca Leitura e análise/comentário de passagens do conto “Sempre é uma companhia”:</p> <p>-mobilização de conhecimentos e análise do modo como o(s) tema(s) se desenvolvem:</p> <p>-caracterização das personagens. Relação entre elas.</p> <p>-caracterização do espaço: físico, psicológico e sociopolítico.</p> <p>-justificação, de modo fundamentado, das interpretações e pontos de vista.</p>	
Gramática	<p>Mobilizar conhecimentos sobre a estrutura e o uso do português na construção de enunciados orais.</p>	<p>Aplicação na interação oral.</p>	

Escrita	<p>Escrever textos de diferentes géneros e finalidades.</p> <p>Redigir textos com coerência e correção linguística:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mobilizar informação adequada e relevante; • redigir um texto estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual. <p>Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.</p>	<p>Aplicação na tomada de notas e no registo no caderno diário.</p> <p>Realização de uma oficina de escrita, no âmbito da aplicação didática do relatório de estágio-redação de um texto de acordo com os descritores de desempenho dos critérios específicos de avaliação desenvolvidos pela escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • texto de apreciação crítica sobre um tema proposto; <p>esquematização das três fases da produção textual tendo em conta o texto expositivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ planificação do texto, considerando as indicações do exercício; ○ textualização de acordo com a planificação previamente construída; ○ revisão da produção textual final de acordo com os descritores de desempenho dos Critérios Específicos de Classificação; <p>preenchimento de uma grelha de autoavaliação.</p>	
Avaliação	<p>-Observação direta do interesse e empenho dos alunos;</p> <p>-Interação oral na aula;</p> <p>-Aplicação dos conteúdos abordados na realização das atividades propostas.</p>		

Anexo 20– Roteiro da sequência didática 3

Momentos da aula	Atividade	Conteúdos / Estratégia
1.º Momento (1.ª parte da aula)	Análise do conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca:	<p>Estratégia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Caracterização de personagens e das relações que estabelecem entre si; -Caracterização do espaço social; -A representação da figura feminina no conto: reflexão/ discussão com a turma sobre o papel da mulher: na sociedade rural portuguesa dos anos 40 e na época de consolidação do Estado Novo. <p>-Descrição física das personagens (oposição):</p> <ul style="list-style-type: none"> -mulher – magra e alta: “alta, grave, um rosto ossudo” (p.157, l.4)”; -homem – “atarracado”, gordo, baixo, com as pernas arqueadas (p.157, ll.6-8); <p>Descrição psicológica das personagens (oposição):</p> <ul style="list-style-type: none"> -mulher – ativa, trabalhadora, preocupada, séria, cuidadora da casa e da família: passagens: linhas 3-7 de “O Batola”: trabalhadora, forte; linhas 39-41 de “O Batola”: subjugada (a um papel social); linhas 61-63 de “Uma nuvenzinha de poeira...”: cansada, preocupada; linhas 49-51 de “Um sopro de vida”: submissa, recetiva ao poder de decisão do seu marido que faz sobressair o seu lado feminino (um momento de descanso na sua situação de constante preocupação e decisão). -homem – passivo, despreocupado, preguiçoso, solitário, com má vontade, violento devido à bebida e à raiva crescente face à mulher (p.157-158); <p>Descrição da relação entre personagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> -relação conjugal de longa duração; (30 anos, l.40, p. 158) -relação conflituosa, violenta, entre duas pessoas diferentes que, através da peripécia, vão construir a harmonia.

		<p>Papel da mulher na família e na sociedade:</p> <ul style="list-style-type: none"> -matriarca (cuida do seu local de trabalho, da sua casa e da família, na verdade, tem o poder de decisão nas suas mãos sem o assumir e sem ser reconhecido); -vítima de violência (é vista, pelo marido, como um alvo), que aceita e que consente.
2.º Momento (1.ª parte da aula)	Reflexão sobre as análises feitas aos textos de apreciação crítica distribuídos antes da aula.	Apresentação, por parte dos alunos, dos resultados da análise e registo dos aspetos formais e estruturais do texto de apreciação crítica.
3.º Momento (1.ª parte da aula)	-Síntese da estrutura e dos aspetos formais de um texto de género apreciação crítica.	<p>Apreciação crítica: estrutura e aspetos formais (Rocha, 2020: 155-156)</p> <p>Caráter do texto de apreciação crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> -informativo; argumentativo; persuasivo. <p>Função do texto de apreciação crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> -apresentar ao leitor um produto cultural. <p>Objetivo do texto de apreciação crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> -analisar e avaliar o produto. <p>Marcas de género:</p> <ul style="list-style-type: none"> -descrição sucinta do objeto, acompanhada de um comentário crítico; -linguagem clara e objetiva; -linguagem valorativa, elogiosa ou depreciativa (com recurso a adjetivação expressiva); -recursos expressivos: ironia, hipérbole, metáfora, comparação... <p>Estrutura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Título; -Abertura (referência clara ao objeto da apreciação crítica); -Desenvolvimento (descrição sucinta do objeto que será analisado e avaliado com comentário crítico e apreciações pessoais favoráveis ou desfavoráveis); -Conclusão (apreciação final)

4.º Momento (2.ª parte da aula)	Apresentação e aplicação da tarefa de escrita sobre o texto de apreciação crítica: "Oficina de Escrita n.º 3: texto de apreciação crítica".	Estratégia: -efetuou-se a explicação da tarefa, procedendo à entrega, via <i>Google Classroom</i> , do enunciado com as instruções para a resolução da atividade; -foi rememorada a noção de rubrica de avaliação, dando aos alunos acesso aos critérios segundo os quais seriam avaliados; -os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação que foi disponibilizada nas suas pastas criadas na <i>Google Drive</i> .
--	---	---

Anexo 21– Ficha com as instruções da “Oficina de Escrita n.º 3: texto de apreciação crítica”

Português 12.º ano | 2020-2021
Oficina de Escrita n.º 3: texto de apreciação crítica

Unidade 2: Contos – “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca

“(…) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso.”

(Fonseca, M. (2014) “Sempre é uma companhia”. In *O Fogo e as Cinzas*. 23ed. Lisboa: Caminho.p.166.)



Figura 1 – Montagem fotográfica: Mulher sem cabeça

1. **Constrói**, tendo por base a passagem do conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca, uma apreciação crítica da montagem fotográfica “Mulher sem cabeça”.

Escreve um texto que contenha:

- uma introdução com referência ao objeto em análise;
- um desenvolvimento, no qual apresentes uma descrição sucinta do objeto que será analisado, com comentário crítico e apreciações pessoais favoráveis ou desfavoráveis;
- uma conclusão em que faças a apreciação final.

Bom trabalho!

