

**Estratégias Didáticas para o Desenvolvimento das Competências
Argumentativas
(Ensino Básico e Secundário)**

Dina Carla Noivo de Jesus Veiga

Relatório

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

Janeiro de 2018

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

Versão corrigida e melhorada após defesa pública.

Ao Tiago, por me fazer crer todos os dias que eu sou como o seu coração me vê.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Teresa Araújo, pela minúcia das suas observações e pela partilha dos seus conhecimentos.

À Professora Eva Fernandes, pela sua solidariedade e pelo estímulo constante. Por me encorajar e regozijar com as conquistas alcançadas. Pelo carinho e inegável amizade com que me acolheu e acompanhou.

Ao Professor João Ribeiro, pela sua largueza e sensibilidade intelectuais, pela partilha, motivação e por concentrar na alma o que de melhor um professor pode ter.

Ao diretor da Escola Secundária de Palmela, Professor Rui Lourenço, pela generosa disponibilidade com que me recebeu.

Aos alunos das turmas 11.º F, 11.º G e 11.º H, pelo carinho com que me acolheram e por me terem feito sempre sentir especial nas suas vidas.

Ao Nuno, pelo impulso dado no decorrer deste trabalho.

Aos meus amigos, pelo ânimo de que me muniram tantas vezes para enfrentar este desafio.

À Sónia, pelos quase trinta anos de amizade.

À Ana e à Fernanda, por me ouvirem e, sobretudo, por terem sido um suporte absolutamente fundamental nos últimos meses deste percurso.

Às minhas colegas, que se tornaram boas amigas, Lucinda e Sofia, pelas suas ímpares qualidades humanas, por representarem seres de exceção a quem, com toda a certeza, ficarei para sempre ligada.

À Jacinta, pela sua inextinguível generosidade e por ter o dom de me serenar e ter transmitido a força que, por vezes, me faltava.

À minha família, pelo apoio, compreensão e incentivo, e por me perdoarem as constantes ausências.

À Catarina, ao João Filipe, à Luísa e ao Manuel, por serem o meu bálsamo nos dias mais escuros.

Ao Tiago, a quem dedico este trabalho e a quem nada do que poderei escrever chegará ao alcance da nobreza de espírito que me demonstra em todos os momentos da minha vida.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS ARGUMENTATIVAS (ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO)

DINA CARLA NOIVO DE JESUS VEIGA

RESUMO

Inserido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, que concretizei no ano letivo de 2016/2017, na Escola Secundária de Palmela, este Relatório centra-se na importância das estratégias didáticas para o desenvolvimento das competências argumentativas dos alunos no ensino básico e secundário.

A necessidade de se definirem caminhos de natureza didática no âmbito do ensino-aprendizagem da argumentação justifica-se pela dificuldade de os discentes produzirem textos argumentativos orais e escritos. Dado que os alunos devem dispor da possibilidade de desenvolverem e articularem as suas competências de argumentação, por estas serem reconhecidamente fundamentais para a sua formação integral e desempenho enquanto indivíduos e cidadãos, a pedagogia implementada centrou-se na descodificação crítica de argumentos constantes em textos literários bem como na produção de enunciados orais e escritos de argumentação.

A primeira parte do Relatório apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos do tema orientador da Prática de Ensino Supervisionada, a segunda incide sobre esta, explicitando e justificando as atividades aplicadas, os materiais utilizados, bem como a descrição crítica das aulas observadas.

PALAVRAS-CHAVE: argumentação; estratégias didáticas; competências argumentativas.

TEACHING STRATEGIES TO DEVELOP ARGUMENTATIVE SKILLS (ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOL)

DINA CARLA NOIVO DE JESUS VEIGA

ABSTRACT

Based on a Monitored Teaching Practice, completed in the school year of 2016/2017 at Escola Secundária de Palmela, this Report underlines the importance of the teaching strategies regarding the development of argumentative skills in elementary and secondary students.

The need to define teaching paths regarding the teaching and learning of argumentation is justified by the difficulty experienced by the students to produce verbal and written argumentative pieces. Since students must have the ability to develop and articulate their argumentation skills, since these skills are admittedly fundamental to their complete training and performance as citizens and individuals, the implemented pedagogy was based on the critical decoding of arguments included in literary texts as well as in the production of verbal and written wordings.

The first part of the Report states the theoretical and metodological grounds of the guiding topic of the Monitored Teaching Practice; the second part is based on the monitored teaching practice, explaining and justifying the activities that were carried out, the materials used, as well as a critical description of the monitored lessons.

KEYWORDS: argumentation; teaching strategies; argumentative skills.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1. Fundamentação teórica e didática do tema orientador	3
1.1. O ato argumentativo	3
1.1.1. Aspectos específicos da argumentação.....	3
1.2. Argumentação na escola: porquê?	5
1.2.1. A impreteribilidade da argumentação.....	5
1.3. Argumentação na escola: como?	7
1.3.1. Os «documentos orientadores» e o desenvolvimento da competência argumentativa	7
1.3.2. O privilégio do texto literário: “Compreender-se diante da obra”	10
Capítulo 2. Prática de Ensino supervisionada	12
2.1. Enquadramento Institucional da PES	12
2.1.1. Caracterização da Escola.....	12
2.1.2. Caracterização das turmas	14
2.1.3. Inserção da PES na dinâmica da Escola.....	15
2.2. Descrição crítica das aulas observadas	16
2.3. Descrição crítica das aulas lecionadas	17
2.3.1. <i>Padre António Vieira</i> – 11.º F e 11.º G.....	17
2.3.2. <i>Frei Luís de Sousa</i> – 11.º F, 11.º G e 11.º H.....	23
2.3.3. <i>Os Lusíadas</i> – Episódio de Inês de Castro – 9.º A	29
2.3.4. <i>Amor de Perdição</i> – 11.º F, 11.º G e 11.º H	32

2.3.5. <i>Os Maias</i> – Educação de Carlos e de Eusebiozinho – 11.º H	36
2.3.6. <i>Os Maias</i> – Jantar no Hotel Central – 11.º F	38
2.3.7. <i>Os Maias</i> – Jantar no Hotel Central – 11.º G	40
2.3.8. Realismo em <i>Os Maias</i> – 11.º H	41
2.4. Análise dos questionários.....	42
2.5. A avaliação.....	45
2.6. Atividades extracurriculares.....	46
2.7. Reflexão Final	46
Conclusão.....	49
Referências Bibliográficas	52
Índice de Anexos	

INTRODUÇÃO

O presente Relatório tem como objetivo central descrever criticamente as atividades realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada levadas a efeito na Escola Secundária de Palmela, no ano letivo de 2016/2017, em três turmas de 11.º ano. Deste modo, constitui também espaço de reflexão sobre a prática docente desenvolvida, bem como sobre a planificação e a preparação de materiais resultantes da mesma.

Segundo alguns teóricos (Carrillo, 2007; Moeschler, 1985; Toulmin, 2003), a linguagem humana não deve ser estudada apenas pela sua finalidade comunicativa, uma vez que o ato de comunicar está efetivamente associado ao ato de argumentar. Com efeito, os falantes, ao realizarem os seus atos de enunciação, avaliam, julgam, criticam, opinam. O ato de comunicação, mesmo quando desprovido de argumentação explícita, exprime formas de pensar, de perspetivar, de exercer influência e alterar posições. Neste enquadramento, entender o ensino da língua portuguesa é entender a língua como forma de interação, uma vez que esta ocorre através do discurso que se concretiza pelas distintas manifestações discursivas a que temos acesso enquanto seres sociais.

O tema deste Relatório foca a necessidade de se implementarem estratégias didáticas para o desenvolvimento das competências argumentativas dos alunos no ensino básico e secundário. Efetivamente, saber argumentar, além de uma competência transversal ao currículo escolar, é uma necessidade generalizada da vida social que carece de ensino formal. Neste sentido, o trabalho desenvolvido no decurso da minha PES focou-se em atividades baseadas na leitura reflexiva, na organização das ideias e no sentido crítico, tomando como objeto a construção de argumentos em distintos géneros de texto, com especial incidência em textos extraídos das obras literárias em vigor nos documentos orientadores.

Deste modo, assume particularmente o texto literário um vantajoso instrumento nos diferentes níveis de escolaridade do ensino da língua portuguesa. Na verdade, os discursos próprios deste género permitem a tomada de consciência da língua e do seu funcionamento, o enriquecimento do repertório vocabular e a

perceção da plasticidade de determinados recursos linguísticos que apenas se encontram na leitura dos mundos fictícios que a literatura proporciona.

Noutra perspetiva, também os alunos assumem comportamentos e posições que revelam as suas crenças, valores e orientações. Não obstante, estes precisam de ser trabalhados, estruturados e incluídos em atividades que sirvam para potenciar as suas competências argumentativas. Aprender a argumentar numa sociedade democrática assume-se como fundamental num mundo em que se tenta constantemente influenciar a opinião dos cidadãos através de todos os meios de comunicação orais e escritos. Cabe à escola fornecer as ferramentas necessárias para que os discentes desenvolvam essas competências através da reflexão, da tomada de posições, da expressão clara dos seus pontos de vista e do seu sentido crítico.

Ancoradas nestas premissas, as práticas aplicadas em aula colocaram em destaque o desenvolvimento da capacidade de análise e de construção de argumentação a partir da abordagem de uma diversidade de textos, tendo em conta a reflexão linguística como elemento determinante na formação do aluno enquanto ser autónomo, crítico e reflexivo. As atividades colocadas em prática foram sistemática e intencionalmente orientadas para que os alunos compreendessem a importância da eficácia dos argumentos, da validade e pertinência dos exemplos, da refutação e das estratégias refutativas, enquanto dimensões fundamentais na compreensão e produção de argumentos, e impreteríveis em contextos de expressão de pensamento individual e de exercício de cidadania.

A primeira parte deste Relatório incide sobre a questão da argumentação enquanto meio de desenvolvimento das capacidades comunicativas no ensino do Português: aqui apresento, muito sucintamente, as linhas que orientam a didatização da interpretação e produção oral e escrita de argumentos, desenvolvida durante o ano letivo decorrido. A segunda parte diz respeito à contextualização da prática letiva e compreende o enquadramento da instituição escolar, das turmas observadas, bem como uma descrição e reflexão crítica da prática pedagógica efetuada.

Capítulo 1. Fundamentação teórica e didática do tema orientador

1.1. O ato argumentativo

É inegável a importância que o ato de argumentar assume nos dias de hoje. Enquanto membros de uma sociedade tecida pela persuasão constante, seja através de um *spot* publicitário, seja de um comentarista televisivo que discorre acerca de um qualquer tema, não estamos nem vivemos alheios à teia da argumentação. Assim, argumentar é uma necessidade constante que permite que o indivíduo se posicione face a determinada situação e forneça “argumentos, ou seja, razões a favor ou contra uma determinada tese” (Romano, 1987, p. 234). Deste modo, a argumentação é a estruturação do raciocínio e conteúdos desenvolvidos e está associada à comunicação persuasiva que consegue mobilizar a atenção e deixar impressões favoráveis no seu auditório, fazendo passar a mensagem com eficácia (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005).

Na verdade, o direito de argumentar é um dado adquirido, do qual não estamos dispostos a abdicar, uma vez que temos consciência do privilégio que representa podermos defender as nossas ideias, aquilo em que fervorosamente acreditamos, quer numa discussão entre amigos, quer através de um livro de reclamações de um estabelecimento comercial.

Com efeito, o ato de argumentar pressupõe, dentro da variabilidade que o uso da língua implica, construir uma realidade através da linguagem (Carrillo, 2007). Segundo Carrillo, essa construção é concebida através de um processo, o discurso, e de um produto, o texto. Estes são instrumentos fundamentais para concretizar o ato argumentativo de um modo pleno já que, ao argumentarmos, não estamos apenas a convencer, fazer crer, a defender as nossas verdades, mas também a influenciar e a provocar reações nos nossos interlocutores.

1.1.1. Aspectos específicos da argumentação

A teoria da argumentação, retomada de forma renovada da retórica greco-latina, que era definida como a arte de bem falar que influencia, persuade e convence o ouvinte, recuperando também a dialética e a tópica (Romano, 1987), tem como objeto o estudo das “técnicas discursivas que permitem provocar ou

aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 4). Considerando que apenas existe argumentação quando há uma diversidade de pontos de vista e, de acordo com Toulmin, uma diversidade de “campos de argumentação” (2003, p. 14), argumentar apenas faz sentido se existir um destinatário que lança dúvidas acerca de uma opinião ou expõe um ponto de vista divergente.

A conceção da argumentação pode ser perspectivada em dois níveis (Neves & Oliveira, 2001): o nível de configuração pragmática, isto é, dos discursos e da interação social; e o nível da sequencialização, ou seja, organização pragmática e sequencial do texto. O facto de o segundo nível se relacionar com a disposição pragmática da textualidade, circunscreve a forma como o discurso se configura e apresenta duas estruturas sequenciais: parte da premissa para a conclusão ou vice-versa. Ao considerar os enunciados 1) e 2) verifica-se que a premissa no enunciado 1) é a conclusão do enunciado 2).

1) Gosto de aprender, mas não gosto de estudar.

2) Não gosto de estudar, embora goste de aprender.

Assim, a estrutura e a articulação de enunciados, e também do texto, conjugam duas possibilidades de argumentação. Estas estão diretamente relacionadas com o contexto do discurso argumentativo em que o sujeito enunciadador e o seu destinatário se encontram (Dolz & Schneuwly, 2009; 1996). Para estes autores, a estrutura discursiva da argumentação constitui-se por quatro fases: a primeira, diz respeito à fase das premissas, na qual se define a tese e o ponto de vista; a segunda corresponde à fase de apoio argumentativo, que comporta a definição, a hierarquização e a articulação de argumentos; a terceira centra-se na contra-argumentação, da qual faz parte a antecipação, contestação e a refutação; por último, a fase da conclusão sintetiza as ideias defendidas e, eventualmente, poderá dar origem a uma nova tese (Dolz & Schneuwly, 1996).

A trílogia do ato de argumentação, concebida por Moeschler (1985, pp. 56-59), sustenta três componentes essenciais:

(i) a intencionalidade – como o próprio nome sugere, associada à intenção – mostra que a argumentação é intencional no sentido de ser livre, da vontade de, e no sentido de ser propositada racionalmente;

(ii) a convencionalidade está relacionada com as marcas responsáveis pela atividade argumentativa, nomeadamente os operadores argumentativos, os conectores e as marcas axiológicas;

(iii) a institucionalidade está ligada ao reconhecimento de um conjunto de normas, vigentes num determinado quadro da interação, que fazem o interlocutor chegar a um determinado tipo de conclusão.

Deste modo, o ato argumentativo pressupõe a existência de um argumentador qualificado, num jogo maioritariamente linguístico com regras e contextos que devem ser seguidos e que não se cingem ao auditório no sentido mais estrito ou formal do termo. Estruturalmente, uma discussão numa fila de cinema para decidir que filme ir ver, por exemplo, pode manifestar a intencionalidade-convencionalidade-institucionalidade, constituintes da argumentação (Moeschler, 1985), tão bem quanto o interrogatório de um advogado numa sala de tribunal.

1.2 Argumentação na escola: porquê?

1.2.1. A impreteribilidade da argumentação

A argumentação está associada, na esfera privada e pública, à ideia de resolução de conflitos e de que, ao serem apresentadas razões (ou argumentos válidos), se consegue chegar a um consenso. É, assim, um elemento fundamental na formação para a cidadania democrática que evita os excessos do totalitarismo e do individualismo e prepara para interagir no mundo com outros e, por vezes, para outros:

Graças à possibilidade de uma argumentação que forneça razões, mas razões não-coercivas, é que é possível escapar ao dilema: adesão a uma verdade objetiva e universalmente válida, ou recurso à sugestão e à violência (...) (Perelman e Olbrechts - Tyteca, 2005, p. 581).

Neste enquadramento, deve a Escola¹, enquanto entidade ao serviço da sociedade e importante motor de civilização, fomentar e desenvolver as competências argumentativas dos alunos, fazer reconhecer a sua importância no seu percurso escolar e, principalmente, no seu percurso pessoal, pois o exercício da cidadania e da democracia é constituído fundamentalmente pela capacidade de escolher e de justificar essas opções.

Deste modo, a aula de Português assume uma relevância particular e transversal. Consiste num lugar privilegiado de formação linguística que deve colocar em destaque a reflexão e a problematização da língua, de forma a que os alunos a encarem como elemento que “vive na diversidade de usos que se manifestam numa variada gama de géneros de texto” (Miranda, 2005, p. 25). É, pois, no espaço escolar que essa formação se revela proveitosa na medida em que permite aos alunos contrapor ideias, refletir acerca de distintos discursos e argumentos, diferentes formas de pensar e de perspetivar a vida e o mundo.

A observação, análise, interpretação e produção que a diversidade de géneros de texto proporciona, permitem, sobretudo, a reflexão crítica acerca de si e dos outros, o alcance de competências linguísticas determinantes na formação dos discentes enquanto cidadãos, mas também como alunos, já que as aprendizagens assimiladas na aula de Português serão úteis a todas as outras disciplinas. Quer porque os alunos têm de frequentemente desenvolver argumentos sólidos para sustentar as ideias que defendem quando discutem temas inerentes aos conteúdos, quer porque têm de, através da escrita, fazer uso dessas mesmas competências, ao justificar, defender e fazer valer as suas convicções, expressando-as de modo convincente e, muitas vezes, refutando as de outros.

Com efeito, Miranda considera que no critério de seleção dos géneros em contexto escolar, a utilização quotidiana de certos géneros de texto pelos alunos, deve ser um fator a ter em conta, mas não determinante já que “a escola deve também fomentar o desenvolvimento de capacidades de apropriação de práticas a

¹ De acordo com David Justino (2010, p. 30), “a educação deve ser entendida como um processo que pretende tornar as crianças, os jovens e os cidadãos em geral mais capazes de enfrentar os problemas do presente e, ao mesmo tempo, o que se prospectiva serem os problemas do futuro.”

que nem todos os alunos têm (ou terão) acesso na sua vida extra-escolar”, inscrevendo-se nesta lógica o “pleno sentido do trabalho sobre a literatura” (Miranda, 2005, pp. 20-21). Efetivamente, utilizar o texto literário no ensino-aprendizagem da argumentação é investir num projeto integrador que não foca apenas os gêneros que fazem parte da realidade diária dos alunos, adquiridos pela sua experiência sociodiscursiva, mas antes complementa a aquisição de conhecimentos que se quer o mais abrangente possível, reforçando, assim, a sua capacidade de reflexão e o seu posicionamento crítico.

Os trabalhos desenvolvidos por Camps e Dolz (1995), no domínio do ensino da argumentação, mostram-nos igualmente a necessidade de confrontar os alunos com diferentes gêneros de texto. Com efeito, estes autores defendem que ensinar a desenvolver uma leitura crítica ou a interpretar argumentos passa, essencialmente, por atividades de leitura, de observação, de comparação e de análise de textos diversificados. Nesta linha, sublinham ainda que, sendo a controvérsia a base de toda a argumentação, é fundamental que os aprendentes tenham contacto com textos polémicos, pejados de controvérsia, para que se concretize uma aprendizagem efetiva da sua própria argumentação. Esta deve contemplar, a par da mobilização de informação, o emprego adequado de vocabulário e a exercitação de construções sintáticas e discursivas que estabeleçam nexos lógicos. Estas diferentes dimensões, constituintes da produção de um texto argumentativo, são fundamentais para a construção de um discurso próprio com pontos de vista que o aluno expresse como seus, originados pelo seu pensamento individual.

1.3. A argumentação na escola: como?

1.3.1. Os «documentos orientadores» e o desenvolvimento da competência argumentativa

As dificuldades dos alunos em sala de aula, evidenciadas quando têm de interpretar e de escrever argumentos, e refletir acerca deles, apontam para a necessidade de se implementarem práticas efetivas de exercícios de compreensão e produção textual, bem como de atividades comunicativas que potenciem as suas competências linguísticas (Camps e Dolz, 1995, p. 7). É da responsabilidade da instituição escolar investir no desenvolvimento das competências dos seus alunos

enquanto falantes, leitores e produtores de textos, sendo fundamental, para que tal aconteça, o trabalho com os textos. Nesta linha de pensamento, a linguagem – e o discurso, enquanto atividade comunicativa geradora de sentido entre interlocutores – devem ser estudados na aula de Português, perspectivando a língua como elemento primordial de interação entre falantes.

No que diz respeito ao 11.º ano (ano em que incide a minha prática letiva), encontramos, em três dos cinco domínios apontados pelas metas curriculares, referências inerentes ao ensino da argumentação. Assim, nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita são indicados o discurso político, a apreciação crítica e o texto de opinião como os géneros privilegiados para o desenvolvimento “da capacidade de expor e argumentar” do “comentário crítico”, da “explicitação de um ponto de vista, clareza e pertinência da perspetiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos” (Buescu et al., 2014, p. 17).

No domínio da oralidade, a aula de Português apresenta-se como um lugar único para que os alunos desenvolvam a sua competência do oral formal, concedendo o programa do Ensino Secundário especial atenção ao discurso argumentativo, de modo a potenciar a “capacidade de argumentar e contra-argumentar, [a] concisão das intervenções e [o] respeito pelo princípio da cortesia” (Buescu et al., 2014, p. 17).

No que respeita à escrita, de acordo com Luísa Pereira (2000, pp. 213-266), e apesar de o programa ser diretivo relativamente às práticas pedagógicas que os professores devem adotar no ensino do domínio da escrita, a ação didática dos docentes oscila entre dois modelos de ensino: o modelo tradicional que dá ênfase ao produto e o modelo processual que considera todas as etapas da escrita importantes. Contudo, o programa do 3.º Ciclo determina o ensino da escrita como um processo que envolve diferentes componentes – planificação, textualização, revisão – que se implementam logo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta indicação é explícita a partir do terceiro ano de escolaridade até ao nono ano de escolaridade do Ensino Básico (Buescu et al., 2014).

Este facto pressupõe que os alunos, ao longo destes anos, treinem a competência escrita de diferentes géneros de texto que gradualmente se

complexificam, para que a “capacidade de escrever possa ser concebida como fruto de um trabalho planificado, sistemático, que exige tempo e exercitação intelectual, e que se desenvolve com a prática e o conhecimento de algumas técnicas” (Pereira, 2000, p. 24). Assim, ao chegarem ao ensino secundário, os alunos teriam já adquirido algumas técnicas de escrita que lhes permitissem desenvolver autonomamente as etapas da mesma. Este processo seria, obviamente, acompanhado pelo professor que deveria assessorar os alunos “quando eles estão a escrever, promovendo correções imediatas e reescritas contínuas” (Vilas-Boas, 2003, p. 21).

Importante também será colocar em prática estratégias metodológicas ao serviço do estudo da argumentação que se revelem catalisadoras de ideias que abram espaço não apenas à reflexão, mas também à interação, já que é nesta que os alunos gozam, eles próprios, da oportunidade de expor pontos de vista, reforçar posições e contrapor as dos seus interlocutores. Neste contexto, o trabalho desenvolvido no decorrer deste ano letivo, baseou-se maioritariamente em práticas que procuraram identificar questões originadoras de posições controversas.

Com efeito, no domínio da oralidade realizaram-se práticas focadas em dois tipos de textos, a saber: texto monogerado e texto poligerado (Marques, 2010, p. 68). Quanto ao primeiro, os alunos conceberam um texto oral de opinião e apresentaram-no à turma, não tendo havido interação com os colegas, mas tão só exposição. Desta forma, apresentaram, através de argumentos e exemplos, a sua opinião acerca de um tema. Relativamente ao segundo, promoveu-se um debate através do qual os alunos tiveram oportunidade de expor os seus pontos de vista sobre determinado assunto, de fundamentar os mesmos, de refutar diferentes perspetivas e persuadir os adversários.

No domínio da escrita, a intervenção pedagógica, e de acordo com o Programa, seguiu o modelo processual de escrita e, nesse sentido, focou-se em cada uma das suas etapas, de modo a que os alunos potenciassem e consolidassem as suas competências no âmbito do discurso argumentativo.

1.3.2. O privilégio do texto literário: “Compreender-se diante da obra”

Como referido anteriormente, a argumentação deve estudar-se através da pluralidade de géneros de texto ao alcance da escola para que se faça uma apreensão, o mais abrangente possível, das várias realidades que a diversidade de leituras pode proporcionar, assumindo, neste sentido, o texto literário uma função de especial relevância na concretização deste objetivo. No entanto, em certo sentido, qualquer texto diz sempre algo do mundo em que emerge. Mesmo o literário, que o refunda em diferentes dimensões, é a esse respeito significativo: um mundo compreende-se também através das ficções, negações, utopias, etc. que gera. Além disso, um texto não é algo imutável, imobilizado numa prateleira, existindo apenas para si próprio e em si próprio. Um texto é escrito por alguém para outro alguém, mas não é absolutamente alheio ao face-a-face, pois, como refere Ricœur, “il est, si je puis dire, créé, instauré, institué par l’œuvre elle-même. Une œuvre se fraye ses lecteurs et ainsi se crée son propre vis-à-vis subjectif” (Ricœur, 1986, p. 129).

É a bem conhecida questão da apropriação ou aplicação do texto à situação presente do leitor, que assim se compreende, se conhece e se constrói a si próprio no mundo em que vive, como refere Ricœur:

(...) nous ne nous comprenons que par le grand détour des signes d’humanité déposés dans les œuvres de culture. Que saurions-nous de l’amour et de la haine, des sentiments éthiques et, en général, de tout ce que nous appelons le soi, si cela n’avait été porté au langage et articulé par la littérature ? Ce qui paraît ainsi le plus contraire à la subjectivité, et que l’analyse structurale fait apparaître comme la texture même du texte, est le medium même dans lequel seul nous pouvons nous comprendre (Ricœur, 1986, p. 130).

A apropriação visa «o mundo da obra», o que a obra tem de conceção de mundo. O que se apropria, interpreta, compreende de um texto não é, não tem de ser, a intenção oculta do autor, ou o que está atrás dele (o mundo-contexto de origem): é o mundo que projeta, o que está perante ele, o que desdobra, descobre, revela. “Compreender é compreender-se perante o texto”. Compreender é apreender, aprender.

A valorização do texto literário no ensino do Português é justificada no próprio documento que regula o ensino secundário *Programa e Metas Curriculares de Português* pela forma como neste género “se oferece a complexidade textual. A

literatura é um domínio decisivo na compreensão do texto complexo e na aquisição da linguagem concetual, constituindo, além disso, um repositório essencial da memória de uma comunidade, um inestimável património que deve ser conhecido e estudado” (Buescu et al., 2014, p. 8).

Os mundos aos quais o texto literário permite aceder potenciam, pela forma como os discursos são construídos, a reflexão sobre a língua e a sua própria transgressão. Os recursos expressivos postos em evidência neste género textual reiteram o poder da argumentação permitindo ao leitor um reforço do repertório vocabular e uma maior facilidade na interpretação dos discursos “ouvidos”. Ao experienciar outros modos de argumentar, os alunos desenvolvem o seu espírito crítico e adquirem competências para a participação em discursos que se distanciam dos do seu quotidiano, o que lhes proporciona um maior enquadramento na sociedade e confere-lhes uma visão do mundo mais vasta, essencial na efetiva formação de cidadãos interessados e envolvidos.

O texto literário, antes de mais, terá uma função crítica assente na independência de pensamento e de julgamento muitas vezes decifrada “quer [através] do domínio dos recursos linguístico-enunciativos, quer da tomada de consciência do funcionamento da língua, quer do grau de intencionalidade e criatividade na sua utilização” (Fonseca, 2000, p. 38). É nas palavras de Aguiar e Silva que encontramos a expressão máxima das potencialidades do texto literário enquanto objeto de estudo:

No texto literário, como em nenhum outro tipo de texto, entrecruzam-se múltiplos discursos e dialogam múltiplos textos. O texto literário é, por excelência, espaço de interdiscursividade, de intertextualidade e de heteroglossia. (...) O professor e o aluno, ao descreverem e analisarem os fenómenos interdiscursivos, intertextuais e heteroglóssicos do texto literário, estão a descobrir mecanismos e manifestações fundamentais da semiose textual. (...) O texto literário solicita a atenção do leitor/aluno para os níveis fonológico, sintáctico, lexical, semântico e pragmático da linguagem, para os modelos e estratégias dos diferentes géneros discursivos, para a riqueza e profundidade da memória textual (...) (Aguiar e Silva, 2010, p. 187).

Com efeito, o ato de argumentar é, pois, consensualmente reconhecido como uma competência primordial no âmbito escolar e, de igual modo, indispensável pelo resto da vida, seja a nível social, seja profissional e que, portanto, deve ser fomentado através do trabalho com a maior diversidade possível de géneros textuais

colocada ao dispor dos alunos, representando o texto literário uma vantagem já que é neste que os alunos aprendem “a conhecer e a utilizar melhor a língua e o discurso na modelização e no questionamento de si próprios, dos outros e do mundo” (Aguiar e Silva, 2010, p. 188). Serve, pois, a literatura como uma plataforma integradora na aquisição de competências argumentativas, dado que o seu estudo dispõe de um vasto leque de vantagens já defendidas no decurso deste apartado.

Capítulo 2. Prática de Ensino supervisionada

2.1. Enquadramento Institucional da PES

2.1.1. Caracterização da Escola

A Escola Secundária de Palmela está localizada na vila com o mesmo nome, sendo o seu corpo docente constituído por 110 professores e o não docente por 37 funcionários. A tomada de decisões de natureza administrativa, bem como a gestão de recursos financeiros decorrem de forma autónoma uma vez que esta escola não está integrada num agrupamento.

Fundada em 15 de outubro de 1973, como Escola Polivalente de Palmela, surgiu da necessidade de dar continuidade aos estudos dos alunos deste concelho, os quais, após terminarem o segundo ciclo, seriam forçados a deslocarem-se para as, na altura, sobrelotadas escolas da cidade de Setúbal.

Segundo dados recolhidos em outubro de 2016, pela equipa de avaliação interna que constitui o observatório da escola, a população escolar estava estimada em 1195 alunos. Na sua maioria, frequentam o ensino regular, sendo que 187 estão no ensino profissional e nos cursos de educação e formação que a escola oferece. Do ponto de vista socioeconómico, a maior parte da população discente integra agregados familiares que se situam na denominada classe média.

Todos os alunos têm acesso à plataforma Moodle para troca de materiais e informação regular contextualizada com os professores. Desta escola, também faz parte uma Associação de Estudantes e uma Associação de Pais e Encarregados de Educação, sendo que este estabelecimento de ensino “proporciona espaços onde os pais podem exercer os seus direitos de cidadania participativa e de colaboração institucional”, como consta no seu Projeto Educativo. Os encarregados de educação

têm igualmente acesso à plataforma Moodle para atenuar a dificuldade que alguns encontram em se deslocar à escola.

Encontra-se também disponível o Serviço de Psicologia e Orientação, o Gabinete de Educação Especial e um Gabinete de Atendimento ao Aluno, cuja equipa é constituída por uma professora responsável pela articulação com diretores de turma, alunos e famílias, pelo psicólogo da escola, pela professora do ensino especial e pela enfermeira da saúde escolar. Este espaço destina-se ao apoio a alunos com necessidades socioeconómicas, falta de acompanhamento familiar, falta de vigilância da saúde e/ou problemas associados a desestruturação familiar.

Este estabelecimento de ensino foi, durante muitos anos, perspetivado pelas entidades oficiais como provisório, contudo, com a participação de toda a comunidade educativa, nomeadamente poder local, encarregados de educação e associação de pais, a escola dispõe, hoje, de recursos materiais adaptados às suas necessidades e realidades. Tem disponível uma biblioteca de dimensões médias, cuja gestão permite diversas atividades culturais e de lazer, como é o exemplo das várias tertúlias que se realizam de modo a promover as potencialidades do seu espaço junto dos alunos.

A escola dispõe também de salas de aula equipadas com quadros interativos e videoprojetores; uma sala de apoio ao estudo que disponibiliza computadores com acesso à internet e manuais atualizados dos vários ciclos de ensino, para consulta; laboratório de Química; salas específicas de Artes; sala de ensino especial; átrio para exposições e convívios; posto médico; refeitório; bar dos alunos e papelaria.

Conta ainda com um auditório de dimensões consideráveis, regularmente utilizado para exibição de peças de teatro contextualizadas nos Programas e nas Metas Curriculares; concertos executados pelos alunos que frequentam o ensino articulado com a música; apresentação e lançamentos de livros; palestras por especialistas convidados, entre outras atividades que a escola dinamiza regularmente.

Numa região de fortes tradições musicais, esta escola mantém uma sólida parceria com o Conservatório Regional de Palmela que leciona o Curso Secundário

de Música, sublinhando, deste modo, a importância crucial das práticas musicais em todo o projeto educativo, com enorme sentido de responsabilidade, face ao significativo número de alunos envolvidos.

A grande lacuna, neste momento, reside na carência de um pavilhão desportivo coberto para a prática da disciplina de Educação Física, o que condiciona as atividades escolares desta disciplina durante o inverno. No entanto, a autarquia, em conjunto com a Administração Central, tem tentado colmatar esta necessidade.

Presente no seu Projeto Educativo o princípio de que “a escola pública tem de ser de todos e para todos e por isso tem de ir ao encontro das necessidades dos alunos, para facilitar o processo de aprendizagem”, esta instituição detém parcerias com inúmeras entidades. Desde a Câmara Municipal de Palmela, a algumas Juntas de Freguesia ou ao Instituto Politécnico de Setúbal, a escola associa-se com o objetivo de desenvolver projetos de formação, bem como implementar práticas pedagógicas e didáticas inovadoras, catalizadores de um processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar e interestruturante.

2.1.2. Caracterização das turmas

Na primeira reunião de núcleo de estágio, ficou decidido que eu interviria em todas as turmas observadas: 11.º F, 11.º G e 11.º H. As duas primeiras da área das Línguas e Humanidades e a última da área de Artes Visuais.

Por não ter nenhuma turma de Português de 3.º ciclo do ensino básico, a professora cooperante pediu ao professor João Ribeiro para me permitir observar as suas práticas pedagógicas numa das suas turmas, tendo ficado estabelecido que seria o 9.º A, por se tratar da sua única turma compatível com o horário da observação das aulas da professora Eva Fernandes. A observação das aulas da professora cooperante e do professor João Ribeiro foi concretizada desde o início do ano letivo até ao último dia de aulas, em junho de 2017.

As quatro turmas acompanhadas na disciplina de Português dividem-se, assim, por três do ensino secundário e uma do 3.º ciclo do ensino básico, em concreto 11.º ano e 9.º ano, respetivamente. No caso desta última, trata-se de uma turma de ensino articulado com a vertente da música. O 9.º A é composto por um

grupo muito homogéneo de 25 alunos, 11 rapazes e 14 raparigas, com um aproveitamento médio/alto sem registo de casos de indisciplina, nem de reprovações em anos anteriores que frequentam uma formação especializada na área da música com certificação oficial no Conservatório Regional de Palmela.

A turma 11.º F, da área de Humanidades, é constituída por 25 alunos, 9 rapazes e 16 raparigas sendo que uma aluna tem necessidades educativas especiais relacionadas com limitações motoras, à qual é necessário prestar auxílio sobretudo nas atividades de escrita. Alguns alunos desta turma também fazem parte do ensino articulado com a música, estudando simultaneamente no Conservatório Regional de Palmela. É uma turma que se envolve nas aprendizagens e nas atividades propostas com dedicação e entusiasmo. Os alunos são, na generalidade, interessados e motivados, respondendo de forma muito positiva e empenhada aos exercícios colocados em prática. É uma turma bastante participativa, enérgica, mas sem alunos indisciplinados.

Também da área de Humanidades, o 11.º G é uma turma composta por 26 alunos, 11 rapazes e 15 raparigas, na sua maioria muito dedicados. Têm uma postura interessada em sala, são trabalhadores e cumprem sem qualquer resistência o que lhes é solicitado, mesmo quando sentem algumas dificuldades em concretizar as tarefas. Globalmente, estes alunos manifestam uma curiosidade e uma preocupação entusiasmantes em saber.

O 11.º H, da área de Artes, tem 21 alunos, 11 rapazes e 10 raparigas. São um pouco irreverentes e, por isso, mais agitados. No entanto, com a exceção de uns quantos elementos, assumem uma posição motivada no decurso das atividades. Quando empenhados, alcançam resultados muito satisfatórios.

2.1.3. Inserção da PES na dinâmica da Escola

Quando, no início do ano letivo, me apresentei na escola, a professora cooperante começou por me apresentar, durante uma visita pelas instalações, a coordenadora do departamento de línguas e outros elementos do corpo docente e não docente.

No decorrer do ano letivo lecionei vinte e uma aulas, vinte das quais às três turmas de 11.º ano da professora cooperante e uma à turma de 9.º ano do professor João Ribeiro. Duas no primeiro período, dezoito no segundo período e uma no terceiro período. Destas vinte e uma aulas, treze foram planificadas e dadas por mim, com base no tema do meu Relatório. Nas restantes, utilizei planificações e materiais da professora cooperante, seguindo as suas indicações, por a mesma ter considerado ser tão importante saber aplicar unidades didáticas planificadas por mim, como por outros.

As aulas que lecionei, planificadas pela professora cooperante, consistiram na consolidação da obra *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, na contextualização histórico-literária da obra *Amor de Perdição* de Camilo Castelo Branco e na consolidação da mesma. Apesar de não contabilizadas no total de aulas indicado, tive ainda a oportunidade de contextualizar a obra *Os Maias* de Eça de Queirós.

Neste Relatório serão apenas apresentadas as aulas relacionadas com o tema central do meu trabalho.

2.2. Descrição crítica das aulas observadas

A observação das aulas lecionadas pela professora cooperante Eva Fernandes e pelo professor João Ribeiro constituiu uma etapa muito enriquecedora, na medida em que houve espaço para a partilha de conhecimento através de discussões várias no final das aulas, nomeadamente acerca das potencialidades e limitações de distintas abordagens, metodologias e estratégias.

Durante toda a fase de observação, ambos os professores mostraram uma enorme abertura, sempre que questionei e sugeri a viabilidade de percursos alternativos. Envolveram-me nas atividades colocadas em prática, dando-me oportunidade para acompanhar os alunos no decorrer dos exercícios e de os auxiliar no esclarecimento das suas dúvidas.

A observação das aulas dos dois docentes proporcionou-me uma constante reflexão acerca das práticas a adotar enquanto professora estagiária, permitiu-me criar e planificar a partir do observado e, em última análise, traçar o meu caminho no desenvolvimento e edificação da minha própria autonomia profissional.

2.3. Descrição crítica das aulas lecionadas

2.3.1. Padre António Vieira – 11.º F e 11.º G

Na segunda reunião do núcleo de estágio, a professora cooperante sugeriu que iniciasse a minha prática pedagógica ainda no primeiro período, depois de terminar a matéria dedicada à sermonística de Padre António Vieira (servindo como aula de consolidação de conteúdos e, simultaneamente, de diagnóstico das capacidades argumentativas orais dos alunos). Ficou definido que esta intervenção seria aplicada às turmas 11.º F e 11.º G, uma vez que a turma 11.º H já se encontrava um pouco mais avançada no Programa.

Numa primeira abordagem aos géneros argumentativos, decidi colocar em prática o debate para aferir as capacidades de argumentação oral dos alunos. Nesta etapa, as práticas de Vieira e os dons de oratória impressos nos seus Sermões serviram como exemplo para mostrar a relevância da argumentação. Ainda que se justificasse a análise dos textos pela pertinência do meu tema, a professora cooperante já tinha procedido a esse trabalho.

Deparei-me inicialmente com a dificuldade da seleção e formulação de uma questão polémica que se revelasse uma boa oportunidade para os alunos refletirem sobre temáticas recentes e que identificassem, de algum modo, um ponto de contacto com as causas defendidas por Vieira. Neste sentido, pareceu-me que, estabelecendo uma ligação com a questão dos índios e dos negros em que se envolveu o jesuíta do séc. XVII, os alunos poderiam refletir acerca da problemática atual dos refugiados e da xenofobia. Desta forma, estabelecendo uma relação lógica entre os conteúdos estudados e o assunto a debater, defini o tema que faria parte desta atividade argumentativa: *Refugiados em Portugal, sim ou não?*

Assim, preparei duas sequências didáticas (cf. Anexo 6 e Anexo 7) que tiveram em conta os objetivos delineados e que foram colocadas em prática em duas aulas de noventa minutos cada, nos dias 15 e 21 de novembro, nas turmas 11.º F e 11.º G, respetivamente. Elaborei um *PowerPoint* (cf. Anexo 8) com vinte e dois diapositivos nos quais articulei imagens com o percurso traçado por Vieira, enquanto pregador e mestre na oratória.

Na aula anterior, solicitei às turmas que pesquisassem informação relativamente ao tema que iríamos abordar e também que resumissem, como trabalho de casa, as páginas 54 e 55 do manual. Estas páginas concentram o essencial das questões que entendi serem do total interesse para a atividade que pretendia que os alunos desenvolvessem: *Quando usamos a argumentação? O que é argumentar? Argumentar é o mesmo que persuadir? O que é um texto com caráter argumentativo?* Pretendi, com este trabalho prévio, garantir que os alunos retivessem algum conhecimento dos conteúdos que iriam ser tratados.

Na minha primeira aula, que teve lugar no dia 15 de novembro, informei os alunos relativamente ao conteúdo e objetivos da mesma, e, logo depois, questionei-os acerca de eventuais dúvidas que tivessem surgido na elaboração do trabalho de casa. Solicitei a sua entrega, verificando que apenas cerca de 40% dos alunos cumpriu a tarefa. Resumi os conteúdos dessas páginas do manual e iniciei uma breve troca de ideias sobre o tema que estaria em debate, para que os alunos tomassem consciência das diversas perspetivas que iriam a discussão.

De seguida, projetei a apresentação elaborada (cf. Anexo 8) com base no percurso de Vieira enquanto orador, reiterando a importância da argumentação quer na época estudada, quer nos dias de hoje. Durante esta projeção, fui colocando algumas questões para me certificar da consolidação dos conhecimentos apreendidos relativamente à matéria de Padre António Vieira.

Após esta fase, comecei por, através de um diálogo orientado, explicar as características do debate, questionando-os em relação à sua utilidade, aos elementos fundamentais que o devem constituir, bem como aos cuidados a adotar no seu decurso, nomeadamente os seguintes: respeitar o princípio da cortesia; apresentar pontos de vista de forma clara; utilizar expressões adequadas à persuasão; organizar o discurso fazendo uso dos conetores para lhe dar coesão, etc. Seguidamente, distribuí um documento orientador (cf. Anexo 9) e propus uma atividade de argumentação oral sob a forma de debate, esclarecendo em que moldes decorreria.

Foram constituídos três grupos de três/quatro alunos, tendo sido esta distribuição adaptada ao número de alunos de cada turma, para que todos, de

algum modo, pudessem participar na atividade. Cada um dos três grupos teve de elaborar uma lista de argumentos com uma posição distinta relativamente ao tema: a favor, neutra e contra, tendo sido distribuído aleatoriamente um cartão com a tomada de posição a assumir. Todos os grupos indicaram um porta-voz. O papel de moderador coube a um aluno que ainda não estava em discussão.

A turma foi informada de que disporia de quinze minutos para esquematizar os argumentos a desenvolver consoante as posições sorteadas e de que o tema seria debatido também durante cerca de quinze minutos, bem como dos parâmetros de avaliação por observação direta a que estariam sujeitos no decorrer da atividade.

Os grupos foram acompanhados por mim durante a esquematização dos argumentos a utilizar, de modo a dissiparem as dúvidas que surgiam, não apenas relativamente às características do debate, mas, sobretudo, à formulação dos seus argumentos.

As principais dificuldades sentidas foram precisamente nesta fase: a maior parte dos alunos mostrou enormes lacunas na construção de argumentos baseados numa tomada de posição de que, na realidade, não partilham, embora a maioria tivesse algo a dizer acerca do assunto em discussão. Enquanto uma parte da turma debateu o tema, a outra parte tirou anotações relativamente ao desempenho dos colegas, de modo a contribuírem com a sua apreciação no final da aula.

Na aula lecionada à turma 11.º G, no dia 21 de novembro de 2016, esta metodologia foi repensada, tendo sido sugerido, pela professora cooperante, um corte no número de diapositivos do *PowerPoint*. Deste modo, o tempo planificado para esta apresentação seria diminuído e distribuído na execução das outras atividades, já que estes alunos tinham sido os que, na sua opinião, manifestaram melhor compreensão do percurso de Padre António Vieira. Desta forma, optei por reformular a projeção e reduzi-la a 14 diapositivos (cf. Anexo 10) nos quais, partindo de uma síntese do estudado em relação aos espaços em que Vieira proferiu os seus sermões e às várias funções que desempenhou, assentes na arte de argumentar, se focasse a importância da argumentação.

Nos últimos quatro diapositivos, coloquei indicações relativamente aos papéis a desempenhar por cada interveniente no debate e distribuí o mesmo guião (cf. Anexo 9) já facultado à turma anterior, mantendo os dez minutos para explicar as características e os moldes em que deve ocorrer um debate. Foram concedidos, aos alunos, mais cinco minutos para a elaboração dos argumentos a desenvolver, visto que nesta fase o tempo preestabelecido revelou-se insuficiente na turma 11.º F. Houve também a necessidade de despende de mais cinco minutos no enquadramento inicial (relacionado com a síntese das questões argumentativas), assim como na abordagem, em grande grupo, das várias perspetivas do tema a discutir. Deste modo, com esta reorganização, distribuindo-se o tempo de forma equitativa por algumas etapas, estabeleceu-se um equilíbrio que considere fundamental para um melhor desempenho dos alunos no decorrer do exercício.