A professora estagiária,
Cátia Pereira

Anexo 22- Rubrica 3 (08/04/2021) - Produção de um texto de apreciação crítica sobre a passagem do conto “Sempre é uma companhia” (“(...) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso.”), de Manuel da Fonseca, uma apreciação crítica da montagem fotográfica “Mulher sem cabeça”.

Enunciado:

Constrói, tendo por base a passagem, “(...) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso.”, do conto “*Sempre é uma companhia*”, de Manuel da Fonseca, uma apreciação crítica da montagem fotográfica *Mulher sem cabeça*.

Escreve um texto que contenha:

- uma introdução com referência ao objeto em análise;
- um desenvolvimento, no qual apresentes uma descrição sucinta do objeto que será analisado, com comentário crítico e apreciações pessoais favoráveis ou desfavoráveis;
- uma conclusão em que faças a apreciação final.

Aspetos de Conteúdo			
<p>Muito Bom</p> <p>100 pontos</p> <p>Constrói, adequadamente e tendo por base a passagem do conto “<i>Sempre é uma companhia</i>”, de Manuel da Fonseca, uma apreciação crítica da montagem fotográfica <i>Mulher sem cabeça</i>, apresentando uma descrição sucinta do objeto analisado, com comentário crítico e apreciações pessoais favoráveis ou desfavoráveis</p>	<p>Bom</p> <p>80 pontos</p> <p>Constrói, tendo por base a passagem do conto “<i>Sempre é uma companhia</i>”, de Manuel da Fonseca, uma apreciação crítica da montagem fotográfica <i>Mulher sem cabeça</i>, apresentando uma descrição sucinta do objeto analisado, com comentário crítico e apreciações pessoais favoráveis ou desfavoráveis com pequenas falhas ou imprecisões.</p>	<p>Suficiente</p> <p>60 pontos</p> <p>Constrói, tendo por base a passagem do conto “<i>Sempre é uma companhia</i>”, de Manuel da Fonseca, uma apreciação crítica da montagem fotográfica <i>Mulher sem cabeça</i>, apresentando uma descrição do objeto analisado, com comentário crítico confuso e sem apreciações pessoais favoráveis ou desfavoráveis. Ou</p>	<p>Insuficiente</p> <p>40 pontos</p> <p>Constrói, com imprecisões ou omissões, uma apreciação crítica da montagem fotográfica <i>Mulher sem cabeça</i>, apresentando uma descrição sucinta do objeto analisado, com comentário crítico e apreciações pessoais favoráveis ou desfavoráveis, sem ter em consideração a passagem do conto “<i>Sempre é uma companhia</i>”, de Manuel da Fonseca.</p>

adequadas e pertinentes.		Constrói, adequadamente, uma apreciação crítica da montagem fotográfica <i>Mulher sem cabeça</i> , apresentando uma descrição sucinta do objeto analisado, com comentário crítico e apreciações pessoais favoráveis ou desfavoráveis, sem ter em consideração a passagem do conto <i>Sempre é uma companhia</i> , de Manuel da Fonseca.	
Aspetos de estruturação do discurso			
Muito Bom <i>50 pontos</i> Escreve um texto bem estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) devidamente proporcionadas e assegurando, adequadamente, a progressão e o encadeamento das ideias.	Bom <i>40 pontos</i> Escreve um texto globalmente bem estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) com desequilíbrios de proporção ou apresentando falhas pontuais no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.	Suficiente <i>30 pontos</i> Escreve um texto suficientemente estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) com desequilíbrios de proporção e apresentando falhas pontuais no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.	Insuficiente <i>20 pontos</i> Escreve um texto insuficientemente estruturado, apresentando diversas falhas no que diz respeito à progressão e ao encadeamento das ideias.
Aspetos de correção linguística			
-erro inequívoco de pontuação; erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro de translineação e uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula); erro de morfologia; incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra; erro de sintaxe; impropriedade lexical.			
Muito Bom <i>50 pontos</i> Não regista ocorrências.	Bom <i>40 pontos</i> Regista entre 1 a 3 ocorrências.	Suficiente <i>20 pontos</i> Regista entre 3 a 5 ocorrências.	Insuficiente <i>10 pontos</i> Regista mais de 5

Anexo 23– Análise dos aspetos de conteúdo – A1 (aluno 1)

A1

<i>Aplicação didática</i>	Tópicos de análise	Segmentos textuais
<i>ad1</i>	Configuração da Natureza como objeto de amor, com o qual o sujeito poético está em plena comunhão	O participante A1 não respondeu de acordo com as instruções do enunciado da aplicação didática.
	Configuração da Natureza como espaço de deambulação	
	Configuração da Natureza como objeto de observação ou estudo, captado através dos sentidos, especialmente da visão	
	Configuração da Natureza como fonte de aprendizagem da espontaneidade e da simplicidade, bem como da inevitabilidade da mudança e da morte	
	Configuração da Natureza como Vida e fonte de vida	
	Configuração da Natureza como perfeição, beleza, pureza e felicidade	
<i>ad2 rubrica 1</i>	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> pela definição de objetivo a alcançar	—
	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> pela conceção da pátria como grandiosa	"(...) o sonho representa, em alguns poemas, o desenvolvimento e a construção de Portugal."; "O sonho pode ser visto como uma certa realidade, por exemplo, no poema "D. Dinis", no verso 5 quando se diz: "(...), ondulam sem se poder ver", o autor afirma que só vê a construção do Império quem for capaz de sonhar, e neste caso, D. Dinis sonhou com a construção de um império e assim o fez." [A1_ad2]
	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> pela noção de "mito" (imaterialidade do sonho)	"No poema "Ulisses", é referida uma tese, "O mito é o nada que é tudo.", e como um mito, o sonho é feito da mesma matéria imaterial, ou seja, pode não possuir existência concreta. Assim, enquanto a realidade muda ou desaparece, o sonho continua a ser o mesmo, e a ser o combustível para o futuro de Portugal." [A1_ad2]
<i>ad2 rubrica 2</i>	Conceito de herói na obra <i>Mensagem</i>	—
	Conceito de "Absoluto alcançado" na obra <i>Mensagem</i>	—
	Conceito de "alma interna" na obra <i>Mensagem</i>	