A turma 11.º F mostrou realizar melhor a atividade de desenvolvimento da competência argumentativa oral. Estes alunos conseguiram articular o tema proposto com as questões dos direitos humanos, do terrorismo, das consequências dos cenários de guerra, do multiculturalismo e da xenofobia. No decorrer da atividade, registei alguma informação que partilhei com os alunos na aula seguinte, já que, no tempo previsto daquela, não coube a reflexão planificada. Ainda que esta turma tenha mostrado boas capacidades argumentativas no decurso deste exercício, verificaram-se também algumas fragilidades indicadoras da pouca experiência dos alunos nas práticas da oralidade, nomeadamente na ocorrência de bordões.

Com a exceção de apenas três alunos, a turma 11.º G não cumpriu o trabalho de casa que solicitei, o que comprometeu o seu desempenho na tarefa. Apesar de ter manifestado muito agrado pela atividade proposta, esta turma demonstrou algumas dificuldades em expor os seus argumentos. Alguns grupos, quando confrontados com ideias divergentes das suas, não mostraram destreza para as combater, em parte por não disporem de informação suficiente para sustentarem uma boa contra-argumentação. Esta dificuldade foi manifestada por vários alunos.

A turma 11.º F revelou melhores competências. Não obstante terem verbalizado sentir dificuldades em defender posições que não partilhavam, estes alunos conseguiram apresentar razões lógicas para a sua concordância/discordância

e contra-argumentar com pertinência, quando confrontados com ideias opostas às suas. A preocupação que alguns alunos tiveram na preparação prévia solicitada, poderá ter contribuído para o melhor desempenho relativamente ao 11.º G.

De salientar que, com esta metodologia, nem todos os alunos tiveram oportunidade de expor as opiniões que teriam de defender. Em todo o caso, o objetivo de diagnosticar as competências dos alunos nesta vertente seria apenas aferir as mesmas num sentido mais global e não tanto individualmente e de modo pormenorizado. Ainda assim, utilizei uma grelha de observação direta (cf. Anexo 11) para, no decorrer do debate, avaliar as intervenções dos alunos de modo individual.

No final da aula, solicitei, junto da turma 11.º G, um balanço da atividade, de forma a registar as suas impressões. Os alunos referiram, unanimemente, como o maior desafio de todos, o facto de não dominarem o tema que debateram. Alguns admitiram que tal sucedeu por não terem correspondido ao trabalho prévio solicitado. Apontam também a falta da prática destas dinâmicas, sublinhando a importância das mesmas no desenvolvimento da sua oralidade argumentativa.

Com efeito, estes alunos apresentaram dificuldades várias no decorrer do exercício, com especial incidência no domínio lexical e na formulação de argumentos e contra-argumentos. Ao contrário do que sucedeu com a turma 11.º F, o tempo previsto na turma G foi cumprido, facto que estará, evidentemente, relacionado com a supressão de diapositivos sugerida pela professora cooperante. Os resultados aqui referidos baseiam-se nas conclusões retiradas da reflexão entre alunos e professora, realizada no final da aula, e na avaliação concretizada através da grelha de observação direta.

Trabalhar as capacidades argumentativas orais dos alunos é um enorme desafio a vários níveis. Ambicionei, com esta atividade, auscultar as competências de argumentação oral das duas turmas e, concomitantemente, salientar a importância da argumentação através da consolidação da matéria relacionada com os *Sermões* de Padre António Vieira.

Optei por avaliar qualitativamente o desempenho de cada grupo de uma forma geral através dos itens da grelha (cf. Anexo 11) e envolvi os alunos na

avaliação, pedindo a sua apreciação, quer relativamente ao desempenho dos colegas, quer ao seu próprio desempenho. Solicitei ainda que se pronunciassem relativamente à pertinência da atividade desenvolvida.

Através dos resultados registados, pude constatar de forma global que, não obstante alguns alunos terem mostrado competências na argumentação oral, ambas as turmas apresentaram fragilidades comuns na ocorrência de bordões e na coesão do discurso. Na turma 11.º G verificou-se, essencialmente, a utilização de argumentos descontextualizados da argumentação em causa. Estas fragilidades podem resultar da escassa prática argumentativa em situações sociais formais, bem como de outras dinâmicas relacionadas com a oralidade formal, seja em contexto de sala de aula, seja noutra.

Expressar e defender pontos de vista com clareza e coerência constituiu um desafio para as duas turmas, tendo sido revelador da falta de hábitos que impliquem a produção de um discurso eficaz na defesa dos seus argumentos. Nesta linha de pensamento, são unânimes as reflexões centradas na didática da oralidade que apontam a Escola como entidade determinante na plena formação dos seus alunos (cf., por exemplo, Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997; Figueiredo, 2005; Amor, 2006), concentrando-se essa responsabilidade na aula de Português:

No que respeita à aula de Português, por maioria de razões, o respeito pelas orientações expostas é condição básica de todo um trabalho que, reconhece-se, se encontra quase por fazer: a aprendizagem sistemática do oral, nas suas diferentes modalidades – a especialização dos discursos e o domínio instrumental das técnicas de comunicação – e a tomada de consciência desse saber, com vista ao seu aperfeiçoamento e à sua actualização em novas situações, na perspectiva da realização plena do indivíduo (Amor, 2006, p. 68).

Confirma-se, assim, a necessidade de esta disciplina promover, em concomitância com o ensino da leitura crítica e da argumentação escrita, a competência da argumentação oral dos seus alunos. Deve, pois, esta incidir em contextos sociais formais, dado que não sendo uma prática que integre as suas experiências diárias, exige desempenhos para os quais os alunos não detêm a destreza correspondente.

2.3.2. *Frei Luís de Sousa* – 11.º F, 11.º G e 11.º H

No início do segundo período, planifiquei e executei três aulas de 90 minutos, com base na obra de Almeida Garrett que se encontrava em estudo, *Frei Luís de Sousa*. Tendo em conta as observações da professora cooperante e os conteúdos, ficou decidido, em reunião de núcleo de estágio, que as três turmas desenvolveriam atividades de escrita. Assim, na primeira fase, os alunos das turmas 11.º F e 11.º G construiriam um diálogo argumentativo, estabelecendo uma ligação com a obra em estudo, e a turma 11.º H escreveria um texto de opinião acerca da leitura do texto dramático.

Na turma G, comecei por pedir aos alunos para abrirem o manual na página onde consta a cena VIII do primeiro ato, de modo a darmos início à leitura expressiva, em voz alta, do texto. De seguida, esta cena foi visionada através do filme *Quem és tu?*, de João Botelho e, depois, com o apoio de um *PowerPoint* (cf. Anexo 15), iniciei um diálogo orientado (cf. Anexo 16), com base nalgumas questões, para que os alunos descrevessem e caracterizassem a situação argumentativa em análise. Este exercício ambicionou orientar a linha de pensamento dos alunos relativamente a esta cena, possibilitando-lhes confrontar a linguagem e a argumentação de D. Manuel e D. Madalena, identificar o acontecimento que conduziu à divergência de opinião entre o casal, bem como distinguir a forma como as próprias personagens encaram esse acontecimento.

Estabelecendo um elo de ligação com a aula anterior dada pela professora cooperante, sistematizei, utilizando o quadro, as três categorias de deícticos, para rever os conhecimentos prévios dos alunos nesta matéria. Posteriormente, pedi-lhes para identificarem, sublinhando, os deícticos pessoais presentes na cena analisada, registando, no caderno, os referentes de três dos deícticos assinalados.

Após este exercício e respetiva correção, sugeri a execução de uma oficina de escrita. Esta consistiu numa atividade a pares: os alunos deveriam elaborar um diálogo argumentativo com base numa conversa iniciada por Maria de Noronha na viagem de bergantim, a caminho de Lisboa, para a visita ao Convento do Sacramento. Maria deveria, de forma insistente, interpelar o seu pai para entender

porque vive a mãe em constante angústia e sobressalto. O seu pai (e Telmo, também presente na viagem) resistiria firmemente em alimentar a sua insaciável curiosidade.

Os alunos receberam instruções no sentido do seguinte: fazerem uso, nos seus diálogos, dos deícticos e destacá-los, sublinhando-os; adequarem as formas verbais à época em questão e elaborarem cerca de seis a dez falas para cada personagem. Foram ainda informados de que deveriam proceder às etapas de planificação e revisão dos seus textos e de que disporiam de 30 minutos para executar a tarefa. Antes da atividade, os alunos tiveram, obviamente, conhecimento dos parâmetros de avaliação (cf. Anexo 26).

Na turma 11.º F foi utilizada a mesma estratégia, mas com alguns pormenores diferenciadores. Estes alunos analisaram a primeira cena do segundo ato. Por se tratar de um texto de maior dimensão, não foi utilizada a projeção do filme, mas apenas efetuada a sua leitura expressiva. Seguiu-se o diálogo orientado com recurso ao respetivo *PowerPoint* (cf. Anexo 17). Com este exercício, pretendi que os alunos observassem a construção argumentativa utilizada nas falas de Maria para tentar convencer Telmo a revelar quem é a figura que está no retrato.

Esta análise possibilitou-lhes, ainda, identificar os temas abordados no decurso do diálogo entre Maria e Telmo, assim como entender a importância desta cena no desenvolvimento da ação dramática, tendo em conta a progressão da ação e os indícios trágicos.

Seguidamente, sistematizei também, no quadro, a dêixis pessoal, temporal e espacial para rever os conhecimentos prévios dos alunos e solicitei o levantamento de dois deícticos de cada categoria no texto analisado. Depois da correção deste exercício, foi proposta a mesma atividade de escrita.

Com esta estratégia, pretendi mostrar a construção argumentativa nas cenas em foco. À turma 11.º G, a conversa entre Madalena e Manuel na qual observamos a persistente recusa de Madalena em mudar-se para a casa do primeiro marido, D. João de Portugal. À turma 11.º F, as deixas entre Maria e Telmo reveladoras de uma infundável curiosidade de Maria em saber quem é e o que representa a figura patente num dos quadros pendurados na parede da sala dos retratos.

Quanto à oficina de escrita, teve o objetivo de aferir as competências destas duas turmas, possibilitando que os alunos colocassem em prática uma forma diferente de argumentar, já que os documentos normativos para o ensino-aprendizagem do Português restringem o leque de possibilidades na variedade de gêneros relacionados com a argumentação escrita².

No que diz respeito à turma 11.º H, procedemos à análise de um texto de opinião (cf. Anexo 18) no qual se aborda a importância do gênero dramático para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e criativas dos leitores, as razões de não se ler teatro e ideias para se contrariar essa situação.

Iniciámos a aula com a leitura orientada do texto, durante a qual fui destacando questões essenciais (cf. Anexo 19). As respostas dos alunos foram sendo esquematizadas no quadro. Depois desta interação, solicitei que identificassem dois juízos de valor explícitos ou implícitos presentes no texto, registando-os igualmente. Seguidamente, propus que elaborassem um texto de opinião no qual teriam de estruturar uma reflexão com base em várias questões que discutimos em chuva de ideias (cf. Anexo 19).

Antes da execução do texto de opinião, recorri a um *PowerPoint* (cf. Anexo 20) para explicar as características deste gênero textual, destacando a importância das fases de planificação e revisão como fundamentais no processo de escrita. De seguida, distribuí um documento orientador (cf. Anexo 21) com uma síntese desta informação, no qual coloquei duas grelhas de modo a assegurar que os alunos realizassem essas duas fases. Indiquei que deveriam expressar a sua opinião relativamente à importância que os próprios conferem ou não ao texto dramático, encadeando os seus argumentos com recurso aos conectores discursivos. Informei ainda que a dimensão do texto deveria situar-se entre as duzentas e as trezentas palavras.

Este exercício teve o objetivo de aferir as competências dos alunos na argumentação escrita através da expressão das suas opiniões. Tão importante quanto o entendimento da própria obra literária e da decifração dos mecanismos de

² Relativamente à escrita, o programa de ensino secundário (PPES, p. 18) contempla somente: exposição sobre um tema, apreciação crítica e texto de opinião.

argumentação que a compõem é a tomada de consciência da sua relevância enquanto “objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo”, reconhecendo “valores culturais, éticos e estéticos manifestados” no texto (Buescu et al., 2014, p. 52). Neste sentido, a partir do modo dramático, no qual se enquadra a obra em estudo, optei por trabalhar a argumentação escrita de forma distinta, evidenciando a diversidade de estratégias metodológicas que uma obra pode proporcionar, quando se equaciona trabalhar esta competência.

Após a correção dos textos de opinião, pude verificar várias lacunas de índole linguística, das quais se destacam, desde logo, a ortografia e a pontuação. No decorrer desta atividade, os alunos mostraram alguma preocupação com a variedade lexical, na medida em que colocaram questões acerca do significado de alguns vocábulos, assim como quanto à sua grafia. Este facto é indicador de que houve reflexão sobre a língua e a sua utilização. Alguns alunos mostraram também preocupação em utilizar os conetores discursivos diversificados, o que demonstra que os alunos interiorizaram o valor dos mesmos.

Todavia pude verificar que o tema selecionado não é um assunto preferencial que motive, por si só, os alunos a desenvolverem os seus pontos de vista dado que o texto dramático não faz parte dos seus escassos hábitos de leitura, conforme expresso pelos mesmos aquando da leitura do texto *Ler Com Outras Vozes*, de Eugénia Vasques (cf. Anexo 18). Assim, com exceção de uma aluna cujo resultado da produção escrita é satisfatório (cf. Anexo 22), os restantes alunos revelaram dificuldades em sustentar a sua argumentação, limitando-se a escrever uma espécie de respostas aos tópicos de reflexão.

Na reflexão conjunta posta em prática no final da aula, a maior parte dos alunos justificou a dificuldade em escrever o texto com o facto de não ter qualquer opinião relativamente a esta temática. Sou assim forçada a concluir que, a par das dificuldades dos próprios alunos para desenvolver argumentos e exemplos que sustentem as suas opiniões, o tema ponderado para esta atividade, também não constituiu a melhor opção. Deste modo, ficou demonstrada a relevância incontornável que a seleção das temáticas tem no desempenho destes alunos.

Quanto às turmas que desenvolveram a atividade dos diálogos, no 11.º F somente dois pares de alunos conseguiram atingir o objetivo deste exercício, mostrando preocupação na pertinência dos argumentos e contra-argumentos elaborados em coerência com o texto literário em estudo, na adequação do léxico com valor expressivo e na utilização dos deícticos.

Um destes pares de alunos surpreendeu-me muito, superando as minhas expectativas, por ter elaborado um diálogo muito bem construído, enriquecendo-o, inclusive, com recurso a didascálias (**cf.** Anexo 23), o que mostra conhecimento da obra e preocupação em consultar a mesma durante o processo de escrita. Os restantes pares não foram além de cerca de uma dúzia de linhas inócuas, limitando os diálogos a meras conversas sem indícios de quaisquer argumentos e aquém do balizamento indicado.

Os diálogos desenvolvidos pela turma 11.º G apresentaram algumas fragilidades na produção escrita destes alunos, nomeadamente na sintaxe, registaram-se falhas de concordância e, por vezes, utilização indevida de preposições. Apenas um par de alunos elaborou um diálogo muito satisfatório (**cf.** Anexo 24). Mais de metade desta turma construiu diálogos com a utilização de não argumentos³. Três pares de alunos não conseguiram concluir o texto.

Na reflexão conjunta pós-tarefa, os alunos reconheceram essas lacunas e consideraram que este tipo de atividades, desenvolvidas de forma regular, ajudá-los-ia a melhorar a sua competência argumentativa. Referiram ainda que o tempo concedido para a realização da atividade não é suficiente para poderem desenvolver o texto como gostariam, dadas as exigências que para si representam estas oficinas.

Nas duas turmas destacou-se uma fragilidade comum: a utilização das formas verbais da segunda pessoa do plural, de acordo com as utilizadas na obra de Almeida Garrett. Por outro lado, quase todos os pares fizeram uso dos deícticos e mantiveram a coerência dos seus textos com o texto literário em estudo, mesmo os que não construíram argumentos.

³ Argumentos descontextualizados da argumentação em causa.

Os alunos expressaram ter sentido dificuldades na elaboração do texto, atribuindo-as à falta de imaginação para ficcionar uma conversa com argumentos. Outros verbalizaram ter sentido dificuldades na fase inicial, ainda que, segundo os próprios, a etapa de planificação tivesse auxiliado nessa questão. Apesar das dificuldades sentidas, os alunos manifestaram ter apreciado este exercício por considerarem ter uma componente mais lúdica que os habituais.

Importa referir que as três turmas tiveram um acompanhamento constante no decurso das atividades, no qual clarifiquei as diversas dúvidas que os alunos colocaram, auxiliei nas etapas do processo de escrita, esclareci dúvidas de vocabulário e resolvi o bloqueio de alguns alunos pela dificuldade em iniciar o texto.

O tempo estipulado para a execução destas atividades teve em conta a sua complexidade e a duração da aula. O facto de alguns alunos não terem conseguido concluir os diálogos que iniciaram, poderá estar relacionado com a falta de prática em exercícios de escrita desta natureza, mas também com ritmos de trabalho diferentes.

Os resultados obtidos permitiram-me avaliar o exercício da argumentação, que foi o meu foco, mas possibilitaram-me também aferir a criatividade⁴ destes alunos e os seus conhecimentos sobre a matéria. Pude observar que as turmas que desenvolveram os diálogos mostraram-se mais motivadas durante a tarefa, quando comparadas com a turma que elaborou o texto de opinião. Creio que isto se deve à natureza da própria atividade, assim como ao facto de os alunos poderem trabalhar a pares, já que tal representa uma motivação diferente na medida em que o trabalho conjunto permite a troca de ideias.

Noutra perspetiva, pude observar que os alunos entenderam esta prática como uma atividade de carácter lúdico por se distanciar dos trabalhos habituais concretizados em sala, não obstante estarem conscientes dos desafios que a mesma representava.

⁴ Se assumirmos que a criatividade resulta de associações remotas e inesperadas (Simonton, 1988), é possível determinar esta característica nos produtos finais.

Os textos obtidos, nas três turmas, confirmam que é necessário promover atividades que impliquem a construção de textos argumentativos, colocando em prática diferentes estratégias e formas de atuação.

Houve, da minha parte, uma especial preocupação pelo facto de os alunos poderem observar, analisar e interpretar construções argumentativas antes de passarem à elaboração dos seus próprios textos. Efetivamente, a interpretação representa uma “competência genérica, em função da qual [os alunos] avaliam a pertinência e adequação dos géneros a diferentes situações comunicativas” (Caldes, 2009, p. 72). Esta prática permite-lhes “mobilizar os conhecimentos relativos a dois aspetos fundamentais das práticas linguísticas, a saber, por um lado, a dimensão composicional dos géneros e, por outro, os contextos de uso que lhe estão, por norma, associados” (Caldes, 2009, p. 72).

A minha intervenção nestas sequências de ensino-aprendizagem baseou-se ainda em estudos que destacam a relevância da interação entre atividades de leitura e escrita no ensino da argumentação:

Las propuestas más innovadoras insisten en la importancia de la interacción entre las actividades de lectura y escritura. Si, en las primeras etapas, el dominio de la argumentación oral y de la lectura constituye la base de la aprendizaje de la escritura de textos argumentativos, también es verdad que las actividades de producción de textos argumentativos transforman la práctica del debate oral y permiten igualmente mejorar su comprensión (...) (Dolz & Pasquier, 2000, p. 13).

Se é certo que ler e explicar não desencadeia desempenhos automáticos nos alunos quanto às suas capacidades argumentativas, também não é menos certo que a leitura, a análise e a observação de momentos de expressão de pontos de vista, treinam paulatinamente os mesmos quando se trata de se posicionarem relativamente a uma diversidade de questões.

2.3.3. *Os Lusíadas* – Episódio de Inês de Castro – 9.º A

No dia 15 de fevereiro, tive oportunidade de lecionar uma aula ao 9.º A, turma de ensino básico do professor João Ribeiro que, na sequência da minha

observação das suas aulas, me fez esse convite, tendo eu já anteriormente manifestado essa vontade⁵.

Assim, no âmbito da obra em estudo, *Os Lusíadas*, o professor pediu-me para focar o “Episódio de Inês de Castro” presente no Canto III. Referiu ainda a importância de se fazer, na fase de interpretação do episódio, um levantamento exaustivo dos recursos expressivos presentes em cada estrofe.

Iniciei a aula com uma sistematização da matéria para rever os conhecimentos prévios dos alunos, já que o professor tinha feito anteriormente uma breve introdução a este episódio. Assim, foi importante perceber, em primeiro lugar, se os alunos retiveram essa informação, nomeadamente em relação à sua estrutura. Seguidamente, pedi aos alunos para, através do manual, lerem em voz alta, alternadamente, duas estrofes cada. Após cada leitura, resumi as mesmas, fui colocando questões de interpretação e auxiliando os alunos na identificação dos recursos expressivos. Esta interação com a turma foi concretizada através de um *PowerPoint* (cf. Anexo 28).

Na estrofe 125 parei a apresentação e pedi-lhes que identificassem os argumentos que Inês utilizou para tentar persuadir o rei. Os alunos tiveram ainda de destacar os recursos linguísticos presentes nesses argumentos, explicando o valor expressivo dos mesmos. Esta atividade foi desempenhada a pares e teve quinze minutos de duração. Depois da correção deste exercício, continuámos a analisar as estrofes que se seguiram, identificando os restantes recursos expressivos. No final da apresentação, os alunos dispuseram de dez minutos para identificar a adjetivação que marca a posição de Vasco da Gama relativamente aos factos que relata ao rei de Melinde. De seguida, procedemos à correção e às conclusões extraídas do episódio analisado.

A turma foi muito colaborativa e revelou bons conhecimentos da obra. Mostrou também conhecimentos linguísticos muito satisfatórios, assim como ótimas capacidades na leitura e interpretação.

⁵ Todavia só poucas horas antes fui informada que teria de lecionar a aula, o que condicionou a sua planificação.

Estes alunos já tinham demonstrado excelentes competências durante o auxílio que lhes prestei nas atividades desenvolvidas pelo professor titular, no decurso da minha observação. Neste sentido, não me surpreendi, quando, no decorrer da aula, coloquei questões que foram corretas e prontamente respondidas, caso, por exemplo, da génese do mito de Atreu e Tiestes que uma aluna soube sintetizar. Deste modo, não foi difícil, para estes alunos, identificarem a construção argumentativa presente neste episódio. Assim, os discentes reconheceram que, quanto à forma, o discurso de Inês é marcado pela utilização da 2.ª pessoa (“Ó tu”; “tens”; “te”; “sabes”; “viste”) e também pelo uso do imperativo (“tem respeito”; “mova-te”; “sabe”; “põe-me”).