<i>ad3</i>	Conceitos de Presente e Futuro	—
	A representação da mulher, segundo a passagem "(...) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso.", do conto "Sempre é uma companhia"	—
	A representação da mulher, segundo a montagem fotográfica "Mulher sem cabeça"	"(...) esta imagem tenta transmitir a superioridade do homem face à mulher, a forma como o homem segura a cabeça da mulher transmite-me a sensação de que este é a cabeça do casal, ou seja é ele que manda, quem toma as decisões e decide o que fazer." [A1_ad3]
	Perceção histórico-social da mulher na sociedade (século XX e século XXI)	"Desde muito cedo ouvimos falar que a mulher, antigamente, e ainda hoje em dia, é vista como uma figura submissa e que não deve dar a sua opinião." [A1_ad3]
	A representação da mulher: a desigualdade de género e a luta pelo seu lugar na sociedade	"(...) esta ideia ainda está presente em muitas culturas, mas ao longo dos tempos temos visto a luta das mulheres pela sua liberdade de expressão, pela igualdade de salários e até mesmo na área do desporto, onde ainda são menosprezadas por serem o elemento mais fraco na sociedade."; "(...) a mulher pode ser um papel fundamental e como temos visto ao longo do tempo, a figura feminina tem vindo, gradualmente e com muita luta, a conquistar o seu lugar acima do homem." [A1_ad3]
	Descrição do objeto em análise e as apreciações feitas	"Na imagem podemos ver um homem sentado numa cadeira a segurar a cabeça da mulher que se encontra atrás dele."; "Esta ideia de que o homem deve ser a imagem de um casal ou de um casamento, e que a mulher o deve servir, para mim é muito radical, uma vez que a mulher em muitos dos casos fazia mais que o homem e muitas das vezes é uma figura essencial no casamento." [A1_ad3]

Anexo 24– Análise dos aspetos de conteúdo – A2 (aluno 2)

A2

<i>Aplicação didática</i>	Tópicos de análise	Segmentos textuais
<i>ad1</i>	Configuração da Natureza como objeto de amor, com o qual o sujeito poético está em plena comunhão	“O poeta tem a Natureza como modelo e deseja viver de acordo com ela, existindo de forma tranquila, simples e estando em comunhão com a mesma, e isto pode ser observado no poema “O meu olhar é nitido como um girassol.” [A2_ad1]
	Configuração da Natureza como espaço de deambulação	“Alberto Caeiro vive de sensações, tal como podemos ver no poema “Sou um guardador de rebanhos” em que ele se apresenta como um “guardador de rebanhos” e vai recolhendo um conjunto de sensações enquanto deambula pelo seio da Natureza.” [A2_ad1]
	Configuração da Natureza como objeto de observação ou estudo, captado através dos sentidos, especialmente da visão	
	Configuração da Natureza como fonte de aprendizagem da espontaneidade e da simplicidade, bem como da inevitabilidade da mudança e da morte	
	Configuração da Natureza como Vida e fonte de vida	“Assim, este heterónimo de Fernando Pessoa Vê a Natureza como vida e fonte de vida.” [A2_ad1]
	Configuração da Natureza como perfeição, beleza, pureza e felicidade	—
<i>ad2 rubrica 1</i>	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> através da definição de objetivo a alcançar	—
	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> através da conceção da pátria como grandiosa	—
	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> através da noção de “mito” (imaterialidade do sonho)	—
<i>ad2 rubrica 2</i>	Conceito de herói na obra <i>Mensagem</i>	“A obra “Mensagem” de Fernando Pessoa vive de contextos históricos e culturais, descrevendo os portugueses como heróis, como fez Luís de Camões com “Os Lusíadas”.; “Nesta obra, está presente um herói que é predestinado, escolhido, e situa-se no domínio do sonho, procurando a superação dos limites que caracterizam a própria condição humana (“Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”); “(...) o herói de <i>Mensagem</i> surge da necessidade de combater a estagnação

	que caracteriza Portugal do séc.XX, um Portugal sem glória que tem de renascer e regenerar-se." [A2_ad2]
Conceito de "Absoluto alcançado" na obra <i>Mensagem</i>	"O Absoluto é a verdade, e simboliza a realidade que existe para além do nosso conhecimento, que Deus desejava que os portugueses soubessem."; "(...) o desejo do herói era descobrir a verdade e cumprir a vontade de Deus, fazendo com que a sua vida valesse a pena ser vivida." [A2_ad2]
Conceito de "alma interna" na obra <i>Mensagem</i>	
Conceitos de Presente e Futuro	"A queda do Império e a perda de identidade nacional deram a Pessoa motivos para a transmissão de uma mensagem de valorização do passado e esperança do futuro."; "(...) o herói de <i>Mensagem</i> surge da necessidade de combater a estagnação que caracteriza Portugal do séc.XX, um Portugal sem glória que tem de renascer e regenerar-se." [A2_ad2]
ad3 A representação da mulher, segundo a passagem "(...) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso.", do conto "Sempre é uma companhia"	"(...) na época em que este conto foi escrito (século XX), o homem assumia um papel de superioridade face à mulher, algo que é explícito no texto uma vez que o personagem "Batola" era agressivo para com a mulher "Era o Batola, bêbado, a espancar a mulher". Já a sua mulher, era como a maior parte das mulheres naquela época, uma senhora que governa a casa e, neste caso, também a loja "Ela, silenciosa e distante, como se em nada reparasse, vai lhe trocando as voltas. Desfaz compras, encomendas, negócios. Tudo vem a fazer-se como ela entende que deve ser feito. E assim tem governado a casa.". A relação entre estas duas personagens é marcada por um vazio e pela frieza, o que os faz viver em estado de tensão, ira e revolta." [A2_ad3]
A representação da mulher, segundo a montagem fotográfica "Mulher sem cabeça"	"(...) podemos relacionar este conto com a imagem, em que observamos um homem com a cabeça de uma mulher ao colo e que, na minha opinião, demonstra a sua "superioridade" e a forma como o homem tinha posse sob a mulher naquela altura, estando esta à sua 'mercê'." [A2_ad3]
Perceção histórico-social da mulher na sociedade (século XX e século XXI)	"(...) na época em que este conto foi escrito (século XX), o homem assumia um papel de superioridade face à mulher."; "Já a sua mulher, era como a maior parte das mulheres naquela época, uma senhora que governa a casa e, neste caso, também a loja (...)" [A2_ad3]
A representação da mulher: a desigualdade de género e a luta pelo seu lugar na sociedade	"Concluindo, a sociedade que nos é apresentada é uma sociedade de patriarcado, onde o homem se demonstra superior à mulher e é realmente visto como tal, tendo a sua mulher apenas como um apoio, sentimento este que está representado na fotografia." [A2_ad3]
Descrição do objeto em análise e as apreciações feitas	"(...), podemos relacionar este conto com a imagem, em que observamos um homem com a cabeça de uma mulher ao colo e que, na minha opinião, demonstra a sua "superioridade" e a forma como o homem tinha posse sob a mulher naquela altura, estando esta à sua 'mercê'." [A2_ad3]

Anexo 25– Análise dos aspetos de conteúdo – A3 (aluno 3)

A3

<i>Aplicação didática</i>	Tópicos de análise	Segmentos textuais
<i>ad1</i>	Configuração da Natureza como objeto de amor, com o qual o sujeito poético está em plena comunhão	"(...) deve ser amada e sentida (não pensada)"; "Em "Sou um guardador de rebanhos," o poeta define a sua filosofia de vida como oprimado das sensações e afirma que só é feliz quando em comunhão com a Natureza. Esta transmite calma, felicidade, sossego e sensações" [A3_ad1]
	Configuração da Natureza como espaço de deambulação	
	Configuração da Natureza como objeto de observação ou estudo, captado através dos sentidos, especialmente da visão	
	Configuração da Natureza como fonte de aprendizagem da espontaneidade e da simplicidade, bem como da inevitabilidade da mudança e da morte	
	Configuração da Natureza como Vida e fonte de vida	
	Configuração da Natureza como perfeição, beleza, pureza e felicidade	"Alberto Caeiro, nos seus poemas, representa a Natureza como algo perfeito"; "(...), no poema "O meu olhar é nítido como um girassol," ela é descrita como perfeita (...)" [A3_ad1]
<i>ad2 rubrica 1</i>	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> através da definição de objetivo a alcançar	
	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> através da conceção da pátria como grandiosa	
	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> através da noção de "mito" (imaterialidade do sonho)	
<i>ad2 rubrica 2</i>	Conceito de herói na obra <i>Mensagem</i>	"O Herói na <i>Mensagem</i> é visto como uma pessoa escolhida por Deus que anseia pela glória e pelo sucesso. Por exemplo, D. Sebastião que foi "louco" por glória e apesar de não ter sucedido foi um herói na mesmo pois teve a ambição necessária para tal." [A3_ad2]
	Conceito de "Absoluto alcançado" na obra <i>Mensagem</i>	"O absoluto é aquilo que o herói deve procurar alcançar. O quinto império, domínio espiritual, que Fernando Pessoa quer que se alcance. E diz isso no poema de

	mesmo nome "O quinto império" explicando o significado desse império." [A3_ad2]
Conceito de "alma interna" na obra <i>Mensagem</i>	"(...) a alma interna é o que é necessário para alcançar o Quinto Império." [A3_ad2]
Conceitos de Presente e Futuro	
<i>ad3</i> A representação da mulher, segundo a passagem "(...) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso.", do conto "Sempre é uma companhia"	
A representação da mulher, segundo a montagem fotográfica "Mulher sem cabeça"	"Esta ação (cabeça feminina no colo do homem) pode ser interpretada como um símbolo de dominância do homem já que, como foi dito antes, a mulher da altura não podia pensar pela própria cabeça ou seja, não podia (nem devia) expressar a sua opinião limitando-se apenas a fazer tarefas domésticas." [A3_ad3]
Perceção histórico-social da mulher na sociedade (século XX e século XXI)	"Nos anos 40 (e não só infelizmente), a mulher era vista como inferior em relação ao homem. Assim a mulher ideal era alguém submisso que não levantasse a voz e que não expressasse a sua opinião." [A3_ad3]
A representação da mulher: a desigualdade de género e a luta pelo seu lugar na sociedade	"Algo que, felizmente, já não acontece tanto nos dias de hoje. A mulher já pode trabalhar e o homem já faz as tarefas domésticas" [A3_ad3]
Descrição do objeto em análise e as apreciações feitas	"Nesta imagem podemos observar duas pessoas, uma de pé e outra sentada. A que está de pé é uma mulher que não tem cabeça e a que está sentada é um homem. Este tem a cabeça da mulher no seu colo."; "Com isto, esta montagem é um bom exemplo para mostrar a sociedade da época onde homem é que tinha o poder." [A3_ad3]

Anexo 26– Análise dos aspetos de conteúdo – A4 (aluno 4)

A4

<i>Aplicação didática</i>	Tópicos de análise	Segmentos textuais
<i>ad1</i>	Configuração da Natureza como objeto de amor, com o qual o sujeito poético está em plena comunhão	O participante A4 não respondeu de acordo com as instruções do enunciado da aplicação didática.
	Configuração da Natureza como espaço de deambulação	
	Configuração da Natureza como objeto de observação ou estudo, captado através dos sentidos, especialmente da visão	
	Configuração da Natureza como fonte de aprendizagem da espontaneidade e da simplicidade, bem como da inevitabilidade da mudança e da morte	
	Configuração da Natureza como Vida e fonte de vida	
	Configuração da Natureza como perfeição, beleza, pureza e felicidade	
<i>ad2 rubrica 1</i>	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> através da definição de objetivo a alcançar	"O sonho também serve para dar motivação ao povo português para o mesmo alcançar grandes feitos. Na tese do poema infante essa ideia está bem explicada, «Deus quer, o homem sonha a obra nasce». Ou seja, o homem é escolhido por uma força divina, persegue o seu sonho e depois cumpre a tarefa para qual foi destinado." [A4_ad2]
	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> através da conceção da pátria como grandiosa	"(...) o tema da glorificação do povo português e a intensificação do carácter espiritual desta obra está patente na referência à inspiração e ao sonho presente nos poemas referidos."; "Uma das funções do sonho na obra <i>Mensagem</i> é explicar o mito da criação do povo português." [A4_ad2]
	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> através da noção de "mito" (imaterialidade do sonho)	"Uma das funções do sonho na obra <i>Mensagem</i> é explicar o mito da criação do povo português. Este tema está bem vincado no poema «Ulisses» onde Fernando Pessoa nos diz que Ulisses é uma lenda com base real, tem uma relação intrínseca com a realidade pois o povo português é a prova da sua representação." [A4_ad2]
<i>ad2 rubrica 2</i>	Conceito de herói na obra <i>Mensagem</i>	
	Conceito de "Absoluto alcançado" na obra <i>Mensagem</i>	
	Conceito de "alma interna" na obra <i>Mensagem</i>	
	Conceitos de Presente e Futuro	

ad3

A representação da mulher, segundo a passagem "(...) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso.", do conto "Sempre é uma companhia"	"O papel a mulher no conto, limitava-se a dedicar a sua vida ao seu marido, aturando todas as suas ações desrespeitosas e para além disso, realizar todo o trabalho de modo a família ganhar algum dinheiro."; "Este tema é bem evidente, analisando a relação entre Batola e a sua mulher, pois mesma era vítima de violência doméstica. Na passagem: "(...) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso." O ar submisso que a mulher de Batola revela que a mesma estava submetida ao poder do marido, era como se fosse um bem material de Batola e era regida pelas regras dele." [A4_ad3]
A representação da mulher, segundo a montagem fotográfica "Mulher sem cabeça"	"A cabeça é o que comanda o nosso corpo e tendo o homem a cabeça da mulher podemos afirmar que a mulher não possui qualquer liberdade e então também se submeteu ao controlo do homem." [A4_ad3]
Perceção histórico-social da mulher na sociedade (século XX e século XXI)	"No conto, Sempre é uma companhia, de Manuel Fonseca, é abordado o papel da mulher na sociedade. Existe uma grande discrepância entre o papel da mulher no conto e ao que a mesma possui agora, felizmente." [A4_ad3]
A representação da mulher: a desigualdade de género e a luta pelo seu lugar na sociedade	"A meu ver é preciso alcançar a igualdade de género e o empoderamento das mulheres e das raparigas, é um trabalho que temos de terminar e constitui o maior desafio em matéria de direitos humanos do mundo atual." [A4_ad3]
Descrição do objeto em análise e as apreciações feitas	"A figura 1, ilustra igualmente bem o papel da mulher descrito no conto. Na figura, podemos ver um homem sentado com a cabeça de uma mulher no seu colo." [A4_ad3]