Relativamente ao conteúdo, identificaram, nas palavras de Inês de Castro, um dramatismo gradual materializado em vários argumentos: nos exemplos de proteção demonstrados pelos animais mais selvagens; na súplica de respeito pelos filhos e no pedido de desterro como castigo. Os alunos compreenderam assim que, com este discurso, Inês pretende suscitar a piedade e a clemência de D. Afonso IV para si e para os seus filhos, e também despertar nele o sentido de justiça, levando-o a reconhecer que a sua condenação à morte é cruel e injusta.

Nos últimos minutos da aula, os alunos esclareceram dúvidas e fizeram um balanço do trabalho desenvolvido. Quanto às dúvidas, apenas uma: questionaram se os filhos de Inês também tinham sido assassinados, juntamente com a mãe, pelos carrascos do rei. Esta pergunta revela, em última análise, interesse e curiosidade destes alunos pela obra literária em estudo.

Em relação ao balanço, a turma manifestou ter apreciado a concretização da leitura e análise através da interatividade da apresentação e apontou esse como um fator de motivação no decorrer do exercício. Os alunos expressaram também, quando questionados, ter sido relativamente fácil a identificação e interpretação dos argumentos utilizados por Inês. De salientar ainda que foi bastante evidente a excelente preparação que estes alunos já detêm na identificação de recursos expressivos, assim como na interpretação do valor dos mesmos.

2.3.4. Amor de Perdição – 11.º F, 11.º G e 11.º H

Em fevereiro, planifiquei e lecionei três aulas de 90 minutos. Estas propostas didáticas tiveram como objetivo exercitar a capacidade dos alunos na observação, na interpretação e na análise crítica das construções argumentativas apresentadas, bem como potenciar as suas competências na escrita de argumentos.

Em reunião de núcleo de estágio, ficou decidido que no âmbito do estudo da novela de Camilo Castelo Branco, *Amor de Perdição*, a turma 11.º H elaboraria um diálogo argumentativo e as outras duas turmas um texto de opinião. Estas atividades permitem comparar a competência escrita dos alunos na elaboração de argumentos em textos de géneros distintos.

A sequência planificada para o 11.º H (cf. Anexo 31) centrou-se na análise do diálogo, presente no capítulo IV, entre Teresa e o seu pai Tadeu de Albuquerque, quando este tenta convencer a filha a casar-se com o seu primo Baltasar Coutinho. Ao analisarmos em conjunto este excerto, obtive também uma comparação das capacidades de interpretação destes alunos que antes tinham analisado o texto de opinião, verificando-se que revelaram maior destreza na descodificação da construção argumentativa presente no diálogo.

Tendo como ponto de partida a matéria lecionada pela professora cooperante relativamente a esta obra, comecei por realizar uma sistematização dos conteúdos entretanto estudados, interagindo com os alunos, colocando questões para rever os conhecimentos apreendidos.

Seguidamente, procedemos à leitura expressiva do capítulo, tendo sido, logo depois, o referido diálogo visionado pelos alunos através do filme *Amor de Perdição*, de António Lopes Ribeiro (1943). Com recurso a um *PowerPoint* (cf. Anexo 32), comecei por colocar algumas questões para analisarmos esse excerto em conjunto. Este exercício foi concretizado com o apoio dos diapositivos, sendo que os alunos foram registando os resultados nos seus cadernos.

Após esta etapa, solicitei a construção de um diálogo argumentativo entre Simão e Teresa. Os alunos teriam de se reunir em pares e construir de seis a dez falas para cada personagem. Indiquei que Simão teria de convencer Teresa a não se

resignar à imposição do pai e induzi-la a tomar uma atitude arrojada, de modo a poderem viver livremente o seu amor proibido. Teresa teria de resistir de modo muito firme.

Indiquei ainda que teriam de utilizar deícticos, sublinhando-os, e, para relembrar esta matéria, esquematizei-a no quadro. Foi também reforçada a importância da fase de planificação dos diálogos e de gestos recorrentes de aperfeiçoamento dos textos durante a etapa da redação, mas sobretudo na fase de revisão.

Para as turmas 11.º F e 11.º G, comecei por sistematizar a matéria entretanto dada pela professora cooperante, de modo a rever os conhecimentos dos alunos em relação à obra em estudo. Partindo da ideia da forma fervorosa como o amor é evidenciado pelos dois protagonistas da novela, em contraste com o sentimento de Mariana que ama Simão em silêncio, dei início a uma chuva de ideias na qual pretendi que os alunos estabelecessem uma relação com a expressão de sentimentos íntimos nos dias de hoje.

De seguida, distribuí uma ficha (cf. Anexo 33) com um artigo de opinião que aborda precisamente a temática da forma atual de expressão de sentimentos íntimos, em concreto as declarações públicas de amor nas redes sociais. Após a leitura alternada em voz alta, procedemos à análise do texto que foi concretizada em grande grupo com recurso à ficha distribuída.

Com este exercício, pretendi que as duas turmas entendessem a organização interna de um texto de opinião, identificando os argumentos e exemplos nele presentes, e que percebessem ainda a importância que o discurso valorativo assume quando se emitem juízos de valor. Também solicitei aos alunos uma reflexão acerca do tema presente no texto e, para tal, coloquei algumas questões acerca dos aspetos positivos e negativos da exposição pública de sentimentos.

Após este momento, foi proposta uma atividade individual em ambas as turmas: a elaboração de um texto de opinião com um mínimo de 200 e um máximo de 300 palavras, no qual os alunos se posicionassem acerca das declarações públicas de amor nas redes sociais. Seguidamente, foi projetada a apresentação acerca da

estrutura e características do texto de opinião (cf. Anexo 34). Facultei o mesmo documento orientador que sintetiza esta apresentação, já entregue anteriormente ao 11.º H (cf. Anexo 21). Foi ainda reiterada a importância da planificação e revisão do texto elaborado como etapas fundamentais na concretização da atividade. Relativamente à fase de redação, foi destacada a relevância da utilização dos conectores do discurso, de modo a encadear eficazmente os pontos de vista sustentados por argumentos e exemplos claros e pertinentes.

Quanto aos resultados, pude constatar que três pares de alunos construíram diálogos muito satisfatórios, sendo que um se destacou pela criatividade e por ter cumprido integralmente com as indicações formais dadas (cf. Anexo 35). Cinco pares de alunos construíram uma fraca contra-argumentação, como se pode verificar num dos diálogos elaborados (cf. Anexo 36), no qual Teresa acaba por ceder à vontade de Simão. Ainda assim, globalmente, a turma demonstrou um bom nível criativo. Alguns pares apresentaram diálogos com conversas muito originais, apesar de terem ficado um pouco aquém do número de deixas estabelecido, o que comprometeu o essencial no exercício em causa: a utilização de argumentos e contra-argumentos. Todos os pares concluíram a tarefa.

Durante o processo de escrita, a minha intervenção não foi muito solicitada, esclareci umas quantas dúvidas de léxico e, para resolver o bloqueio de uns poucos pares que não sabiam como iniciar o diálogo, ajudei na fase de planificação. Auxiliei também alguns pares, na fase da revisão do texto, que mostraram fragilidades na ortografia, outros na acentuação e na pontuação. Estas lacunas linguísticas já tinham sido observadas anteriormente aquando da escrita do texto de opinião. Todos os pares utilizaram os deícticos.

Importa ainda referir que os alunos mostraram preocupação na coerência dos seus escritos com o texto literário em estudo, o que se tornou evidente através de algumas questões que colocaram no decurso da tarefa.

Quanto às turmas que produziram o texto de opinião, alguns alunos do 11.º F manifestaram dificuldades na fase da planificação do texto. Por essa razão, prestei um acompanhamento individualizado aos mesmos, fornecendo ideias-chave sob a forma de questões que lhes coloquei para os induzir às próprias respostas. A maioria

dos alunos respeitou a estrutura dos seus textos e mostrou preocupação em utilizar os conectores do discurso.

Três alunos destacaram-se por terem construído bons textos, com argumentos e exemplos consistentes, cumprindo os limites de extensão indicados, como se observa num desses trabalhos (cf. Anexo 37). Cinco alunos não conseguiram cumprir totalmente com o objetivo, dado que apontaram um ou, no máximo, dois argumentos sem exemplos e não cumpriram os limites de extensão do texto. Os restantes alunos, ou seja, mais de metade da turma, escreveram textos sem argumentação, limitando-se apenas a constatar factos.

Relativamente ao 11.º G, verificaram-se, de igual modo, dificuldades na planificação dos seus textos, pelo que prestei o auxílio necessário nesta etapa. Durante a fase de redação, verifiquei as fragilidades, de alguns alunos, já manifestadas em termos de sintaxe, pelo que fui acompanhando os mesmos, de modo a colmatar essas lacunas.

Nesta turma, destacaram-se dois alunos que produziram textos com uma argumentação muito bem sustentada, dos quais se mostra um (cf. Anexo 38). Sete alunos escreveram um ou mais argumentos sem quaisquer exemplos. Dos restantes, verificou-se um claro desvio ao tema com o uso de argumentos descontextualizados da argumentação em causa.

Ainda que, de forma geral, os resultados obtidos nestas duas turmas não tenham sido brilhantes, verifiquei uma diferença quer na motivação, quer no desempenho destes alunos quando comparados com a turma 11.º H quando foi submetida à mesma tarefa. Este facto poderá estar, uma vez mais, relacionado com a seleção do tema, já que este se encontra, de certa forma, mais ligado às vivências diárias dos alunos, o que poderá representar um aspeto facilitador para a tarefa proposta.

Durante a chuva de ideias, concretizada em ambas as turmas, os alunos mostraram conhecimento e posicionamento relativamente às questões relacionadas com a exposição de sentimentos nas redes sociais. Ainda que nem todos tivessem

conseguido transpor os seus argumentos para a escrita, destaco, todavia, o forte investimento destas duas turmas nas tarefas propostas nestas aulas.

Os resultados obtidos mostram que na turma 11.º H foi mais fácil construir um diálogo argumentativo do que um texto de opinião. Foi notório o conhecimento da obra em estudo, quer na fase de análise do diálogo presente no capítulo IV, quer através dos diálogos criados. O facto de estes alunos terem obtido melhores resultados na concretização dos diálogos relativamente às outras duas turmas, pode também estar relacionado com as diferentes complexidades dos textos literários que os originaram.

Noutra perspetiva, ainda que as turmas 11.º F e 11.º G tenham tido um ligeiro melhor desempenho na escrita do diálogo quando comparado com o texto de opinião, em ambas as turmas mais de metade dos alunos não conseguiu construir argumentos nas duas atividades. Porém, revelaram facilidade na análise e interpretação quer do texto de opinião, quer anteriormente do texto literário. O facto de estas fases terem sido concretizadas através de leituras orientadas, poderá ter contribuído para um melhor entendimento dos textos analisados.

Com base na análise dos dados, confirma-se a necessidade de se instituírem práticas didáticas eficazes no desenvolvimento de uma competência basilar que cabe ao ensino desenvolver. Com efeito, potenciar a competência argumentativa representa dotar os alunos de ferramentas indispensáveis nas respostas às exigências que implicam viver numa sociedade controversa e, em última análise, desenvolver articuladamente outras competências igualmente importantes para bons resultados, quer na disciplina de Português, quer na formação escolar em geral.

2.3.5. *Os Maias* – Educação de Carlos e de Eusebiozinho – 11.º H

No âmbito do estudo de *Os Maias*, iniciado em meados de março, planifiquei uma sequência didática (cf. Anexo 39) para a turma 11.º H, com base no capítulo III desta obra. Assim, selecionei um excerto em que se encontra explícito o contraste entre a educação de Carlos e Eusebiozinho. Deste modo, pretendi focar a atenção dos alunos na construção argumentativa que mostra essa dicotomia, presente nas deixas de algumas personagens, bem como através do narrador.

Comecei por sistematizar a matéria, já dada pela professora cooperante, de forma a rever os conhecimentos adquiridos e estabelecer um fio condutor relativamente ao que iria abordar. Seguidamente, distribuí uma ficha com o texto (cf. Anexo 40) para darmos início à leitura alternada, em voz alta.

Após esta fase, foram abordadas algumas questões em grande grupo, no sentido de identificar os pontos de vista de Afonso da Maia, do narrador e das Silveiras relativamente ao comportamento de Carlos e Eusebiozinho. De seguida, analisámos, em conjunto, o excerto lido através da ficha (cf. Anexo 40), com registo das respostas no caderno.

Através desta interação, os alunos puderam observar os distintos posicionamentos relativamente à educação inglesa e à educação portuguesa. Para que os mesmos soubessem responder às questões n.º 3, 5.1 e 5.2, instruí-os previamente em relação à reprodução do discurso no discurso e à coesão textual, utilizando o quadro, e distribuí, de seguida, duas fichas informativas (cf. Anexo 41 e Anexo 42) com esta matéria.

Foi com relativa facilidade que os alunos conseguiram chegar às respostas para as questões colocadas. O facto de o texto ser explorado com recurso a uma ficha, pode ter contribuído para um melhor entendimento na análise do mesmo. Esta foi consolidada com uma reflexão coletiva e, estabelecendo um elo de ligação com o sistema de ensino finlandês, foram projetados cerca de dezasseis minutos da reportagem “A Escola Cá e Lá”, exibida na RTP, através do programa *Linha da Frente* acerca do sistema de ensino vigente neste país, em comparação com o ensino em Portugal.

No final do visionamento, demos início a uma chuva de ideias para discutir as vantagens e desvantagens deste sistema de ensino e, com base neste tema, solicitei aos alunos que elaborassem um texto de opinião oral. Para tal, sistematizei as suas características reforçando a importância da fase de planificação e também de se respeitar o tempo de apresentação. Os alunos foram igualmente documentados (cf. Anexo 40).

Tendo consciência que nem todos os alunos teriam a possibilidade de expor o seu texto oralmente, a professora cooperante sugeriu que apenas aqueles com níveis de desempenho mais baixos (demonstrados, entretanto, noutros exercícios de oralidade) o fizessem. Assim, em conjunto, seleccionámos oito alunos para a prática desta atividade. Dois concretizaram-na ainda nesta aula e seis alunos na primeira parte da aula seguinte. Todos os restantes concretizaram apenas a fase da planificação, a qual eu acompanhei e auxiliei.

Durante a elaboração dos textos de opinião oral, acompanhei os alunos que manifestaram mais dificuldades. Na fase de pré-tarefa, quando discutimos alguns tópicos de reflexão durante a chuva de ideias, pude verificar que mais de metade dos alunos desta turma emitiu opiniões bem fundamentadas, mostrando um posicionamento sustentado. Contudo, os alunos selecionados mostraram algumas fragilidades, observando-se um vocabulário pouco variado e, por vezes, carência de uso dos marcadores, nomeadamente dos conectores argumentativos⁶.

2.3.6. *Os Maias* – Jantar no Hotel Central – 11.º F

Na turma 11.º F, a abordagem à obra de Eça foi concretizada através de um excerto do episódio do jantar do Hotel Central (capítulo VI), que evidencia a desadequação social da estética ultrarromântica e a pouca credibilidade da crítica literária em Portugal. O tema da literatura é abordado por quatro personagens presentes no jantar. Enquanto Eça defende fervorosamente o Realismo e o Naturalismo, Alencar, Carlos e Craft opõem-se totalmente a estas correntes literárias. É através dos argumentos esgrimidos entre estas personagens e às considerações tecidas pelo narrador que podemos observar a crítica do próprio autor relativamente à questão literária.

Comecei por sistematizar os conteúdos apreendidos relativamente à obra. De seguida, distribuí uma ficha com o texto (cf. Anexo 44) para procedermos à leitura alternada em voz alta. Após este momento, foram discutidas, em grande grupo, as ideias-chave presentes no excerto, nomeadamente as distintas perspetivas que as

⁶ Coutinho (2004) refere de entre os marcadores de organização textual, os conectores argumentativos.

personagens têm da questão literária. Depois desta troca de ideias, procedemos, em conjunto, à resolução dos exercícios.

Os resultados e as conclusões a que, em conjunto, fomos chegando, foram assinalados no quadro para que os alunos os pudessem registar igualmente nos seus cadernos. Com esta análise, pretendi focar a sua atenção na argumentação das personagens, e também do narrador, enquanto emissores de distintos pontos de vista sobre um mesmo tema. Para resolvermos a questão n.º 6, comecei por sistematizar, no quadro, a reprodução do discurso no discurso, distribuí uma ficha informativa com esta matéria (cf. Anexo 42) e, em conjunto, demos resposta a esta alínea.

Após uma reflexão conjunta acerca dos temas abordados no capítulo em que este excerto se insere, um dos quais, a política nacional, direcionei a linha de pensamento dos alunos para a importância da força das palavras e coloquei algumas questões relativamente às características do discurso político. Assim, com a participação de toda a turma, sistematizei no quadro as marcas específicas deste género. De seguida, entreguei-lhes um documento com esta informação sintetizada (cf. Anexo 45).

Seguidamente, distribuí uma ficha com o discurso da tomada de posse de Barack Obama (cf. Anexo 46). A leitura foi concretizada alternadamente em voz alta, com pausas para podermos identificar os argumentos e descodificarmos algum vocabulário que os alunos teriam mais dificuldades em entender. Desta forma, criaram-se bases para resolvermos os exercícios que se seguiram.

Após esta fase, procedemos à análise em grande grupo, para observar a sua estrutura predominantemente argumentativa, bem como a seleção vocabular precisa e os recursos expressivos que conferem um tom persuasivo essencial neste género de texto. Antes de refletirmos acerca da questão 9.1, utilizei também o quadro para explicar aos alunos a coesão textual e distribuí uma ficha informativa (cf. Anexo 41) com o resumo do exposto.

No final da aula, fizemos uma reflexão para que os alunos comparassem as estratégias argumentativas utilizadas em cada um dos textos analisados.

2.3.7. *Os Maias* – Jantar no Hotel Central – 11.º G

Para a turma 11.º G, selecionei um excerto do episódio anteriormente referido (o jantar no Hotel Central), no qual se aborda a decadência das finanças e a soberania nacional. Comecei por sistematizar os conhecimentos entretanto apreendidos e, de seguida, procedemos à leitura, alternada em voz alta, do texto (cf. Anexo 48). Depois de uma troca de ideias relativamente às suas temáticas, iniciámos os exercícios com base no excerto, atividade concretizada em interação com os alunos, durante a qual fui registando as respostas no quadro e os alunos no caderno.

Nesta análise, ao interpretarem os respetivos argumentos, os alunos identificaram o assunto em discussão no jantar do Hotel Central e a perspetiva de cada um dos seus intervenientes. Antes da questão 5, instruí-os relativamente à reprodução do discurso no discurso e documentei-os com uma ficha informativa (cf. Anexo 42) com esta matéria.

Após uma reflexão conjunta acerca da relevância deste capítulo como um exemplo da crítica de costumes e estabelecendo uma ligação com a atualidade dos temas discutidos em *Os Maias*, distribuí uma ficha com um texto de opinião de Ricardo Araújo Pereira (cf. Anexo 49). Depois da leitura deste texto, procedemos também à sua análise, o que nos permitiu observar, em conjunto, os argumentos e juízos de valor expressos pelo autor em relação aos temas comuns aos dois textos.

Antes de resolvermos os exercícios 2 e 3, instruí os alunos em relação aos mecanismos de coesão textual com especial ênfase na coesão frásica, dado que anteriormente alguns alunos tinham mostrado dificuldades na concordância sujeito/verbo e nome/adjetivo. Documentei ainda os alunos com duas fichas informativas com esta matéria (cf. Anexo 41 e Anexo 50).

Os minutos finais da aula foram ocupados por uma reflexão que permitiu, aos alunos, o confronto das estratégias argumentativas utilizadas em cada um dos textos.

2.3.8. Realismo em *Os Maias* - 11.º H

No dia 9 de maio, lecionei a última aula da minha PES. Nesta altura, a obra de Eça já se encontrava em fase final de estudo, pelo que ficou decidido que abordaria o Realismo em *Os Maias*. A atividade posta em prática consistiu na elaboração de uma apreciação crítica de uma pintura de Gustave Courbet.

Sendo o 11.º H uma turma da área de Artes que se encontrava, nessa altura, a estudar as características do Realismo nas expressões plásticas, pareceu-me interessante mostrar-lhes a inter-relação com a Literatura. Comecei por rever conhecimentos prévios e, abordando a Questão Coimbrã, tentei aferir se os alunos entenderam os conceitos do Realismo e do Naturalismo por oposição à corrente anteriormente estudada, o Romantismo.

Seguidamente, foi projetado um *PowerPoint* (cf. Anexo 52) que serviu de suporte para um diálogo orientado com os alunos. Reiterei os conceitos referidos, fazendo uma incursão por algumas marcas do Realismo presentes na obra. Estabeleci um paralelo deste movimento com outras áreas de expressão artística e, focando a Pintura, mostrei algumas obras de pintores ligados a esta corrente como Jean-François Millet e Gustave Courbet. Através desta apresentação, os alunos puderam entender os traços comuns do Realismo: a intenção do pintor em despertar o público para a brutal realidade do mundo à sua volta; a representação real do que observa; o destaque das desigualdades sociais entre a pobreza do proletariado e a opulência da burguesia; a demonstração da rudeza e da vulgaridade das personagens elevando-as à categoria de heróis.

De seguida, os alunos foram informados de que teriam de elaborar uma apreciação crítica e questionados acerca das características e objetivos deste género de texto. Após este momento, foi distribuída uma apreciação crítica (cf. Anexo 53) com base num álbum de música⁷ e uma ficha informativa (cf. Anexo 54) para que os alunos pudessem entender a construção e as características deste género textual.

⁷ Por não querer sugerir aos alunos relativamente ao conteúdo das suas apreciações, optei por este exercício se basear num texto ligado a uma área distinta da Pintura.

Iniciámos a leitura em voz alta e, logo após, procedemos à análise conjunta desta apreciação, de modo a possibilitar uma reflexão acerca das questões que me interessavam focar e que se encontram esquematizadas no guião (cf. Anexo 55) que utilizei na condução desta atividade.

Na sequência deste exercício, os alunos tiveram de elaborar uma apreciação crítica com base n'As *Peneiradoras de Trigo* de Gustave Courbet, pintor francês do Realismo. A imagem desta pintura foi projetada durante o processo de escrita. A turma foi orientada previamente em relação às três fases fundamentais da tarefa, assim como quanto ao vocabulário técnico inerente a esta forma de expressão artística, ficando ao seu critério fazer uso do mesmo.

Distribuí uma ficha (cf. Anexo 56) para a concretização da atividade e reforcei a importância da utilização das grelhas que nela constavam. Durante o processo de criação textual, fui auxiliando os alunos nas diferentes fases, com especial incidência na fase de planificação, na qual mostraram mais dificuldades. Estes trabalhos foram corrigidos com o apoio de uma grelha de avaliação (cf. Anexo 58). Com esta estratégia, pretendi que os alunos soubessem identificar, compreender e utilizar argumentos num texto de apreciação crítica.