Anexo 27– Análise dos aspetos de conteúdo – A5 (aluno 5)

A5

<i>Aplicação didática</i>	Tópicos de análise	Segmentos textuais
<i>ad1</i>	Configuração da Natureza como objeto de amor, com o qual o sujeito poético está em plena comunhão	"(...) é representada na poética caeiriana como objeto de amor, com o qual o sujeito poético estabelece uma relação de plena comunhão." [A5_ad1]
	Configuração da Natureza como espaço de deambulação	"(...), esta integra a poesia deambulatória ("Tenho o costume de andar pelas estradas/ olhando para a direita e para a esquerda"), (...)" [A5_ad1]
	Configuração da Natureza como objeto de observação ou estudo, captado através dos sentidos, especialmente da visão	"(...), objeto de observação ou visão ("Compreendi isto com os olhos, nunca com o pensamento")." [A5_ad1]
	Configuração da Natureza como fonte de aprendizagem da espontaneidade e da simplicidade, bem como da inevitabilidade da mudança e da morte	"(...) os elementos naturais configuram-se como fonte de aprendizagem da espontaneidade e da simplicidade, bem como o da inevitabilidade da mudança e da morte." [A5_ad1]
	Configuração da Natureza como Vida e fonte de vida	
	Configuração da Natureza como perfeição, beleza, pureza e felicidade	
<i>ad2 rubrica 1</i>	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> pela definição de objetivo a alcançar	
	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> pela conceção da pátria como grandiosa	
	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> pela noção de "mito" (imaterialidade do sonho)	
<i>ad2 rubrica 2</i>	Conceito de herói na obra <i>Mensagem</i>	Na obra de Fernando Pessoa, o herói é considerado como uma personagem criada pelo poeta. Assim, a entidade "nós", refere-se ao sujeito lírico e aos leitores que se identificam com a sua visão de um Portugal Espiritual, no qual é captada a essência do país e a sua missão por cumprir. Todas as personagens históricas mencionadas pelo poeta, como D. Dinis, D. Afonso Henriques e D. Sebastião, têm um significado simbólico, tendo Fernando Pessoa tornando-os num mito. Por exemplo, quando D. Sebastião morre na Batalha de Alcácer-Quibir, não morre aos olhos do poeta, que considera que este rei renasce na memória colectiva "Quem vem viver

	a verdade / Que morreu D. Sebastião?”, no Quinto Império.” [A5_ad2]
Conceito de “Absoluto alcançado” na obra <i>Mensagem</i>	“O “Absoluto Alcançado” é um elogio ao povo português, dado que eles procuravam o absoluto. Ou seja, o Império Português do século XVI foi somente um “obscuro e carnal arremedo” desse outro Império Espiritual por achar “Cumpriu-se o Mar, e o império se desfez/Senhor, falta cumprir-se Portugal!”.” [A5_ad2]
Conceito de “alma interna” na obra <i>Mensagem</i>	“(…), a “alma interna” explícita a vontade de grandiosidade e ânsia que os portugueses tinham para alcançar grandes feitos.” [A5_ad2]
Conceitos de Presente e Futuro	
<i>ad3</i> A representação da mulher, segundo a passagem “(...) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso.”, do conto “Sempre é uma companhia”	
A representação da mulher, segundo a montagem fotográfica “Mulher sem cabeça”	“Efetivamente, demonstra como antigamente os homens eram considerados superiores em comparação com as mulheres. Desta forma, os homens seriam assim o pináculo da sociedade, não tendo as mulheres qualquer papel fulcral dado que só tratavam das tarefas domésticas e cuidavam das crianças. Assim, os homens tinham alguma “importância” enquanto que as mulheres eram tratadas como personagens secundárias.”; “Em suma, na obra fotográfica apresentada, é exibida uma sociedade na qual o homem demonstra um papel de superioridade em relação à mulher, não tendo esta um papel crucial, sendo o seu objetivo agradar o seu marido.” [A5_ad3]
Perceção histórico-social da mulher na sociedade (século XX e século XXI)	“(…) antigamente os homens eram considerados superiores em comparação com as mulheres.” [A5_ad3]
A representação da mulher: a desigualdade de género e a luta pelo seu lugar na sociedade	“Desta forma, os homens seriam assim o pináculo da sociedade, não tendo as mulheres qualquer papel fulcral dado que só tratavam das tarefas domésticas e cuidavam das crianças. Assim, os homens tinham alguma “importância” enquanto que as mulheres eram tratadas como personagens secundárias.”; “Em suma, na obra fotográfica apresentada, é exibida uma sociedade na qual o homem demonstra um papel de superioridade em relação à mulher, não tendo esta um papel crucial, sendo o seu objetivo agradar o seu marido.” [A5_ad3]
Descrição do objeto em análise e as apreciações feitas	“A montagem fotográfica “Mulher Sem Cabeça” expõe um homem de bigode, vestido de fato e sentado numa cadeira de madeira. No seu colo, permanece a cabeça que pertence ao corpo de uma mulher presente ao seu lado.”; “Nesta foto, gostaria de salientar o foco principal: a cabeça da mulher

	estar pousada no colo do homem." [A5_ad3]
--	---

Anexo 28– Análise dos aspetos de conteúdo – A6 (aluno 6)