Os resultados obtidos foram muito satisfatórios (cf. Anexo 59). De salientar que esta é uma turma da área de Artes, o que, de algum modo, poderá ter facilitado a elaboração das apreciações. A maioria dos alunos soube utilizar vocabulário técnico adequando-o aos seus textos. Apenas cinco alunos elaboraram textos mais fracos, com escassa sustentação argumentativa, mas, no global, os resultados atingidos foram bons.

2.4. Análise dos questionários

O questionário (cf. Anexo 1) aplicado às três turmas, permitiu-me averiguar a opinião e a perceção dos alunos quanto ao trabalho desenvolvido durante o ano letivo com base na temática deste relatório. O número de inquiridos ficou condicionado por algumas ausências devido ao facto de o questionário ter sido distribuído nos últimos dias de aulas. Assim, responderam 15 alunos da turma 11.º F, no 11.º G responderam 17 alunos e 12 alunos no 11.º H.

Verificou-se, nas três turmas, pouca frequência de atividades de prática de argumentação em anos letivos anteriores, sendo que o texto de opinião foi a tipologia apontada por todas como a mais abordada noutros anos letivos. Também quase por unanimidade, os alunos responderam que não verificaram uma evolução significativa nas suas competências de oralidade e de escrita argumentativas anteriormente.

Quando questionados relativamente à evolução das suas competências argumentativas em anos letivos anteriores, registou-se, nas três turmas, um baixo número de respostas positivas. Estes alunos apontam a escrita como a competência em que sentiram uma maior evolução. Ao responderem relativamente à questão acerca das dificuldades sentidas nas fases de escrita, os alunos das três turmas apontam, unanimemente, a textualização. Quando questionados acerca das razões (questão 3.2.1), a maior parte destes alunos respondeu que nunca procedeu às outras etapas, outros que não sabiam o que escrever e só uma ínfima parte justificou que não sabia como encadear as suas ideias.

Relativamente à fase da planificação nas atividades de oralidade, a maioria respondeu que nunca tinha aprendido a planificar as suas apresentações. Nas três turmas verificou-se que a maioria dos alunos indicou reconhecer vantagens na planificação do texto argumentativo pela organização de ideias e, os restantes, pela seleção de informação (4.1).

Quanto à fase de revisão dos textos, os alunos revelaram não ter esse hábito verificando-se apenas um aluno de cada turma (F e G) que diz proceder sempre a esta etapa e um aluno da turma 11.º H que respondeu que o fazia às vezes. Estes três alunos manifestaram reconhecer utilidade nessa tarefa, justificando-o com o aperfeiçoamento da ortografia nos seus textos (5.2).

Relativamente à prática de argumentação, partindo de textos literários, colocada em prática no decorrer deste ano letivo, quase todos os alunos consideram a mesma ter contribuído para desenvolver a sua competência argumentativa, tendo a maioria dos alunos das turmas 11.º F e 11.º G apontado a construção dos diálogos argumentativos como a atividade em que sentiu maior dificuldade. A turma 11.º H

referiu como maior dificuldade a elaboração do texto de opinião acerca da leitura do texto dramático (6.1).

Em relação aos exercícios de interpretação, as respostas foram díspares entre as três turmas. A maior parte dos alunos da turma 11.º F apontou ter sentido dificuldades na descodificação de argumentos no texto de *Frei Luís de Sousa*. Os alunos da turma 11.º G revelaram maior dificuldade na interpretação do texto de opinião analisado a propósito da exposição pública de sentimentos íntimos. A turma 11.º H apontou uma maior dificuldade na interpretação do texto *Ler com outras vozes* (7).

Quanto aos aspetos nos quais os alunos das três turmas sentiram mais dificuldades, durante as atividades colocadas em prática, incidem, sobretudo, na formulação de argumentos e exemplos, bem como na formulação de contra-argumentos (8).

Todos consideraram importante saber defender os seus pontos de vista e esta uma experiência positiva. No total das três turmas, 24 alunos julgaram-na muito útil, e 20, útil.

As turmas F e G apontaram, na sua maioria, como insuficiente o tempo dedicado à prática destas atividades sendo que na turma H apenas dois alunos consideraram o mesmo. De facto, a turma G foi a que visivelmente mais teve dificuldades em cumprir com o tempo estipulado para as tarefas propostas, embora reconheça também a necessidade dos alunos do 11.º F.

De modo global, os resultados deste questionário permitiram-me constatar que o trabalho desenvolvido, apesar da reconhecida importância, é dificultado pela falta de hábitos em refletir e conseqüentemente em estruturar ideias. Ainda assim, estes alunos foram extremamente recetivos e colaborativos, o que se poderá justificar pelas práticas implementadas distanciarem-se das habituais. Todavia, pude verificar o seu desconhecimento geral quanto às fases que devem envolver as atividades de argumentação, quer oral, quer escrita, o que não impediu o forte empenho destes alunos nas tarefas propostas.

Colocando este percurso em perspectiva, destaco duas questões: se, no início do ano letivo, observei na maioria destes alunos várias lacunas na construção de argumentos, é notável agora uma maior segurança e uma evidente evolução dos seus desempenhos argumentativos.

Muito ainda ficou, obviamente, por fazer, contudo são notáveis agora preocupações que não existiram outrora, nomeadamente na importância de indicarem exemplos que sustentam argumentos ou na consciência da utilização de conectores discursivos, como pude apurar no acompanhamento que fiz na elaboração dos textos de opinião oral e nas apreciações críticas à turma 11.º H.

De referir ainda que, apesar de alguns alunos terem apontado dificuldades na descodificação dos argumentos nos textos analisados no início do segundo período, destacou-se, posteriormente, nas três turmas, um bom desempenho na interpretação dos distintos textos com base na obra *Os Maias*.

Por fim, saliento a perspectiva positiva dos alunos quanto ao trabalho desenvolvido. O investimento numa didática que promova as potencialidades argumentativas destes alunos, nos mais diversos contextos, é, não apenas vantajoso, como urgente. Ainda que apenas se tenha verificado alguma evolução numa pequena parte dos alunos, entendo que todos ficaram mais conscientes das exigências que a competência argumentativa pressupõe, compreenderam melhor o texto literário e puderam potenciar a sua oralidade e a sua escrita argumentativas.

2.5. A avaliação

Sendo a avaliação um ponto fulcral do processo de ensino e aprendizagem, procurei sempre que a mesma estivesse presente em todas as atividades que desenvolvi em sala. Para tal, utilizei grelhas para avaliar a oralidade (cf. Anexos 11 e 57), e a escrita (cf. Anexos 25, 26 e 58), através da observação e do acompanhamento que fui fazendo no decorrer dos exercícios e também após as correções finais dos trabalhos elaborados.

Dada a importância que a avaliação assume no registo da evolução dos alunos, envolvi-os também neste processo para que tivessem consciência das suas fragilidades e as pudessem trabalhar de forma produtiva. Após cada aula, procurei

fazer um balanço conjunto, de modo a que os alunos pudessem verbalizar as suas apreciações relativamente às atividades desenvolvidas. Nem em todas as aulas consegui encaixar esta prática pelo que, quando tal não aconteceu, a professora cooperante, reconhecendo a importância desta reflexão coletiva, concedeu-me os primeiros minutos da aula seguinte.

Todos os trabalhos, resultantes das aulas que lecionei, foram corrigidos e avaliados por mim, sendo posteriormente entregues à professora cooperante para que os resultados pudessem ser considerados na avaliação de cada período. Em cada final de período, as notas dos alunos foram sempre discutidas entre as duas.

2.6. Atividades extracurriculares

No decorrer da minha PES, procurei envolver-me sempre nas questões relacionadas com a prática docente: prestei auxílio em três processos disciplinares que a professora cooperante teve a seu cargo, participei na organização do envolvimento das três turmas no Dia Aberto da Escola e nas Olimpíadas de Língua Portuguesa. Ajudei os alunos na seleção de textos e poemas que recitaram no âmbito das tertúlias literárias, na biblioteca da escola, prestando-lhes o apoio necessário de modo a contribuir para o sucesso das suas intervenções.

Quase no final do terceiro período, acompanhei os alunos a uma visita de estudo no âmbito da obra *Os Maias*, na qual fizemos o percurso “Sintra Queirosiana”. Estive igualmente presente na festa de encerramento do ano letivo, onde aproveitei para confraternizar com todos os alunos que compareceram no arraial organizado pela escola. Durante todo o ano letivo, prestei auxílio à aluna da turma 11.º F que necessitou de um apoio constante nas atividades de escrita devido às suas condicionantes motoras.

2.7. Reflexão Final

No trabalho desenvolvido, durante a minha PES, pretendi diversificar as estratégias didáticas colocadas em prática na sala de aula, de modo a que as competências argumentativas dos alunos fossem trabalhadas de uma forma abrangente.

Com efeito, ensinar a argumentar pressupõe uma abrangência que vai muito além da construção de um discurso próprio. Para que estes alunos pudessem expressar os seus pontos de vista, tiveram de pesquisar, selecionar e organizar informação; refletir, estruturar o pensamento para contrariar opiniões diferentes das suas. É minha convicção que tal só é possível através da diversidade das suas leituras. O acesso à leitura e reflexão alicerçadas em distintos géneros de texto, prepara o aluno para a receção do mundo contemporâneo, transformando-o e redimensionando os seus horizontes.

Potenciar essas competências também a partir do texto literário foi, no meu entender, abrir o leque de possibilidades no ensino da argumentação, não condicionando as aprendizagens às indicações disponíveis nos documentos normativos. Os alunos tiveram à disposição da sua criatividade e imaginação a possibilidade de elaborar diálogos com argumentos, em coerência com as obras estudadas, podendo refletir, construir e criar durante as suas elaborações.

Nas primeiras aulas, a propósito do estudo de António Vieira, as capacidades argumentativas orais destes alunos foram aferidas através do debate. Esta atividade permitiu que estes alunos mobilizassem informação, refletissem acerca do tema proposto e expressassem as suas opiniões e ideias contrapondo-as com as dos demais.

As atividades de argumentação colocadas em prática proporcionaram, aos discentes, o desenvolvimento das suas capacidades na interpretação de argumentos, do domínio da escrita argumentativa, permitindo-me, simultaneamente, uma avaliação do conhecimento que o aluno tinha do texto literário, como constatei na abordagem às obras *Frei Luís de Sousa* e *Amor de Perdição*.

De igual modo, a partir de textos extraídos de *Os Maias*, os alunos puderam refletir acerca dos mecanismos argumentativos utilizados nos excertos da obra selecionados e, posteriormente, sobre os argumentos do discurso político de Obama ou do texto de opinião de Ricardo Araújo Pereira. Estes exercícios permitiram sensibilizar os alunos relativamente às especificidades contextuais de distintos géneros de texto e distinguir diferentes parâmetros relativos à construção de estruturas argumentativas. As práticas desenvolvidas e os resultados obtidos

reiteram a minha crença nas potencialidades que o texto literário dispõe no ensino da argumentação e, conseqüentemente, no proveito da sua aplicação em experiências futuras.

Nos exercícios de interpretação de argumentos, bem como na chuva de ideias ou nos vários diálogos orientados, os alunos tiveram também oportunidade de argumentar expressando os seus pontos de vista, as suas opiniões e discutindo os diversos temas colocados em análise.

Nenhuma sequência didática teve a pretensão de se centrar em todos os objetivos relacionados com problemas de interpretação/escrita de textos argumentativos, trabalho esse que não caberia nesta prática letiva por ser demasiado exaustivo e de relativa eficácia. Por outro lado, o esforço investido focou-se na adaptação de exercícios que suprissem as lacunas dos alunos registadas no decorrer da minha prática.

CONCLUSÃO

As vivências experienciadas, durante a minha Prática de Ensino Supervisionada, deixaram-me marcas profundas pelo valor inestimável que me acrescentaram enquanto ser humano. Quando, com oito anos, já brincava às professoras com as amigas como alunas, usando o tampo da escrivaninha do meu quarto como ardósia, estava longe de imaginar que hoje reiteraria a convicção, há algum tempo sentida, de que o ensino se encontra inscrito no meu código genético.

Foi, efetivamente, com o lado esquerdo do peito que, durante este ano letivo, coloquei tudo de mim no que fiz. Em todo o caso, a sensação de dever cumprido, após cada aula lecionada, foi invariavelmente acompanhada por uma insatisfação constante, como que numa busca pelo ideal.

Creio que ensinar é isto, é procurar o pleno, é querer atingir a perfeição em cada aula, semear a transformação, passar a fronteira, resistindo ao vazamento acríptico de teorias e conceitos, antes impulsionar os alunos a partir à descoberta da vontade férrea de ler o mundo. É edificar pelo próprio exemplo, incentivar a criatividade, vibrar com a alegria das suas palavras, o brilho nos seus olhos, a mestria dos seus gestos e a nobreza dos seus sonhos. É sentir o coração pulsar, transformar-se após cada pequena conquista.

Neste ano tão desafiante, pude usufruir do enorme privilégio de ter experienciado tudo isto, e isto, que é tanto, tornou-me numa pessoa mais rica. Tal como Paulo Freire, também eu considero que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (1996, p. 85).

Nestes dez meses de intenso trabalho, mas gratificantes em igual medida, regi as minhas práticas pela inabalável certeza de que o ensino não se pode construir de fórmulas rápidas e preparadas, mas antes criar condições específicas para que a construção do conhecimento se sublime no dom de extrapolar todas as expectativas. Essas condições devem, antes de mais, contemplar o lugar para a reflexão e, nesta linha, creio ter sido o tema da minha PES uma mais-valia. O espaço para a discussão, tantas vezes colocada em prática nas minhas aulas, permitiu o pensamento reflexivo,

a tomada de posições, a criatividade, o sentido crítico, fundamentais na orientação de mentes mais preparadas para os desafios incontornáveis do mundo moderno.

Fazer parte desta comunidade escolar durante um ano letivo inteiro permitiu-me uma diversidade de aprendizagens através das boas práticas das aulas observadas, na cordialidade estabelecida com o corpo docente, encarregados de educação e pessoal não docente; no envolvimento na dinâmica da escola, na participação em todas as atividades extracurriculares relacionadas com as turmas às quais estive ligada, no reforço do meu espírito de equipa e de liderança e, por último, na aquisição de competências várias que já fazem de mim, com toda a certeza, uma melhor pessoa, mas sobretudo me farão ser uma melhor profissional do ensino, ainda que inconformada e, portanto, empenhada na eterna tarefa de querer ser melhor.

Durante a minha PES, tive oportunidade de comprovar a necessidade de estes alunos poderem dispor de estratégias que trabalhassem as suas potencialidades argumentativas, enquanto ferramentas essenciais e determinantes na sua formação e integridade cívicas. Ensinar a argumentar a partir da literatura revelou-se um desafio constante, mas compensador, porque ousar fazer diferente é abrir um leque de possibilidades para eventuais futuras práticas que poderão revelar-se tão válidas quanto produtivas.

O questionário aplicado sugere fortemente que a prática de atividades comunicativas que fomentam, com rigor, o hábito de argumentar foi, em anos anteriores, descurada, mas agora bem recebida pelos alunos que abraçaram as tarefas propostas com enorme entusiasmo e satisfação, ainda que muitas vezes toldados pelas suas inseguranças. Pude também perceber que os alunos entenderam a importância de se posicionarem perante o mundo, de problematizar os saberes no contexto social em que vivem, de exercitar o uso público da sua razão.

No fundo, a preocupação que me acompanhou durante todo o meu estágio foi, na senda de Sebastião da Gama, que estes alunos vivessem felizes e, a partir deste objetivo, colocar a argumentação ao serviço da sua felicidade, inseparável da sua realidade diária e das relações que a compõem e que estabelecem com os outros, desde os pais aos colegas da escola, aos amigos com quem praticam

desporto ou aos professores. Procurei sempre que entendessem que não deveriam deixar passar a vida ao lado, mas que deveriam sempre, em todos os momentos, andar prazerosamente de mãos dadas com ela.

Referências Bibliográficas

Aguiar e Silva, Vítor. (2010). “O Texto Literário e o Ensino da Língua Materna”. In *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.

Amor, Emília. (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. 6.ª ed., Lisboa: Texto Editores.

Caldes, Ana. (2009). *Esquematização e Interpretação de Texto(s)*. Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, 4, 63-78.

Camps, Anna, & Dolz, Joaquim. (1995). “Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual”. In *Comunicación, Lenguaje e Educación*, 25, pp. 5-8.

Carrillo Guerrero, Lázaro. (2007). “Argumentación y argumento”. In *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, 16, pp. 289-320.

Coutinho, Maria Antónia. (2004). “Organizadores Textuais – entre Língua, Discurso e Género”. In F. Oliveira, & I. M. Duarte (orgs), *Da Língua e do Discurso* (pp. 283-298). Porto: Campo das Letras.

Dolz, Joaquim, & Schneuwly, Bernard. (1996). *Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexion à propos d’une expérience romande*. Enjeux. 37/38, pp. 49-75.

Dolz, Joaquim, & Pasquier, Auguste. (2000). *Escribo mi opinión*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Artigo disponível em:

<http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/escribop.pdf> (consultado a 06/02/2017)

Dolz, Joaquim, & Schneuwly, Bernard. (2009). *Pour un enseignement de l’oral. Initiation aux genres formels à l’école*. (4.e édition). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Figueiredo, Olívia. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna*. Porto: Edições Asa.

Fonseca, Fernanda Irene da. (2000). “Da inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura”. In Carlos Reis et al. (orgs.), *Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. I. Coimbra: Almedina/ILLP Faculdade de Letras: 37-45.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Justino, David. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Marques, Carla. (2010). *A Argumentação Oral Formal em Contexto Escolar* (Tese de Doutoramento). Universidade de Coimbra.

Miranda, Florencia. (2005). "Géneros não escolares em sala de aula". In *Actas do 6.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português (Portugal)*. Lisboa.

Moeschler, Jacques. (1985). *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris: Hatier-Credif.

Neves, Dulce, & Oliveira, Vítor. (2001). *Sobre o Texto: Contribuições Teóricas para Práticas Textuais*. Porto: Edições Asa.

Pereira, Luísa Álvares. (2000). *Escrever em Português – Didácticas e Práticas*. Porto: Asa Editores.

Perelman, Chaïm. (1987). "Argumentação". In Romano, Ruggiero (dir.). *Enciclopédia Einaudi. Oral/Escrito – Argumentação*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Vol. 11. pp. 234-265.

Perelman, Chaïm; Olbrechts-Tyteca, Lucie. (2005). *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. 2.ª ed., trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes Editora.

Ricœur, Paul. (1986). "La fonction herméneutique de la distanciation". In *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris: Éditions du Seuil.

Sim-Sim, Inês, Duarte, Inês, & Ferraz, Maria José. (1997). *A Língua Materna da Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Simonton, Dean Keith. (1988). "Age and Outstanding Achievement: What Do We Know After a Century of Research?" *Psychological Bulletin*, vol. 104: 251-267.

Toulmin, Stephen. (2003). *The Uses of Argument*, Cambridge: Cambridge University Press.

Vilas-Boas, António José. (2003). *Oficinas de Escrita: modos de usar*. Porto: Asa Editores.

Documentos Normativos e Institucionais

Buescu, Helena C., Maia, Luís C., Silva, Maria G., & Rocha, Maria R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Lisboa: MEC-DGE.

Buescu, Helena C., Morais, José, Rocha, Maria R., & Magalhães, Violante F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: MEC-DGE.

Projeto Educativo da Escola Secundária de Palmela:

http://portal.espalmela.net/images/stories/201314/Doc_Institucionais/PEE_VFinal_11-12-2015.pdf

(consultado a 17/01/2017)

Manuais Escolares Adotados

Pinto, Elisa C., & Baptista, Vera S. (2016). *Novo Plural 9*. Lisboa: Raiz Editora.

Pinto, Elisa C., & Baptista, Vera S., & Fonseca, Paula. (2016). *Novo Plural 11*. Lisboa: Raiz Editora.

Manuais Escolares Consultados

Cameira, Célia, & Andrade, Ana. (2016). *Mensagens. Português 11.º ano*. Lisboa: Texto Editores.

Jorge, Noémia, Aguiar, Cecília, & Ribeiros, Inês. (2016). *Encontros. Português 11.º ano*. Porto Editora.

Índice de anexos

Anexo 1 – Questionário

Anexo 2 – Resultados do questionário – 11.º F

Anexo 3 – Resultados do questionário – 11.º G

Anexo 4 – Resultados do questionário – 11.º H

Anexo 5 – Resultados das questões com resposta aberta

Anexo 6 – Sequência didática *Padre António Vieira* – 11.º F

Anexo 7 – Sequência didática *Padre António Vieira* – 11.º G

Anexo 8 – *PowerPoint Padre António Vieira*

Anexo 9 – Guião de Argumentação

Anexo 10 – *PowerPoint Padre António Vieira* (reduzido)

Anexo 11 – Grelha de observação do debate

Anexo 12 – Sequência didática *Frei Luís de Sousa* – 11.º F

Anexo 13 – Sequência didática *Frei Luís de Sousa* – 11.º G

Anexo 14 – Sequência didática *Frei Luís de Sousa* – 11.º H

Anexo 15 – *PowerPoint Frei Luís de Sousa*

Anexo 16 – Guião do Docente - Diálogo Orientado

Anexo 17 – *PowerPoint Frei Luís de Sousa*

Anexo 18 – Texto “Ler com outras Vozes”

Anexo 19 – Guião do Docente - Leitura Orientada

Anexo 20 – *PowerPoint* – Texto de Opinião

Anexo 21 – Documento Orientador – Texto de opinião

Anexo 22 – Texto de Opinião – Aluna – 11.º H

Anexo 23 – Diálogo – 1 par de alunos – 11.º F

Anexo 24 – Diálogo – 1 par de alunos – 11.º G

Anexo 25 – Grelha de Avaliação – Texto de Opinião

Anexo 26 – Grelha de Avaliação – Diálogo Argumentativo

- Anexo 27** – Sequência didática – *Os Lusíadas* – 9.º A
- Anexo 28** – *Powerpoint Lusíadas*
- Anexo 29** – Sequência didática *Amor de Perdição* – 11.º F
- Anexo 30** – Sequência didática *Amor de Perdição* – 11.º G
- Anexo 31** – Sequência didática *Amor de Perdição* – 11.º H
- Anexo 32** – *Powerpoint Amor de Perdição*
- Anexo 33** – Ficha de Trabalho – Texto de opinião
- Anexo 34** – *Powerpoint* – Texto de opinião
- Anexo 35** – Diálogo – 1 par de alunos – 11.º H
- Anexo 36** – Diálogo – 1 par de alunos – 11.º H
- Anexo 37** – Texto de opinião – 1 aluno – 11.º F
- Anexo 38** – Texto de opinião – 1 aluno – 11.º G
- Anexo 39** – Sequência didática *Os Maias – Eusebiozinho* – 11.º H
- Anexo 40** – Ficha de Trabalho – *Educação de Carlos e de Eusebiozinho* – 11.º H
- Anexo 41** – Ficha informativa – Coesão Textual
- Anexo 42** – Ficha informativa – Reprodução do discurso
- Anexo 43** – Sequência didática *Os Maias – Jantar no Hotel Central* – 11.º F
- Anexo 44** – Ficha – *Os Maias – Jantar no Hotel Central* – 11.º F
- Anexo 45** – Ficha informativa – Discurso Político
- Anexo 46** – Ficha – Discurso de Barack Obama
- Anexo 47** – Sequência didática *Os Maias – Jantar no Hotel Central* – 11.º G
- Anexo 48** – Ficha – *Os Maias – Jantar no Hotel Central* – 11.º G
- Anexo 49** – Ficha – Texto de Ricardo Araújo Pereira – 11.º G
- Anexo 50** – Ficha informativa – Coesão Frásica
- Anexo 51** – Sequência didática *Os Maias – Realismo* – 11.º H
- Anexo 52** – *Powerpoint – Os Maias – Realismo*
- Anexo 53** – Apreciação Crítica
- Anexo 54** – Ficha informativa – Apreciação Crítica

Anexo 55 – Guião do Docente – Apreciação Crítica

Anexo 56 – Aplicação – Apreciação Crítica

Anexo 57 – Grelha de Observação – Texto de Opinião Oral

Anexo 58 – Grelha de Avaliação – Apreciação Crítica

Anexo 59 – Apreciação Crítica – Aluna 11.º H



Questionário

Este questionário pretende apurar a perspetiva dos alunos sobre o desenvolvimento da competência argumentativa, realizado na sua turma, durante o ano letivo de 2016/2017, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Para a realização deste inquérito, solicita-se a resposta a todas as questões, da forma assinalada.

Turma: _____

Relativamente a anos letivos anteriores, indique:

1. Com que frequência eram solicitadas atividades de prática de argumentação (escrita e oral) na aula de Português?

- Muito pouca
- Pouca
- Adequada
- Demasiada

2. Indique os exercícios que costumava realizar quando trabalhava a competência argumentativa.

- Texto de Opinião
- Debate
- Apreciação Crítica
- Outros. Quais? _____

3. Considera que as atividades de argumentação realizadas em anos letivos anteriores permitiram uma evolução significativa da sua competência argumentativa?

- Sim
- Não

3.1. Se a sua resposta é afirmativa, indique em qual das competências registou maior evolução.

- Escrita
- Oralidade

3.2. Nas atividades de escrita desenvolvidas em anos anteriores, aponte a(s) fase(s) onde sentia mais dificuldades.

- Planificação
- Textualização
- Revisão

3.2.1. Porquê?

3.3. Nas atividades de oralidade desenvolvidas em anos anteriores, planificava as suas apresentações?

- Sim
- Não

4. Reconhece vantagens na planificação de um texto argumentativo?

- Sim
- Não

4.1. Se respondeu sim na questão anterior, indique os motivos:

- Pesquisa de informação
- Seleção de informação
- Organização de ideias

5. Costuma proceder à revisão dos seus textos?

- Nunca
- Às vezes
- Sempre

5.1 Reconhece utilidade nesta tarefa?

Sim

Não

5.2. Se respondeu sim, indique porquê.

6. Considera que o facto de realizar atividades de prática de argumentação partindo de textos literários, durante este ano letivo, contribuiu para desenvolver a sua competência argumentativa?

Sim

Não

6.1. Das atividades realizadas, indique na que sentiu mais dificuldade.

7. Dos exercícios de interpretação efetuados, em quais sentiu mais dificuldades em descodificar os argumentos?

8. Na prática das atividades de argumentação, em que aspetos sentiu mais dificuldades?

Identificar e compreender argumentos

Definir os seus pontos de vista

Formular argumentos e exemplos

Formular contra-argumentos

Utilizar deícticos

Utilizar conetores para encadear frases ou parágrafos

9. Considera importante saber defender o seu ponto de vista?

Sim

Não

10. Considera que o tempo dedicado a atividades de argumentação foi:

- Insuficiente
- Suficiente
- Adequado
- Demasiado

11. No geral, considera que esta experiência foi:

- Inútil
- Pouco útil
- Útil
- Muito útil

12. Na sua opinião, a abordagem que foi concretizada no decorrer do ano letivo foi positiva no que diz respeito ao desenvolvimento da sua competência argumentativa?

- Sim
- Não

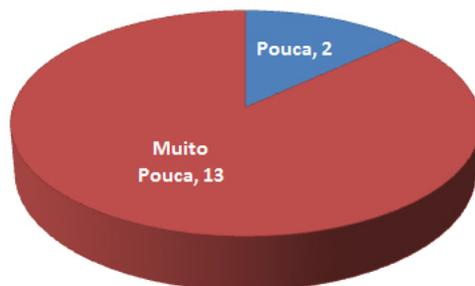
Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 2

11º F

Relativamente a anos letivos anteriores, indique:

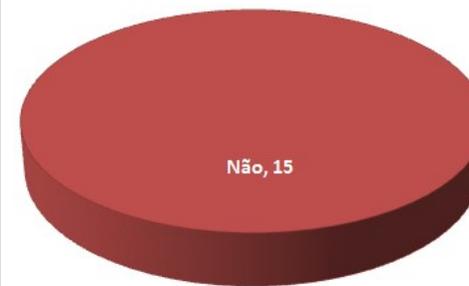
1. Com que frequência eram solicitadas atividades de prática de argumentação (escrita e oral) na aula de Português?



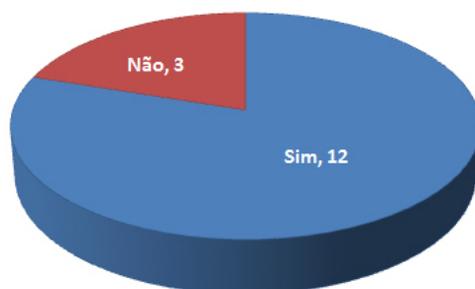
3. Considera que as atividades de argumentação realizadas em anos letivos anteriores permitiram uma evolução significativa da sua competência argumentativa?



3.3 Nas atividades de oralidade desenvolvidas em anos anteriores, planificava as suas apresentações?



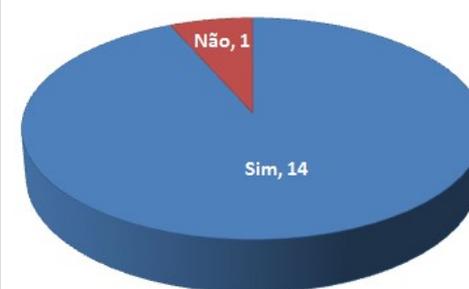
4. Reconhece vantagens na planificação de um texto argumentativo?



5. Costuma proceder à revisão dos seus textos?



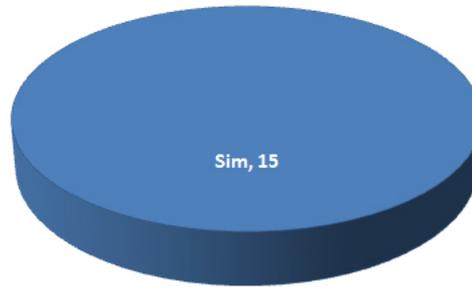
5.1 Reconhece utilidade nesta tarefa?



6. Considera que o facto de realizar atividades de prática de argumentação partindo de textos literários, durante este ano letivo, contribuiu para desenvolver a sua competência argumentativa?



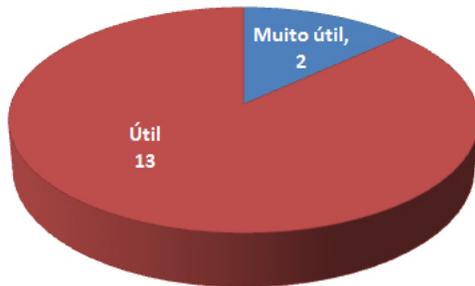
9. Considera importante saber defender o seu ponto de vista?



10. Considera que o tempo dedicado a atividades de argumentação foi:



11. No geral, considera que esta experiência foi:



12. Na sua opinião, a abordagem que foi concretizada no decorrer do ano letivo foi positiva no que diz respeito ao desenvolvimento da sua competência argumentativa?

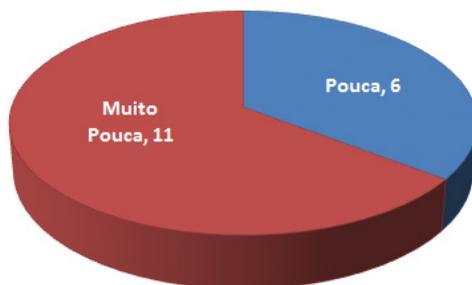


11.º G

ANEXO 3

Relativamente a anos letivos anteriores, indique:

1. Com que frequência eram solicitadas atividades de prática de argumentação (escrita e oral) na aula de Português?



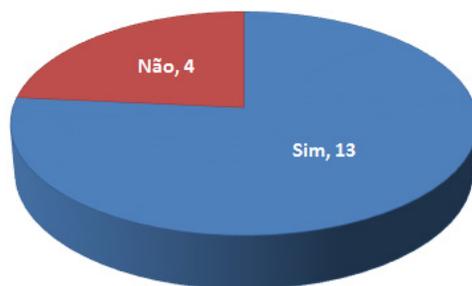
3. Considera que as atividades de argumentação realizadas em anos letivos anteriores permitiram uma evolução significativa da sua competência argumentativa?



3.3 Nas atividades de oralidade desenvolvidas em anos anteriores, planificava as suas apresentações?



4. Reconhece vantagens na planificação de um texto argumentativo?



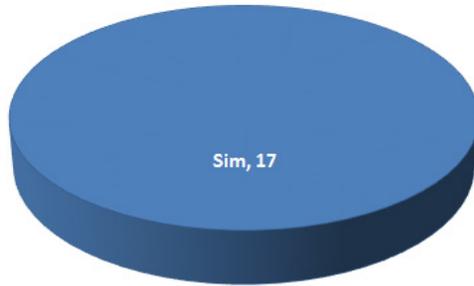
5. Costuma proceder à revisão dos seus textos?



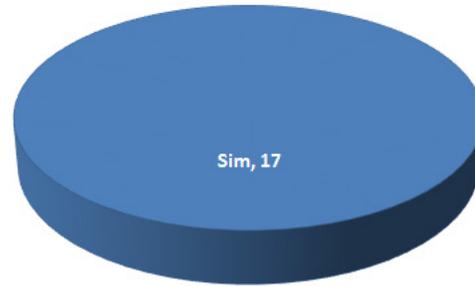
5.1 Reconhece utilidade nesta tarefa?



6. Considera que o facto de realizar atividades de prática de argumentação partindo de textos literários, durante este ano letivo, contribuiu para desenvolver a sua competência argumentativa?



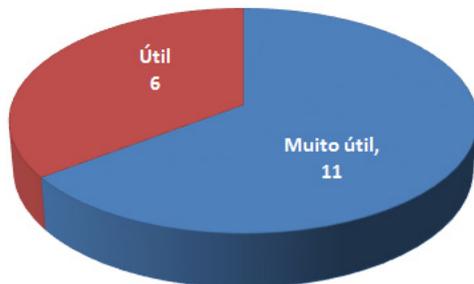
9. Considera importante saber defender o seu ponto de vista?



10. Considera que o tempo dedicado a atividades de argumentação foi:



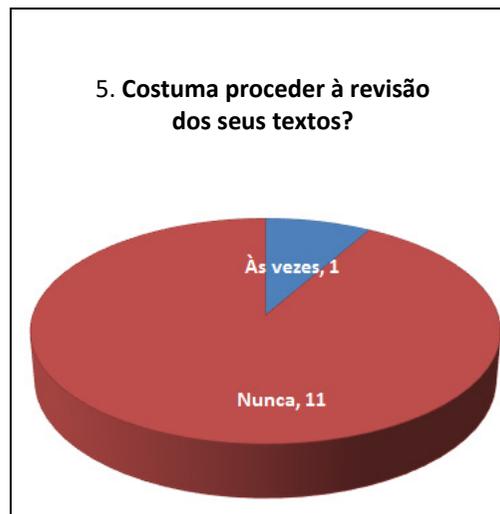
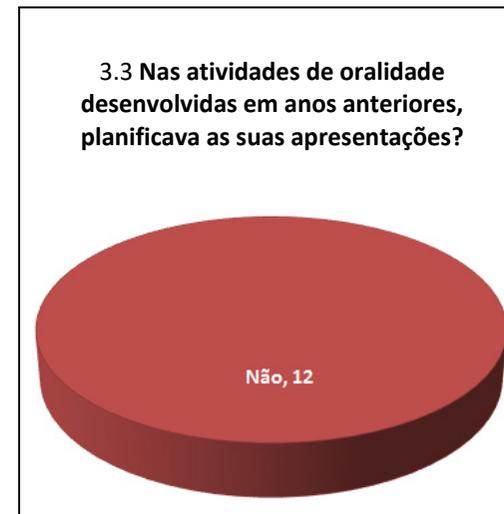
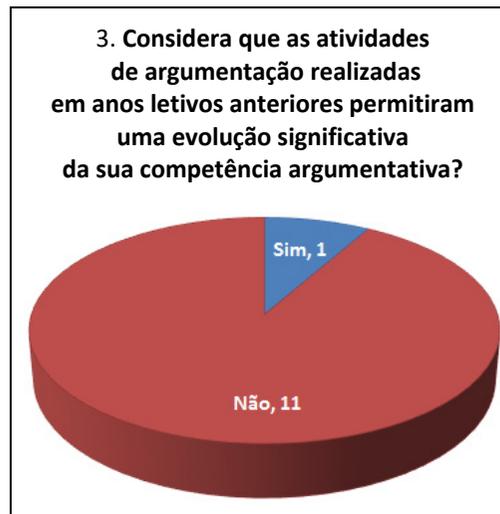
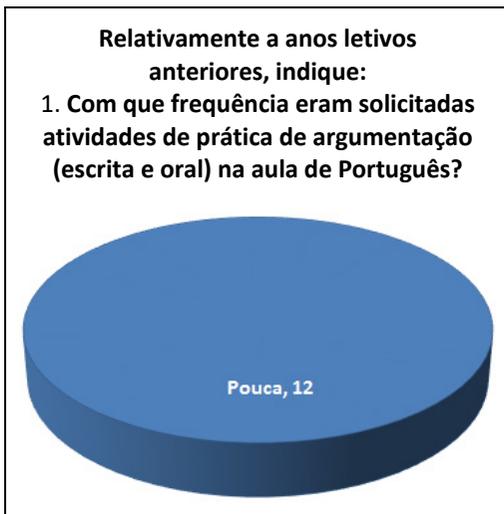
11. No geral, considera que esta experiência foi:



12. Na sua opinião, a abordagem que foi concretizada, no decorrer do ano letivo, foi positiva no que diz respeito ao desenvolvimento da sua competência argumentativa?



11.º H



6. Considera que o facto de realizar atividades de prática de argumentação partindo de textos literários, durante este ano letivo, contribuiu para desenvolver a sua competência argumentativa?



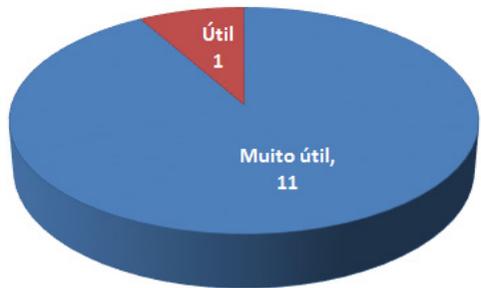
9. Considera importante saber defender o seu ponto de vista?



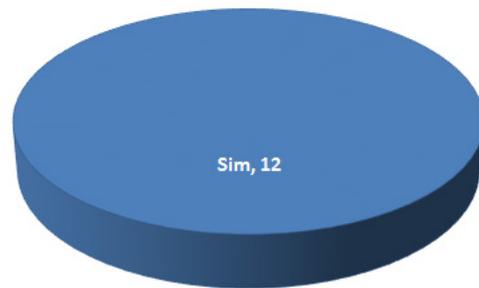
10. Considera que o tempo dedicado a atividades de argumentação foi:



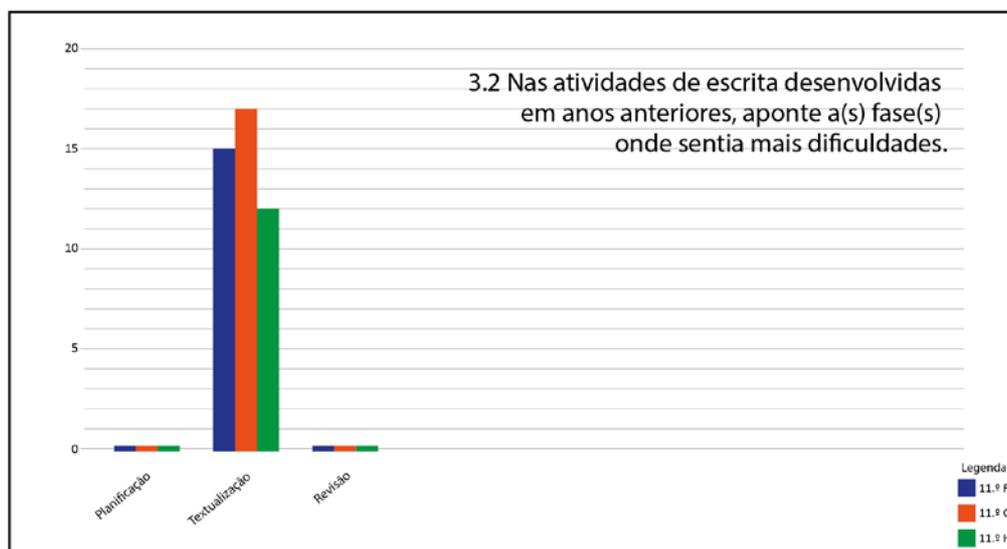
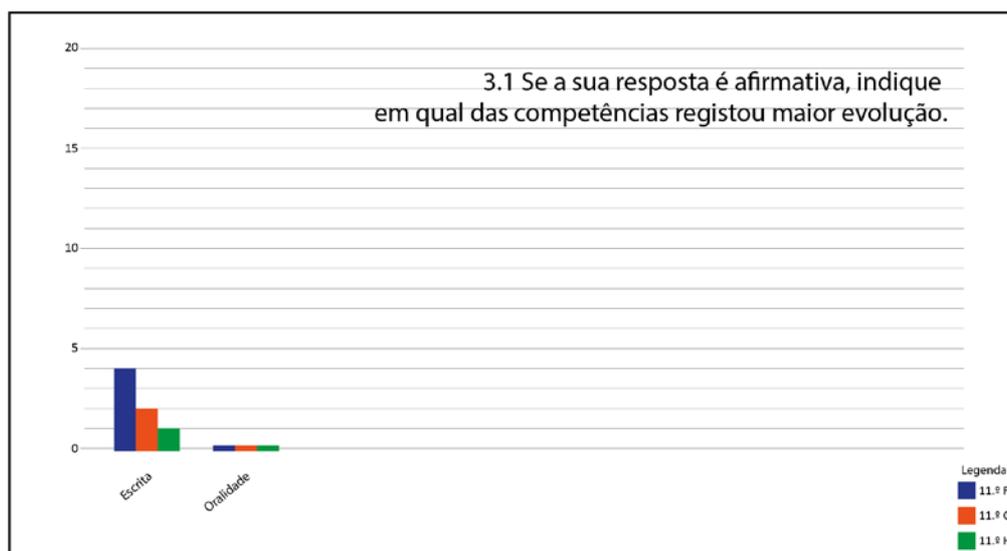
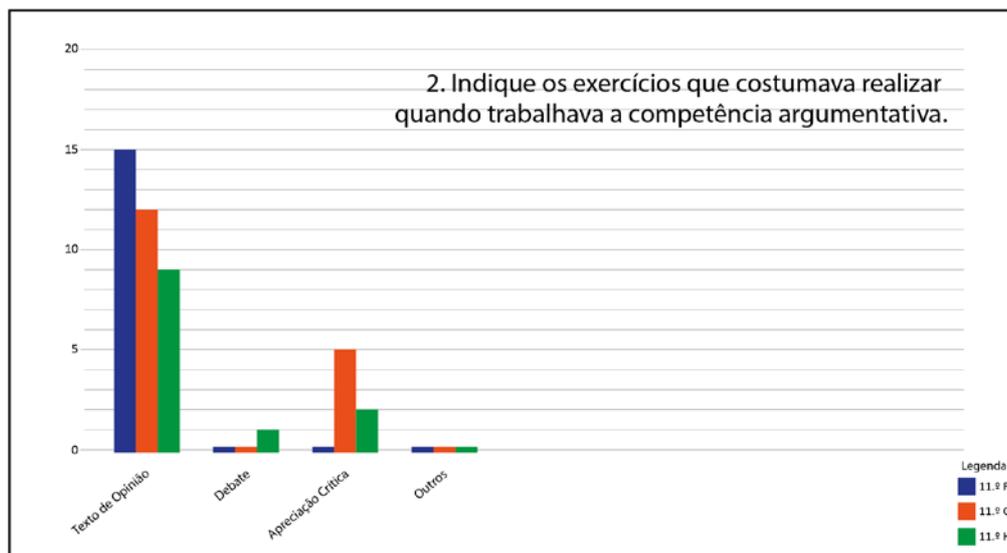
11. No geral, considera que esta experiência foi:

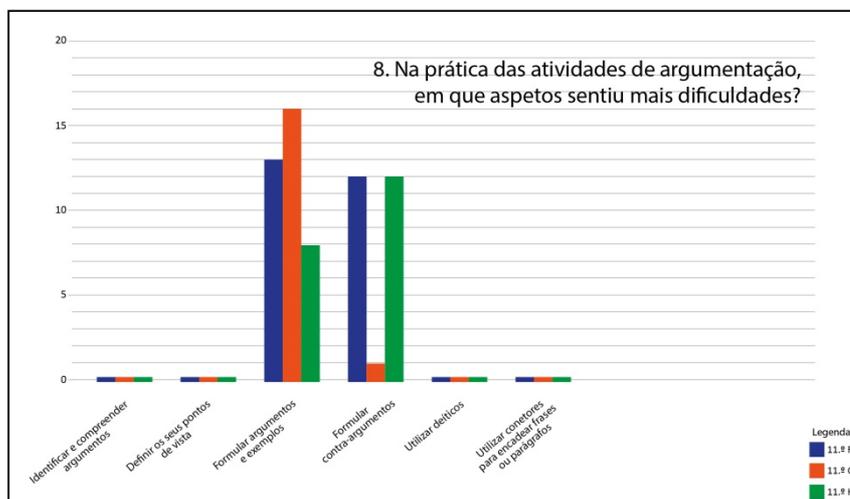
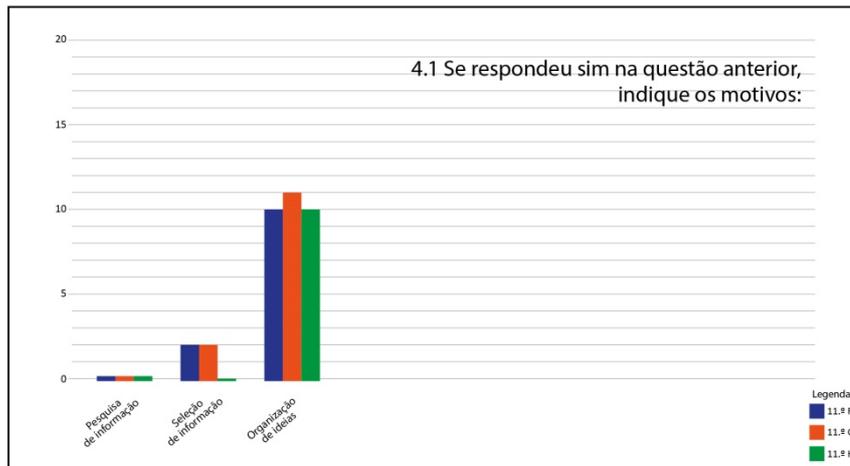


12. Na sua opinião, a abordagem que foi concretizada no decorrer do ano letivo foi positiva no que diz respeito ao desenvolvimento da sua competência argumentativa?