A6

<i>Aplicação didática</i>	Tópicos de análise	Segmentos textuais
<i>ad1</i>	Configuração da Natureza como objeto de amor, com o qual o sujeito poético está em plena comunhão	
	Configuração da Natureza como espaço de deambulação	
	Configuração da Natureza como objeto de observação ou estudo, captado através dos sentidos, especialmente da visão	“Sendo um poeta sensacionista, para ele a natureza é objetiva. É o que ele observa e mais nada, isto é, ao impedir que qualquer pensamento ou interpretação surja quando, por exemplo, vê uma flor, Caeiro vê a natureza como ela é: bela.” [A6_ad1]
	Configuração da Natureza como fonte de aprendizagem da espontaneidade e da simplicidade, bem como da inevitabilidade da mudança e da morte	
	Configuração da Natureza como Vida e fonte de vida	
	Configuração da Natureza como perfeição, beleza, pureza e felicidade	“(…), Caeiro vê a natureza como ela é: bela.”; “(…), na Poesia de Alberto Caeiro a natureza está representada exatamente como ela é: bela e pacífica, sem qualquer tipo de pensamento.” [A6_ad1]
<i>ad2</i> <i>rubrica 1</i>	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> pela definição de objetivo a alcançar	
	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> pela conceção da pátria como grandiosa	
	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> pela noção de “mito” (imaterialidade do sonho)	
<i>ad2</i> <i>rubrica 2</i>	Conceito de herói na obra <i>Mensagem</i>	“O herói da <i>Mensagem</i> surge na necessidade de combater a decadência de Portugal no séc. XX, fazendo um apelo ao povo para trabalhar com o objetivo da criação do Quinto Império previamente mencionado. O herói tem então um carácter divino “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”.” [A6_ad2]
	Conceito de “Absoluto alcançado” na obra <i>Mensagem</i>	“Esta frase de Jacinto do Prado Coelho define os portugueses não como um povo que quer simplesmente conquistar terra, mas como um povo aventureiro, com uma fome pelo Absoluto, isto é, o conhecimento total de tudo, a verdade,

ad3

	através da exploração de novas terras.”; “Então, ao alcançar isto, o herói alcança também o Absoluto, como recompensa. “Buscar na linha fria do horizonte (...) Os beijos merecidos da Verdade.” [A6_ad2]
Conceito de "alma interna" na obra <i>Mensagem</i>	“(…) a alma interna é então a razão de viver do herói, os seus sonhos e ambições, que o levam a alcançar o Absoluto e o Quinto Império.” [A6_ad2]
Conceitos de Presente e Futuro	
A representação da mulher, segundo a passagem “(...) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso.”, do conto “Sempre é uma companhia”	“Temos então esta passagem do conto “Sempre é uma companhia”: “(...) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso”. Este conto passa-se nos anos 40, uma altura em que se confirma todos os comentários relativos à sociedade da altura da montagem que eu referi anteriormente. Isto é, a mulher servia apenas para fazer as vontades ao homem.” [A6_ad3]
A representação da mulher, segundo a montagem fotográfica “Mulher sem cabeça”	“(…) a montagem surge como uma crítica à sociedade do passado em que o único propósito da mulher era servir o seu marido. Isto nota-se logo pelo facto de ela estar de pé enquanto que ele está sentado, mais confortável. Para além disso, o homem apresenta-se de fato, isto é, roupas mais formais e vistosas enquanto que a mulher tem um vestido simples. A cabeça ao colo do homem representa então a servitude da mulher.” [A6_ad3]
Perceção histórico-social da mulher na sociedade (século XX e século XXI)	
A representação da mulher: a desigualdade de género e a luta pelo seu lugar na sociedade	“Isto nota-se logo pelo facto de ela estar de pé enquanto que ele está sentado, mais confortável. Para além disso, o homem apresenta-se de fato, isto é, roupas mais formais e vistosas enquanto que a mulher tem um vestido simples.” [A6_ad3]
Descrição do objeto em análise e as apreciações feitas	“A montagem fotográfica “Mulher sem cabeça” mostra um homem sentado numa cadeira ao lado de uma mulher de pé. Esta aparece “decapitada” estando a sua cabeça ao colo do homem. Devido à roupa utilizada pelas pessoas e à qualidade, notamos que é uma montagem antiga ou pelo menos tem como objetivo dar essa impressão.”; “A montagem pode servir então como uma representação visual da relação do Batola e da sua mulher.”; “A meu ver a montagem para além de se aplicar ao conto também é uma excelente crítica à sociedade da altura, e faz isto de uma forma subtil e inteligente.” [A6_ad3]

Anexo 29– Análise dos aspetos de conteúdo – A7 (aluno 7)

A7

<i>Aplicação didática</i>	Tópicos de análise	Segmentos textuais
<i>ad1</i>	Configuração da Natureza como objeto de amor, com o qual o sujeito poético está em plena comunhão	“De facto, o sujeito poético apenas sente felicidade quando se integra na Natureza e abandona o pensamento e a razão. Esta ideia está presente no poema IX, quando o sujeito poético refere que só é feliz quando se funde com a Natureza e esta é a unica verdade que não pode ser questionada.” [A7_ad1]
	Configuração da Natureza como espaço de deambulação	
	Configuração da Natureza como objeto de observação ou estudo, captado através dos sentidos, especialmente da visão	
	Configuração da Natureza como fonte de aprendizagem da espontaneidade e da simplicidade, bem como da inevitabilidade da mudança e da morte	
	Configuração da Natureza como Vida e fonte de vida	
	Configuração da Natureza como perfeição, beleza, pureza e felicidade	“No poema II, o sujeito poético mostra amar a Natureza sem saber o que ela é, ou seja a Natureza é mais uma vez representada como algo superior e verdadeiro” [A7_ad1]
<i>ad2 rubrica 1</i>	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> pela definição de objetivo a alcançar	
	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> pela conceção da pátria como grandiosa	
	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> pela noção de “mito” (imaterialidade do sonho)	
<i>ad2 rubrica 2</i>	Conceito de herói na obra <i>Mensagem</i>	“De facto, nesta obra, o conceito de herói cria-se através da representação de figuras históricas enquanto símbolos e mitos, e não só como matéria. Estas figuras são todos os que ajudaram a erguer e consolidar o império português, que, na época de Fernando Pessoa, se encontra em decadência. Desta forma, a conceção do herói é messiânica, uma vez que este representa o desejo e a esperança de construir um novo

ad3

	futuro. Esta noção de herói como ideia que perdura verifica-se no poema "D. Sebastião, Rei de Portugal". [A7_ad2]
Conceito de "Absoluto alcançado" na obra <i>Mensagem</i>	"O novo futuro tem a ver com o "Absoluto" referido na frase. Para que o elogio dos portugueses seja justificado, cabe-lhes agora alcançar um ideal representado pelo império espiritual, referido no poema "A Última Nau", guiado por valores e pela cultura, sendo, então, impossível de desfazer." [A7_ad2]
Conceito de "alma interna" na obra <i>Mensagem</i>	"(...) a "alma interna" simboliza o sonho que moveu todos os portugueses durante os descobrimentos, levando-os a alcançar feitos históricos, contribuindo, então, para a construção épica do poema." [A7_ad2]
Conceitos de Presente e Futuro	"Estas figuras são todos os que ajudaram a erguer e consolidar o império português, que, na época de Fernando Pessoa, se encontra em decadência. Desta forma, a conceção do herói é messiânica, uma vez que este representa o desejo e a esperança de construir um novo futuro." [A7_ad2]
A representação da mulher, segundo a passagem "(...) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso.", do conto "Sempre é uma companhia"	"Esta ideia de inferioridade feminina está também presente na expressão "(...) a mulher olha-o com ar submisso", que mostra a posição julgada normal pela sociedade durante a época em que se passa o conto, os anos 40. Esta é uma posição de submissão de alguém cujo papel é apenas cuidar da casa e do trabalho." [A7_ad3]
A representação da mulher, segundo a montagem fotográfica "Mulher sem cabeça"	"Esta fotografia mostra a superioridade que se julgava pertencer ao homem da época, uma vez que é a mulher que se encontra de pé. O objetivo pode ser, ainda, sugerir que as mulheres não possuíam o direito de pensar e de ter opinião própria, sendo controladas pelos homens." [A7_ad3]
Perceção histórico-social da mulher na sociedade (século XX e século XXI)	"A visão da mulher como ser inferior surge devido a ideias cristalizadas, preconcebidas e retrógradas que, infelizmente, ainda são bastante atuais em alguns países."; "Concluindo, tanto a montagem fotográfica como a frase do conto mostram a posição lamentável que algumas sociedades julgavam ser a da mulher." [A7_ad3]
A representação da mulher: a desigualdade de género e a luta pelo seu lugar na sociedade	"É necessário derrubar estes estigmas e não permitir que as mulheres sejam apenas vistas como vítimas ou objetos para uso dos homens." [A7_ad3]
Descrição do objeto em análise e as apreciações feitas	"De facto, esta montagem consiste numa mulher decapitada, de pé, ao lado de um homem, que está sentado e segura uma cabeça feminina."; "Deste modo, a montagem adquire simultaneamente um lado interessante e outro assustador e macabro, reforçado pela expressão da figura masculina, que está a sorrir enquanto segura a cabeça cortada da mulher." [A7_ad3]

Anexo 30– Análise dos aspetos de conteúdo – A8 (aluno 8)

A8

<i>Aplicação didática</i>	Tópicos de análise	Segmentos textuais
<i>ad1</i>	Configuração da Natureza como objeto de amor, com o qual o sujeito poético está em plena comunhão	"(...) a comunhão de Alberto Caeiro com a Natureza é ilustrada pelo seu paganismo e crença na Natureza como única verdade - "Creio no mundo como num malmequer" (verso 13, poema II de "O Guardador de Rebanhos")." [A8_ad1]
	Configuração da Natureza como espaço de deambulação	
	Configuração da Natureza como objeto de observação ou estudo, captado através dos sentidos, especialmente da visão	
	Configuração da Natureza como fonte de aprendizagem da espontaneidade e da simplicidade, bem como da inevitabilidade da mudança e da morte	
	Configuração da Natureza como Vida e fonte de vida	
	Configuração da Natureza como perfeição, beleza, pureza e felicidade	"A Natureza é representada por Alberto Caeiro como pura e inocente. Isto é, assim como a Natureza é inocente, os nossos pensamentos também o devem ser - pois devemos viver como resultado apenas dos sentidos. Como, por exemplo, Caeiro escreve no terceiro verso do poema IX de "O Guardador de Rebanhos": "E os meus pensamentos são todos sensações." [A8_ad1]
<i>ad2 rubrica 1</i>	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> através da definição de objetivo a alcançar	"o sonho também contribui para a construção da dimensão espiritual da obra; como podemos verificar no poema que estreia a segunda parte e na frase com valor axiomático que o introduz, "Deus quer, o homem sonha, a obra nasce". Desta vez, o sonho impulsiona o homem a concretizar os desejos de Deus." [A8_ad2]
	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> através da conceção da pátria como grandiosa	
	O sonho contribui para a construção da dimensão simbólica da obra <i>Mensagem</i> através da noção de "mito" (imaterialidade do sonho)	"o sonho ocupa um lugar de destaque no terceiro poema da 1ª Parte, pois compara-se com o mito. A tese deste poema é «O mito é o nada que é tudo», uma frase onde facilmente se substitui "o mito" por "o sonho". Uma vez que, também ele é o que permanece, quando a realidade se desvanece." [A8_ad2]
<i>ad2 rubrica 2</i>	Conceito de herói na obra <i>Mensagem</i>	

ad3

Conceito de "Absoluto alcançado" na obra <i>Mensagem</i>	
Conceito de "alma interna" na obra <i>Mensagem</i>	
Conceitos de Presente e Futuro	
A representação da mulher, segundo a passagem "(...) junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com ar submisso.", do conto "Sempre é uma companhia"	"Por último, e em paralelo com o conto de Manuel da Fonseca, considero que o olhar submisso representa a falta de liberdade que as mulheres tinham, embora fossem estas que orientavam os trabalhos mais árduos." [A8_ad3]
A representação da mulher, segundo a montagem fotográfica "Mulher sem cabeça"	"A montagem fotográfica apresentada na figura 1 vai ao encontro da passagem do conto "Sempre é uma companhia", essencialmente por retratar a superioridade do homem em relação à mulher."; "A fotografia pode, tal como no conto, dizer respeito a uma sociedade dos anos 40 do século XX."; "Por outro lado, o facto de esta não ter a cabeça no seu corpo demonstra que ela é apenas usada para o trabalho e não para tomar decisões." [A8_ad3]
Perceção histórico-social da mulher na sociedade (século XX e século XXI)	
A representação da mulher: a desigualdade de género e a luta pelo seu lugar na sociedade	"(...) esta imagem contrasta os estatutos sociais, vivenciados na altura, que dependiam sobretudo no género. Iniciando com a indumentária, verifico que o homem tem um maior cuidado pois, provavelmente, a senhora não vai sair de casa - pois os seus afazeres resumem-se a atividades domésticas."; "De facto, na altura, o homem cortava, à própria mulher, os seus juízos de valor e superiorizava-se, em relação à mesma, tomando as decisões em casa." [A8_ad3]
Descrição do objeto em análise e as apreciações feitas	"A montagem fotográfica apresentada na figura 1 vai ao encontro da passagem do conto "Sempre é uma companhia", essencialmente por retratar a superioridade do homem em relação à mulher."; "Efetivamente, no objeto em questão, estão retratadas duas figuras, uma masculina e outra feminina, lado a lado. Do lado direito encontra-se uma mulher, com um vestido longo pelo tornozelo (à época), e que apresenta a particularidade de não ter a cabeça representada. Do outro lado, situa-se o homem, sentado de perna cruzada, ostentando o seu fato customizado e a cabeça da mulher nas suas mãos. Notamos, na cara dele, um olhar sereno e sem grandes preocupações; e, na cara dela, um olhar dócil e humilde." [A8_ad3]

Anexo 31- Aluno 1 — autoavaliação vs. avaliação do professor

		Autoavaliação			Avaliação do desempenho por parte do professor		
		Aspetos de Conteúdo	Aspetos de Estruturação do Discurso	Aspetos de Correção Linguística	Aspetos de Conteúdo	Aspetos de Estruturação do Discurso	Aspetos de Correção Linguística
A1	ad1	Suficiente	Bom	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente
	ad2	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Bom
	ad3	Bom	Suficiente	Bom	Suficiente	Bom	Suficiente