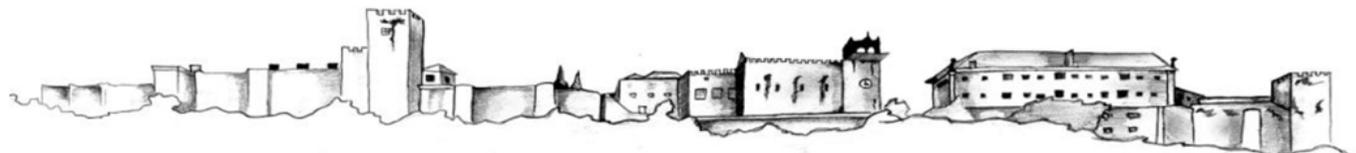
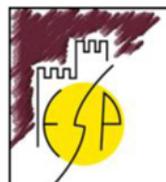


Resultados das questões com resposta aberta





Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

Planificação de aula – O percurso de Padre António Vieira como ponto de partida para diagnosticar globalmente a argumentação oral dos alunos

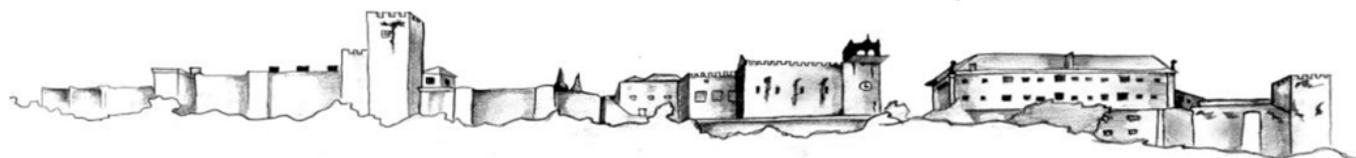
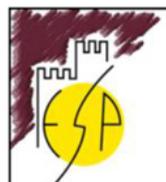
Data: 15 de novembro de 2016	Turma: 11.º F	Aulas n.º 34 e 35	Duração: 90 minutos	Docente estagiária: Dina Veiga
-------------------------------------	----------------------	--------------------------	----------------------------	---------------------------------------

Sumário: O percurso de Padre António Vieira como expoente máximo da argumentação: consolidação desta matéria. A importância da argumentação. Debate com base num tema da atualidade. Reflexão final acerca da atividade desenvolvida.

Etapas de Ensino	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos	Tempo
Verificação de presenças e apresentação do sumário. Recolha dos trabalhos de casa.				Computador	5'

<p>Resumo das páginas 54 e 55 do manual.</p> <p>Troca de ideias relativamente ao tema selecionado.</p>	<p>O que é argumentar e quando usamos argumentação?</p> <p>Refugiados em Portugal.</p>	<p>Enquadrar os alunos na matéria a tratar.</p>	<p>Breve exposição acerca da estrutura argumentativa.</p> <p>Troca de ideias em relação aos temas em discussão.</p>	<p>Quadro</p>	<p>5'</p>
<p>Exposição acerca do percurso de Vieira como o mestre da argumentação.</p>	<p>Vida e obra de Padre António Vieira.</p>	<p>Co-relacionar a questão da argumentação através da consolidação de Vieira.</p>	<p>Exposição acerca do percurso de Vieira enquanto expoente máximo da argumentação.</p>	<p>Computador Projetor <i>PowerPoint</i></p>	<p>20'</p>
<p>Exposição acerca das características e dos moldes em que deve ocorrer um debate.</p>	<p>Debate: o que é, como funciona e quais os intervenientes.</p>	<p>Enquadrar os alunos nas características do debate</p>	<p>Diálogo orientado acerca dos trâmites do debate.</p>	<p>Quadro</p>	<p>10'</p>
<p>Esquematização dos argumentos a utilizar em debate.</p>	<p>Temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência.</p>	<p>Elaborar e registar argumentos e respetivos exemplos.</p>	<p>Identificação, mobilização e esquematização de informação.</p>	<p>Papel e caneta</p>	<p>15'</p>
<p>Expressão de pontos de vista acerca de temas polémicos da atualidade.</p>	<p>Temas em discussão na sociedade contemporânea</p>	<p>Diagnosticar competências na argumentação oral.</p>	<p>Debate</p>		<p>15' + 15'</p>
<p>Reflexão final da professora e dos alunos acerca da atividade desenvolvida.</p>	<p>Identificação de aspetos relacionados com a argumentação oral desenvolvida no debate.</p>	<p>Identificar pontos fortes e questões a melhorar.</p>	<p>Balço da atividade</p>		<p>5'</p>

Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

Planificação de aula – O percurso de Padre António Vieira como ponto de partida para diagnosticar globalmente a argumentação oral dos alunos

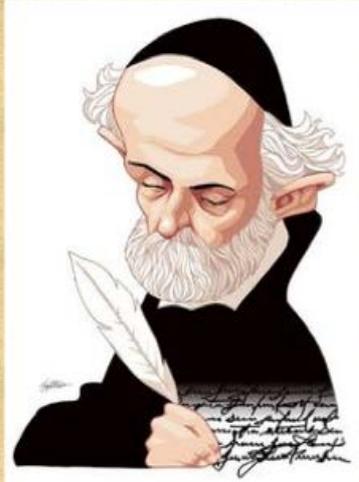
Data: 21 de novembro de 2016	Turma: 11.º G	Aulas n.º 34 e 35	Duração: 90 minutos	Docente estagiária: Dina Veiga
-------------------------------------	----------------------	--------------------------	----------------------------	---------------------------------------

Sumário: O percurso de Padre António Vieira como expoente máximo da argumentação: consolidação desta matéria. A importância da argumentação. Debate com base num tema da atualidade. Reflexão final acerca da atividade desenvolvida.

Etapas de Ensino	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos	Tempo
Verificação de presenças e apresentação do sumário. Recolha dos trabalhos de casa.				Computador	5'

<p>Resumo das páginas 54 e 55 do manual.</p> <p>Troca de ideias relativamente ao tema selecionado.</p>	<p>O que é argumentar e quando usamos argumentação?</p> <p>Refugiados em Portugal.</p>	<p>Enquadrar os alunos na matéria a tratar.</p>	<p>Breve exposição acerca da estrutura argumentativa.</p> <p>Troca de ideias em relação aos temas em discussão.</p>	<p>Quadro</p>	<p>10'</p>
<p>Exposição acerca do percurso de Vieira como o mestre da argumentação.</p>	<p>Vida e obra de Padre António Vieira.</p>	<p>Co-relacionar a questão da argumentação através da consolidação de Vieira.</p>	<p>Exposição acerca do percurso de Vieira enquanto expoente máximo da argumentação.</p>	<p>Computador Projetor <i>PowerPoint</i></p>	<p>10'</p>
<p>Exposição acerca das características e dos moldes em que deve ocorrer um debate.</p>	<p>Debate: o que é, como funciona e quais os intervenientes.</p>	<p>Enquadrar os alunos nas características do debate.</p>	<p>Diálogo orientado acerca dos trâmites do debate.</p>	<p>Quadro</p>	<p>10'</p>
<p>Esquematização dos argumentos a utilizar em debate.</p>	<p>Temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência.</p>	<p>Elaborar e registar argumentos e respetivos exemplos.</p>	<p>Identificação, mobilização e esquematização de informação.</p>	<p>Papel e caneta</p>	<p>20'</p>
<p>Expressão de pontos de vista acerca de temas polémicos da atualidade.</p>	<p>Temas em discussão na sociedade contemporânea.</p>	<p>Diagnosticar competências na argumentação oral.</p>	<p>Debate</p>		<p>15' + 15'</p>
<p>Reflexão final da professora e dos alunos acerca da atividade desenvolvida.</p>	<p>Identificação de aspetos relacionados com a argumentação oral desenvolvida no debate.</p>	<p>Identificar pontos fortes e questões a melhorar.</p>	<p>Balço da atividade</p>		<p>5'</p>

Vieira, o Mestre da Argumentação



Um dos maiores oradores de todos os tempos

Político ousado

Diplomata

Observador Crítico



Defensor dos Índios

Missionário

Conselheiro do Rei



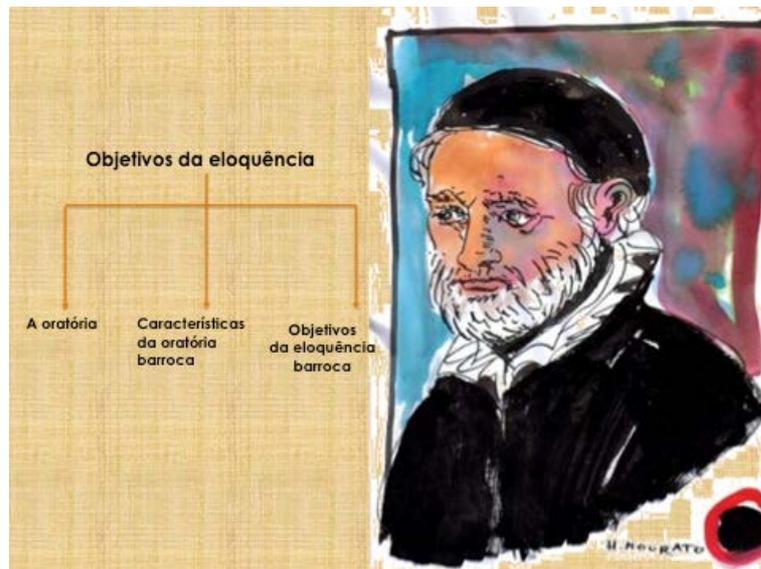
Barroco

A arte barroca

A literatura barroca

Tem início no século XVII. Difundiu-se por quase toda a Europa e por regiões sob a sua influência. Caracteriza-se pelo movimento, ânsia de novidade, amor pelo infinito e não finito, e pelos contrastes.

Marcada pela expressão da beleza, através de um léxico rico e raro, de hipérboles, alusões e metáforas. Trata principalmente os temas da fugacidade, da ilusão da vida e das coisas mundanas, que evidenciam motivações religiosas.



A Oratória

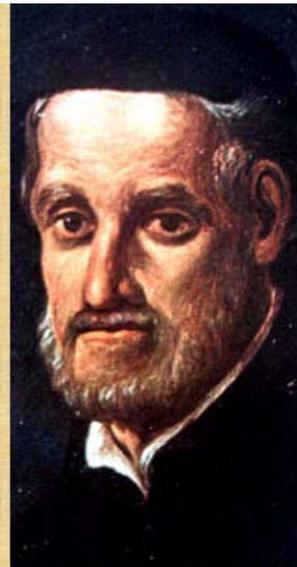


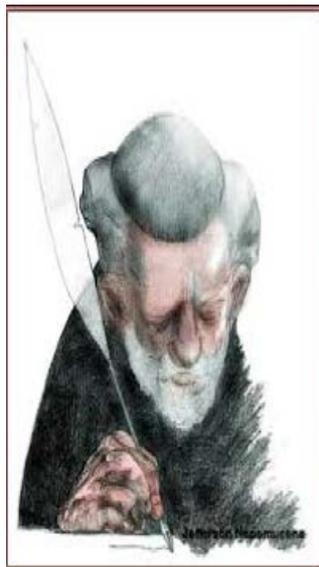
Gênero literário que compreende todo o discurso oral dirigido a um auditório com a finalidade de o convencer de uma determinada mensagem.

A oratória pode ser sagrada ou profana.

Características da Oratória Barroca

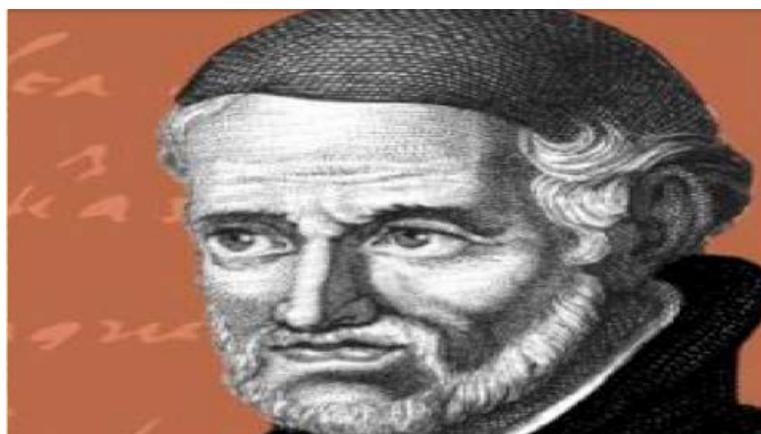
- ✓ Capta a atenção do destinatário através da utilização dos recursos expressivos, com a intenção de persuadir.
- ✓ Utiliza uma linguagem poética engenhosa.
- ✓ Valoriza o período longo.
- ✓ Linguagem marcada pelo excesso, pela acumulação de detalhes e pelo virtuosismo verbal.



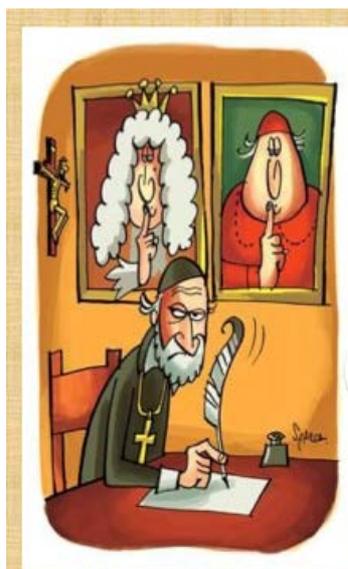


Objetivos da Eloquência Barroca

- ✓ Assuntos e objetivos relacionados com os aspetos da vida social e política.
- ✓ Os pregadores servem-se do púlpito para defenderem ideias políticas e tecerem críticas aos comportamentos.
- ✓ Apresenta três objetivos principais:
 - docere (ensinar);
 - delectare (encantar, deleitar);
 - movere (persuadir).



O Pregador deve apoiar-se em exemplos edificantes, que funcionem como argumentos persuasivos, e deve, ele próprio, ser um exemplo ao nível do caráter e das ações. A crítica está muitas vezes presente, apresentada com grande dureza, denunciando os aspetos da vida coletiva que o Pregador reprovava.



Padre António Vieira



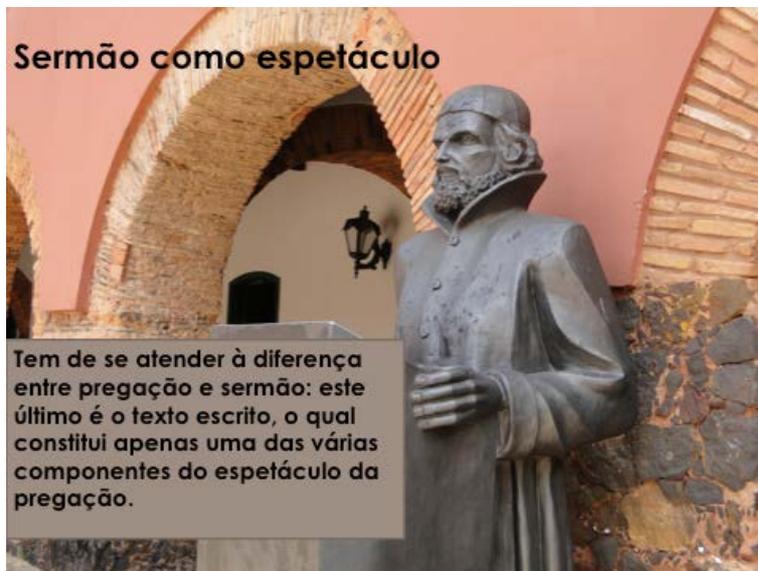
Função do Pregador

Tem o papel de mediano entre Deus e os homens.



O pregador predispunha-se a guiar a comunidade que lhe fora confiada, em questões que transcendiam largamente a esfera espiritual ou religiosa.

Sermão como espetáculo



Tem de se atender à diferença entre pregação e sermão: este último é o texto escrito, o qual constitui apenas uma das várias componentes do espetáculo da pregação.

Sermão como espetáculo

O espaço, a iluminação, as reações do auditório, os gestos, o olhar, os tons de voz e toda a expressão corporal do pregador.



Intenção Persuasiva



Todo o discurso de Vieira assenta sobre o trabalho analítico, interpretativo e inventivo que exerceu sobre as palavras, como uma forma de encadear e de desenvolver o pensamento, de argumentar, de demonstrar e de persuadir.



Defendeu as duas minorias étnicas prevaletentes no Brasil do século XVII – os escravos negros e os indígenas.



Para os negros, condenados a um trabalho desumano e atroz nas plantações de açúcar, embora nunca peça a abolição da escravatura, exige o respeito cristão e um tratamento humano.



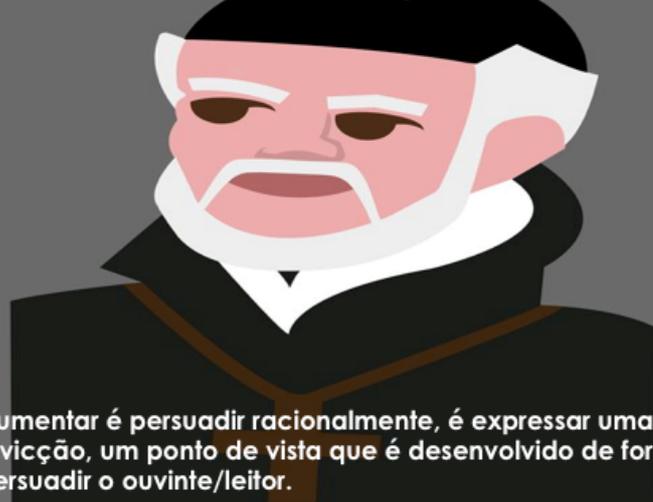
Para os índios, no Pará e Maranhão, defende a criação de Missões onde, através de educação cristã, estes eram integrados numa nova sociedade.



Na Europa defendeu os cristãos-novos e os judeus como modo de reabilitação económica de Portugal, o que o levou a ser preso e condenado pela Inquisição.

Igreja de São Roque, Lisboa

Vieira, o Mestre da Argumentação



Argumentar é persuadir racionalmente, é expressar uma convicção, um ponto de vista que é desenvolvido de forma a persuadir o ouvinte/leitor.

Vieira, o Mestre da Argumentação



Usamos a argumentação quando queremos defender um ponto de vista, quando apresentamos a nossa opinião ou queremos convencer os outros de algo.

Para a arte de bem argumentar, é necessário que...



... apresentemos um raciocínio coerente, coeso e convincente, baseado na verdade, e que influencie o outro, levando-o a pensar/agir em conformidade com os nossos objetivos.

Construção argumentativa

Campanha

Artigo de opinião

Debate

Comentário

Anúncio publicitário

Alegação judicial

Sermão

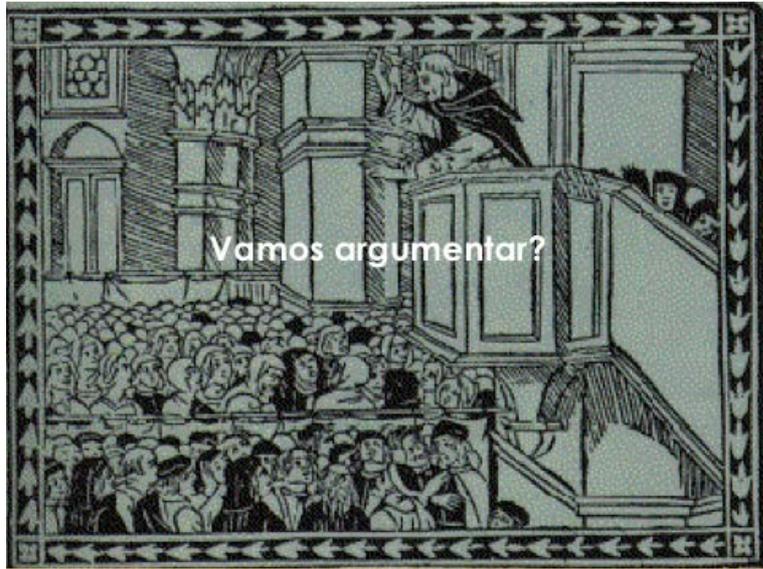
Exposição escrita

Reunião

Discurso Político

Apreciação crítica





Vamos argumentar?



Guião de Argumentação

O debate:

- é um género textual oral em que participam vários intervenientes, confrontando ideias. Nele examina-se um assunto e apresentam-se opiniões, argumentos e pontos de vista para encontrar conclusões;
- tem um carácter persuasivo, baseando-se na capacidade de argumentar e contra-argumentar, na concisão das intervenções e no respeito pelo princípio da cortesia;
- caracteriza-se pela presença de intervenientes com papéis e funções distintos:

Interveniente	Papéis/funções
Moderador	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a discussão, apontando o tema. • Assinalar os pontos que estarão em discussão. • Convidar todos a participar, assegurando a circulação de ideias. • Registrar a ordem dos pedidos de intervenção. • Cortar a palavra se houver desvio do tema ou intervenções fora de ordem. • Manter-se imparcial face à discussão. • Concluir o debate.
Participantes no debate	<ul style="list-style-type: none"> • Expor pontos de vista de forma persuasiva e concisa. • Argumentar e contra-argumentar. • Respeitar o princípio da cortesia.

O debate é uma discussão entre várias pessoas que, tendo opiniões diferentes sobre um tema, procuram convencer o público que as ouve. Cada participante defende as suas ideias e refuta as dos outros.

Cada um tem direito à expressão. Não se deve ironizar nem cortar a palavra. Mesmo que não se partilhe da opinião expressa, deve-se respeitá-la e ouvir atentamente o que os outros têm para dizer. Ouvir bem é pensar no que o outro diz.