Anexo 32- Aluno 2 — autoavaliação vs. avaliação do professor

		Autoavaliação			Avaliação do desempenho por parte do professor		
		Aspetos de Conteúdo	Aspetos de Estruturação do Discurso	Aspetos de Correção Linguística	Aspetos de Conteúdo	Aspetos de Estruturação do Discurso	Aspetos de Correção Linguística
A2	ad1	Bom	Bom	Muito Bom	Bom	Bom	Bom
	ad2	Bom	Suficiente	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
	ad3	Muito Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom

Anexo 33- Aluno 3 — autoavaliação vs. avaliação do professor

		Autoavaliação			Avaliação do desempenho por parte do professor		
		Aspetos de Conteúdo	Aspetos de Estruturação do Discurso	Aspetos de Correção Linguística	Aspetos de Conteúdo	Aspetos de Estruturação do Discurso	Aspetos de Correção Linguística
A3	ad1	Bom	Muito Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
	ad2	Bom	Bom	Suficiente	Bom	Bom	Insuficiente
	ad3	Bom	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Muito Bom	Bom

Anexo 34- Aluno 4 — autoavaliação vs. avaliação do professor

		Autoavaliação			Avaliação do desempenho por parte do professor		
		Aspetos de Conteúdo	Aspetos de Estruturação do Discurso	Aspetos de Correção Linguística	Aspetos de Conteúdo	Aspetos de Estruturação do Discurso	Aspetos de Correção Linguística
A4	ad1	Bom	Bom	Bom	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente
	ad2	Bom	Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Bom
	ad3	Bom	Muito Bom	Bom	Bom	Bom	Suficiente

Anexo 35- Aluno 5 — autoavaliação vs. avaliação do professor

		Autoavaliação			Avaliação do desempenho por parte do professor		
		Aspetos de Conteúdo	Aspetos de Estruturação do Discurso	Aspetos de Correção Linguística	Aspetos de Conteúdo	Aspetos de Estruturação do Discurso	Aspetos de Correção Linguística
A5	ad1				Muito Bom	Bom	Bom
	ad2	Bom	Suficiente	Bom	Muito Bom	Bom	Suficiente
	ad3	Bom	Muito Bom	Bom	Suficiente	Bom	Bom

Anexo 36- Aluno 6 — autoavaliação vs. avaliação do professor

		Autoavaliação			Avaliação do desempenho por parte do professor		
		Aspetos de Conteúdo	Aspetos de Estruturação do Discurso	Aspetos de Correção Linguística	Aspetos de Conteúdo	Aspetos de Estruturação do Discurso	Aspetos de Correção Linguística
A6	ad1	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Bom	Suficiente
	ad2	Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Suficiente
	ad3	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Bom

Anexo 37- Aluno 7 — autoavaliação vs. avaliação do professor

		Autoavaliação			Avaliação do desempenho por parte do professor		
		Aspetos de Conteúdo	Aspetos de Estruturação do Discurso	Aspetos de Correção Linguística	Aspetos de Conteúdo	Aspetos de Estruturação do Discurso	Aspetos de Correção Linguística
A7	ad1	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Bom	Bom
	ad2	Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
	ad3	Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom

Anexo 38- Aluno 8 — autoavaliação vs. avaliação do professor

		Autoavaliação			Avaliação do desempenho por parte do professor		
		Aspetos de Conteúdo	Aspetos de Estruturação do Discurso	Aspetos de Correção Linguística	Aspetos de Conteúdo	Aspetos de Estruturação do Discurso	Aspetos de Correção Linguística
A8	ad1	Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom
	ad2	Suficiente	Bom	Bom	Muito Bom	Bom	Bom
	ad3	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Bom

Anexo 39– Questionário Final

Questionário Final

O seguinte questionário integra-se num projeto sobre o desenvolvimento da estratégia de mobilização de saberes, no domínio da Educação Literária, através da avaliação formativa.

As respostas solicitadas são confidenciais e anónimas, destinando-se exclusivamente ao uso académico. Estima-se que o tempo de resposta seja de 15 minutos.

1. Género:

Opções: Masculino, Feminino, Outro, Prefiro não responder.

2. Idade:

Opções: 16, 17, 18, Outro.

3. Interesse-me pela leitura e análise de obras literárias.

Opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca.

4. Considero a leitura de obras literárias importante para a construção do meu conhecimento sobre o mundo.

Opções: Sim, Não.

5. Reconheço valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos estudados.

Opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca.

6. Analiso o modo como o(s) tema(s), as experiências e os valores são representados pelos autores dos textos estudados.

Opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca.

7. Relaciono aspetos específicos dos vários tipos de arte.

Opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca.

8. Aprecio criticamente os textos literários estudados e justifico, de modo fundamentado, as minhas interpretações.

Opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca.

9. Quando me é apresentado um enunciado, leio atentamente as instruções.

Opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca.

10. Antes de produzir um texto escrito, planifico e organizo as minhas ideias.

Opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca.

11. Tenho consciência dos aspetos formais e estruturais necessários à produção escrita e à apresentação do conteúdo.

Opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca.

12. Produzo, facilmente, textos escritos, de acordo com as ideias planificadas e a informação organizada.
Opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca.
13. Relaciono, adequadamente, os conhecimentos adquiridos com o estudo de obras literárias na produção escrita.
Opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca.
14. Relaciono conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo na interpretação de expressões e segmentos textuais.
Opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca.
15. Revejo as minhas produções escritas antes de as entregar/submeter.
Opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca.
16. Leio, atentamente, os comentários que a professora faz ao meu trabalho.
Opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca.
17. Autoavalio-me, de forma consciente, a partir da informação disponível na rubrica de avaliação definida para um exercício.
Opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca.
18. Considero que a utilização da avaliação por rubricas ajuda a desenvolver a minha consciência de avaliação.
Opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca.
19. Considero a avaliação formativa essencial para o desenvolvimento de competências literárias e linguístico-discursivas.
Opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Nunca.
20. Melhorei as minhas competências de análise textual ao longo do ano letivo.
Opções: Sim, Não.
21. Melhorei as minhas competências de mobilização de saberes ao longo do ano letivo.
Opções: Sim, Não.
22. Ao longo do ano letivo, considero que melhorei os seguintes aspetos:
Opções: Organizar ideias e informação, Relacionar saberes, Planificar textos, Redigir textos, Rever textos.
23. As minhas maiores dificuldades continuam a ser:
Opções: Organizar ideias e informação, Relacionar saberes, Planificar textos, Redigir textos, Rever textos.