Para realizar um debate é fundamental saber argumentar e assumir posturas corretas, tornando-se indispensável a audição atenta do interlocutor captando as ideias a rebater. O valor de um debate reside no valor dos argumentos. Devem procurar-se, pois, provas para convencer os outros.

Para assegurar uma boa coesão no vosso discurso, devem fazer uso dos conetores e dos verbos de opinião abaixo indicados.

Argumentar

Verbos de opinião

Acreditar, crer, achar, concordar, discordar, estar convicto, estar seguro, refutar, rejeitar, querer, dever, afirmar, corroborar...

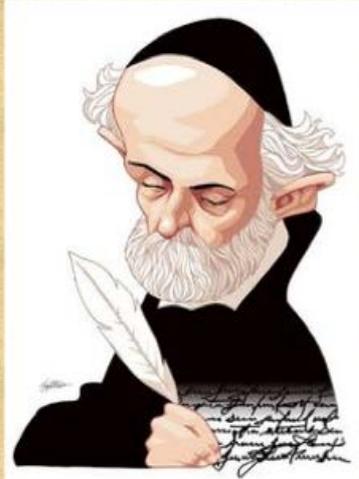
Conectores	Exemplos
Para indicar relação temporal entre frases ou orações	quando, enquanto, por fim, depois, em seguida, antes, entretanto, então...
Para acrescentar informação	e, também, além disso, mais ainda, igualmente, do mesmo modo, pela mesma razão, adicionalmente, ainda...
Para indicar relação de oposição	mas, embora, no entanto, apesar de, pelo contrário, contrariamente, por oposição...
Para indicar uma relação de causa-efeito	porque, por isso, conseqüentemente, pois, portanto, logo, por conseguinte, por esta razão, deste modo, então, de maneira que...
Para exemplificar	por exemplo, de facto, efetivamente, com efeito...
Para explicar	quer dizer, ou seja, isto é, por outras palavras...
Para concluir	em resumo, em suma, concluindo, para concluir...

DEPOIS DA ATIVIDADE, a avaliação

Aspetos positivos

Aspetos a melhorar

Vieira, o Mestre da Argumentação



Um dos maiores oradores de todos os tempos

Político ousado

Diplomata

Observador Crítico



Defensor dos Índios

Missionário

Conselheiro do Rei

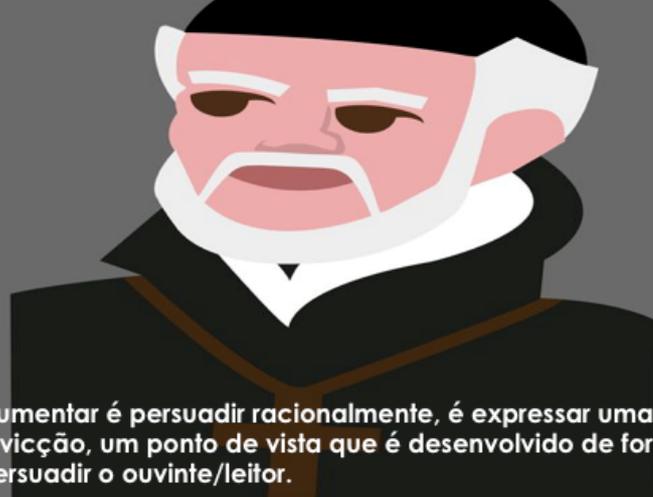
Sermão como espetáculo

O espaço, a iluminação, as reações do auditório, os gestos, o olhar, os tons de voz e toda a expressão corporal do pregador.





Vieira, o Mestre da Argumentação



A Oratória



Gênero literário que compreende todo o discurso oral dirigido a um auditório com a finalidade de o convencer de uma determinada mensagem.

A oratória pode ser sagrada ou profana.

Para a arte de bem argumentar, é necessário que...

... apresentemos um raciocínio coerente, coeso e convincente, baseado na verdade, e que influencie o outro, levando-o a pensar/agir em conformidade com os nossos objetivos.

Construção argumentativa

Campanha

Artigo de opinião

Debate

Alegação judicial

Comentário

Anúncio publicitário

Sermão

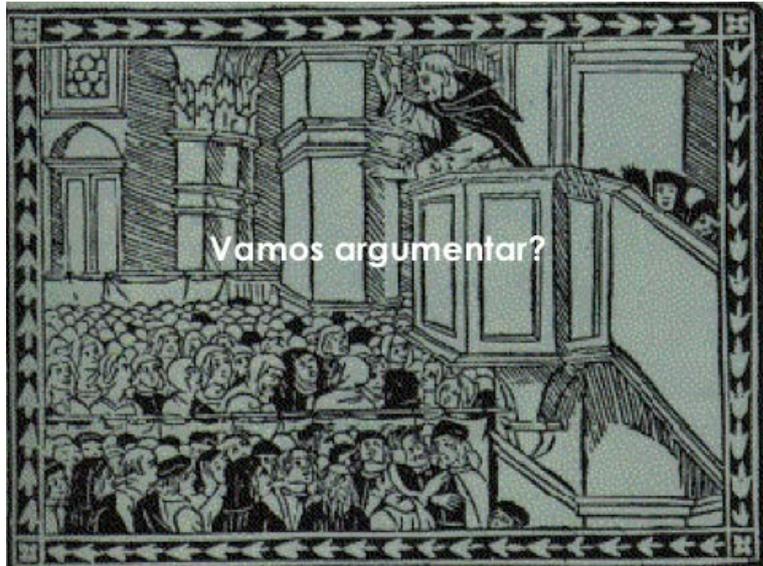
Reunião

Exposição escrita

Discurso Político

Apreciação crítica



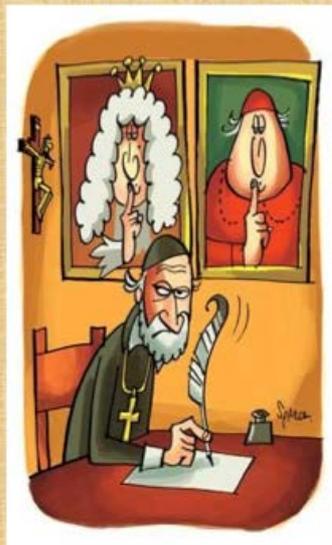


Debate



Ao moderador cabe:

- apresentar os grupos e os seus elementos;
- abrir o debate;
- controlar as intervenções;
- apresentar as conclusões;
- encerrar o debate.

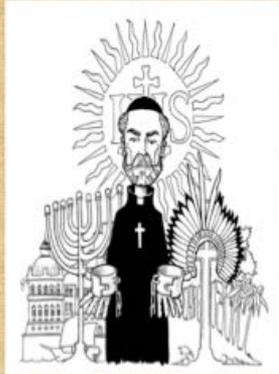


Os Secretários têm de...

- registar os argumentos apresentados pelos intervenientes;
- sistematizar as razões apresentadas;
- avaliar as intervenções.

Os observadores devem auxiliar o moderador a:

- Controlar as intervenções;
- Gerir o tempo dos intervenientes;



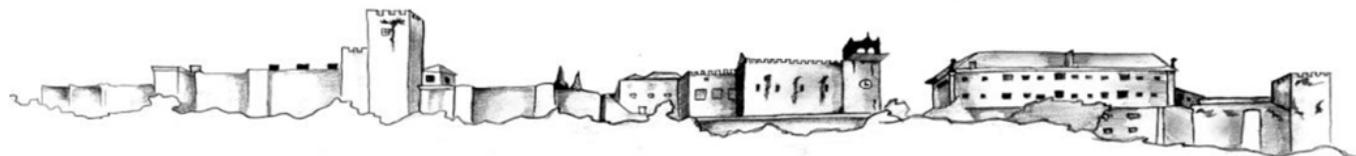
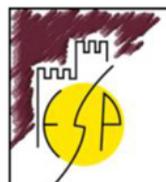
Dar oportunidade a todos os elementos.



Aos grupos compete:

- Expor as suas opiniões;
- Argumentar para defender os seus pontos de vista;
- Respeitar as posições dos outros;
- Acatar as decisões do moderador.

Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

Planificação de aula – Argumentação em *Frei Luís de Sousa*

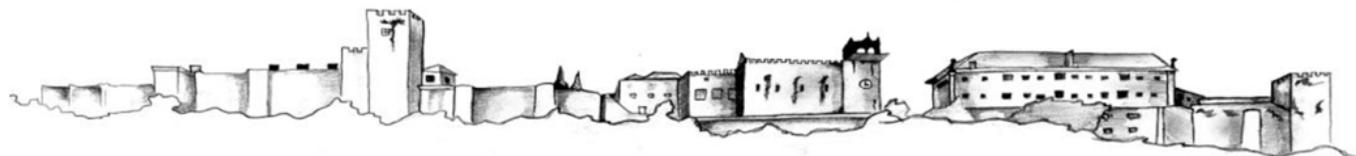
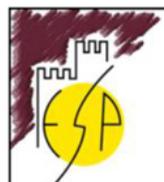
Data: 17 de janeiro de 2017 **Turma:** 11.º F **Aulas n.º** 53 e 54 **Duração:** 90 minutos **Docente estagiária:** Dina Veiga

Sumário: Leitura expressiva da cena I do segundo ato de *Frei Luís de Sousa*: diálogo orientado com vista a analisar e descrever a situação argumentativa. Levantamento de deícticos presentes no diálogo em análise. Correção. Proposta de atividade: elaboração de um diálogo argumentativo. Reflexão conjunta acerca dos conteúdos trabalhados e da atividade proposta.

Etapas de Ensino	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos	Tempo
Verificação de presenças e apresentação do sumário.				Computador	5'
Leitura e análise da cena I do segundo ato de <i>Frei Luís de Sousa</i> .	<i>Frei Luís de Sousa</i> : cena I do segundo ato.	Ler expressivamente em voz alta. Analisar diálogo argumentativo da cena I do segundo ato.	Leitura expressiva. Análise e descrição de momentos de argumentação no diálogo em estudo.	Manual Computador <i>PowerPoint</i>	10 + 20'

Revisão de conteúdos tratados na aula anterior.	Dimensão pragmática do discurso: dêixis.	Reativar conhecimentos prévios Identificar deícticos no diálogo em análise.	Sistematização dos deícticos. Identificação de dêixis no diálogo argumentativo em estudo.	Quadro Manual Caderno Lápis/caneta	20'
Produção escrita	<i>Frei Luís de Sousa</i> , Almeida Garrett.	Utilizar argumentação, num diálogo, em coerência com a obra em estudo.	Elaboração de um diálogo argumentativo - tarefa a pares.	Papel e caneta	30'
Reflexão conjunta acerca da atividade proposta.	<i>Frei Luís de Sousa</i> , Almeida Garrett.	Refletir sobre as questões abordadas em aula e a respetiva atividade.	Balço da atividade		5'

Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

Planificação de aula – Argumentação em *Frei Luís de Sousa*

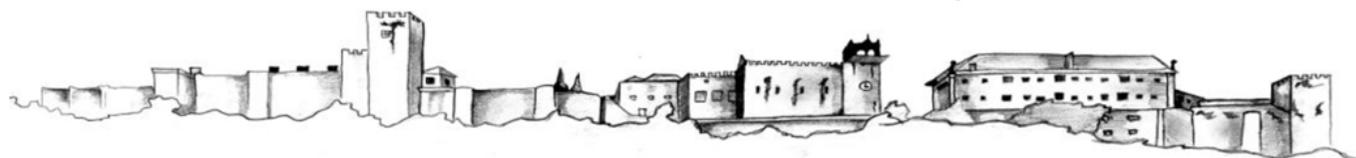
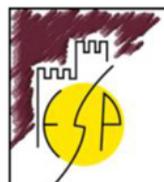
Data: 16 de janeiro de 2017	Turma: 11.º G	Aulas n.º 53 e 54	Duração: 90 minutos	Docente estagiária: Dina Veiga
------------------------------------	----------------------	--------------------------	----------------------------	---------------------------------------

Sumário: Leitura expressiva da cena VIII do primeiro ato de *Frei Luís de Sousa*: diálogo orientado com vista a analisar e descrever a situação argumentativa. Visionamento desta cena através do filme *Quem és tu?* de João Botelho. Levantamento dos deícticos pessoais presentes nos diálogos em análise. Identificação dos referentes de três deícticos. Proposta de atividade: elaboração de um diálogo argumentativo. Reflexão conjunta acerca dos conteúdos trabalhados e da atividade proposta.

Etapas de Ensino	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos	Tempo
Verificação de presenças e apresentação do sumário.				Computador	5'
Leitura e análise da cena VIII do primeiro ato de <i>Frei Luís de Sousa</i> .	<i>Frei Luís de Sousa</i> : cena VIII do primeiro ato.	Ler expressivamente em voz alta. Analisar diálogo argumentativo da cena VIII do primeiro ato.	Leitura expressiva. Projeção da cena em análise através do filme <i>Quem és tu?</i> Análise e descrição da situação argumentativa no diálogo em estudo.	Computador Projetor PowerPoint	25'

Revisão de conteúdos tratados na aula anterior.	Dimensão pragmática do discurso: deixis.	Reativar conhecimentos prévios. Identificar a utilização da deixis.	Sistematização dos deícticos. Identificação de deícticos pessoais nos diálogos argumentativos em estudo e respetivos referentes em três dos selecionados. Correção.	Quadro Manual Caderno Lápis/caneta	5' 15' 5'
Produção escrita	<i>Frei Luís de Sousa</i> , Almeida Garrett.	Utilizar argumentação num diálogo, em coerência com a obra em estudo.	Elaboração de um diálogo argumentativo – tarefa a pares.	Papel e caneta	30'
Reflexão conjunta acerca da atividade proposta.	<i>Frei Luís de Sousa</i> , Almeida Garrett.	Refletir sobre as questões abordadas em aula e a respetiva atividade.	Balanço da atividade		5'

Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

Planificação de aula – Argumentação com base no tema do texto dramático

Data: 16 de janeiro de 2017 **Turma:** 11.º H **Aulas n.º** 53 e 54 **Duração:** 90 minutos **Docente estagiária:** Dina Veiga

Sumário: Leitura e interpretação do texto “Ler com Outras Vozes” de Eugénia Vasques. Identificação dos argumentos e exemplos. O texto de opinião: estrutura e características. Elaboração de um texto de opinião. Reflexão conjunta com base nas atividades propostas.

Etapas de Ensino	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos	Tempo
Verificação de presenças e apresentação do sumário.				Computador	5'
Leitura e análise do texto “Ler com Outras Vozes” de Eugénia Vasques.	Estrutura, linguagem e estilo do texto de opinião.	Identificar pontos de vista, argumentos e exemplos.	Diálogo orientado com base em questões de exploração do texto.	Texto policopiado Quadro	25'
Texto de opinião	Estrutura e características do texto de opinião.	Apreender a estrutura e as principais características do texto de opinião.	Exposição acerca do texto de opinião.	Computador Projetor PowerPoint	25'

Produção escrita	Texto de Opinião	<p>Estruturar um texto de opinião.</p> <p>Sustentar pontos de vista através de argumentos e exemplos encadeados pelos conectores do discurso.</p>	Elaboração de um texto de opinião fazendo uso dos conectores do discurso.	Papel e caneta	30'
Reflexão conjunta acerca da atividade proposta.	Texto de Opinião	<p>Refletir sobre as questões abordadas em aula e a respectiva atividade.</p> <p>Identificar dificuldades.</p>	Balanço da atividade		5'

ARGUMENTAÇÃO em FREI LUÍS DE SOUSA

ARGUMENTAÇÃO em FREI LUÍS DE SOUSA

Ato primeiro

Cena VIII

Págs. 101 e 102 do manual

<https://www.youtube.com/watch?v=s5GrxKwJIT8>

44' 28" – 48' 46"

Situação argumentativa

Quem são os atores da argumentação?

Qual o espaço em que se desenvolve?

Que assunto se discute?

Como surgiu o assunto?

Situação argumentativa

A que questão deu ele origem?

Que argumentos são apresentados pelas partes?

Qual a dicotomia argumentativa que se gerou?

Existe uma finalidade específica para a argumentação? Qual?

Qual foi o desfecho da argumentação?

ARGUMENTAÇÃO em FREI LUÍS DE SOUSA

Proposta de Atividade:

Elaborar um diálogo argumentativo com base numa conversa encetada por Maria de Noronha na viagem de bergantim, a caminho de Lisboa, para a visita ao Convento do Sacramento. Maria deve interpelar o seu pai para tentar perceber quem é a figura naquele retrato e porque vive a mãe em permanente angústia e sobressalto. Neste discurso também poderá participar Telmo.

Devem fazer uso dos deícticos anteriormente apreendidos – pág. 96.

Devem adequar o vocabulário e as formas verbais à época em questão.

ARGUMENTAÇÃO em FREI LUÍS DE SOUSA

Critérios de Avaliação:

Argumentação – Os argumentos apresentados foram adequados? O discurso foi coeso? Os contra-argumentos são fortes e convincentes? Estão bem articulados?

Vocabulário – Foi variado e adequado ao tema e à época em questão?

Gramática – As formas verbais e os deícticos foram bem utilizados?



Guião do Docente – Diálogo Orientado

Quem são os atores da argumentação? (observar qual o estatuto dos participantes, os papéis que desempenham; argumentação oral ou escrita?);

Qual o espaço em que se desenvolve? (lugar argumentativo institucional ou não?);

Que assunto se discute?;

Como surgiu o assunto? (observar a narrativa contextual que permite explicar a formação do assunto);

A que questão deu ele origem? (focar a questão relevante que se coloca – qual é o assunto em questão?);

Qual a dicotomia argumentativa que se gerou? (observar o tipo de oposição verificada);

Que argumentos são apresentados pelas partes? (como se articulam entre si?);

Existe uma finalidade específica para a argumentação? Qual?;

Qual foi o desfecho da argumentação? (o desfecho eliminou a problemática do assunto em questão?).

**ARGUMENTAÇÃO
em
FREI LUÍS DE SOUSA**

ARGUMENTAÇÃO em FREI LUÍS DE SOUSA

Ato segundo

Cena I

Págs. 105, 106 e 107 do manual

Situação argumentativa

Quem são os atores da argumentação?

Qual o espaço em que se desenvolve?

Que assunto se discute?

Como surgiu o assunto?

Situação argumentativa

A que questão deu ele origem?

Que argumentos são apresentados pelas partes?

Qual a dicotomia argumentativa que se gerou?

Existe uma finalidade específica para a argumentação? Qual?

Qual foi o desfecho da argumentação?

ARGUMENTAÇÃO em FREI LUÍS DE SOUSA

Proposta de Atividade:

Elaborar um diálogo argumentativo com base numa conversa encetada por Maria de Noronha na viagem de bergantim, a caminho de Lisboa, para a visita ao Convento do Sacramento. Maria deve interpelar o seu pai para tentar perceber quem é a figura naquele retrato e porque vive a mãe em permanente angústia e sobressalto. Neste discurso também poderá participar Telmo.

Devem fazer uso dos deícticos anteriormente apreendidos – pág. 96.

Devem adequar o vocabulário e as formas verbais à época em questão.

ARGUMENTAÇÃO em FREI LUÍS DE SOUSA

Critérios de Avaliação:

Argumentação – Os argumentos apresentados foram adequados? O discurso foi coeso? Os contra-argumentos são fortes e convincentes? Estão bem articulados?

Vocabulário – Foi variado e adequado ao tema e à época em questão?

Gramática – As formas verbais e os deícticos foram bem utilizados?



Ler com outras vozes

Texto para ler? Sim, apesar de todos os preconceitos que tivemos durante tantas décadas contra o teatro como literatura.

Para se combater a preguiça de ler teatro temos de, primeiramente, analisar dois pontos centrais. Primeiro, pouca edição teatral e sem o mesmo impacto e investimento que o romance. Os editores podem responder que os romances vendem e o teatro não. Além disso, o espaço dedicado nas livrarias é mínimo.

Pois bem: editar teatro em edições vistosas e bonitas, ler teatro em público, promover o teatro nas livrarias. Ler teatro, como tanto se faz nos Estados Unidos e em muitos países europeus, onde as pessoas se reúnem numa livraria ao fim do dia, sentam-se e leem em voz alta, sem microfones ou alguém a orientá-las. Simplesmente, sentam-se e leem um texto dramático. É uma experiência magnífica.

Depois, os próprios teatros devem organizar leituras encenadas, com um bilhete mais barato em horário alternativo, onde as pessoas vão ouvir os grandes atores lerem um texto de teatro. É algo diferente, a leitura encenada tem uma linguagem própria.

O segundo ponto é a Educação. Ensinar a ler teatro. O Ministério da Educação, nos programas do ensino, tem de abrir espaço para a promoção do texto dramático contemporâneo, para além dos clássicos já estudados. Mas é necessário também introduzir com visibilidade os textos de autores portugueses e estrangeiros contemporâneos e não termos vergonha da nossa literatura.

Ler teatro desenvolve capacidades cognitivas que melhoram a nossa criatividade, porque joga mentalmente com as imagens provocadas pela linguagem. Portanto, ler teatro desenvolve o cérebro de forma robusta. Ler teatro é um exercício lúdico diferente de qualquer outra literatura, podemos ler os outros géneros e cada um pede uma leitura diversificada que acompanhe o seu estilo. Esse tipo de leitura até nos suscita, de vez em quando, que estejamos a ler em voz alta, a ouvir a nossa voz, ou a pôr vozes nas personagens que estamos a ler. Ler teatro desenvolve a criatividade pessoal e a capacidade de ler e de melhor comunicar. Ler teatro dignifica o nosso papel como cidadãos em prol da literatura.

Eugénia Vasques (professora de Teatro no Conservatório Nacional de Lisboa e crítica teatral),
in *Os meus livros*, janeiro de 2012



Guião do Docente – Leitura Orientada

Texto: *Ler com outras vozes*, de Eugénia Vasques

Ponto de vista – Texto para ler? Sim;

Não se lê teatro – Quais as razões?;

Contrariar essa situação: argumentos e exemplos;

Retoma de ponto de vista: ler teatro – quais os argumentos?

Identificar dois juízos de valor explícitos ou implícitos presentes no texto.

Chuva de ideias – linhas orientadoras

Gosta de ler peças de teatro?;

Gosta de fazer leitura de texto dramático em voz alta?;

Gosta da leitura dramatizada?;

Gosta de leitura a várias vozes?.



Texto de Opinião

É um texto argumentativo no qual o autor explicita o seu ponto de vista sobre um tema ou sobre uma problemática, recorrendo a argumentos e exemplos para fundamentar a sua posição.

Texto de Opinião

O texto de opinião pode revestir uma forma oral ou escrita.

Conhecimentos

- Explicitar um ponto de vista acerca do tema/problemática.
- Pesquisar e seleccionar informação comprovativa do ponto de vista a adotar.

Texto de Opinião

Conhecimentos

- Escolher argumentos e/ou contra-argumentos pertinentes, coerentes e claros que sustentem o ponto de vista.
- Fundamentar a argumentação com exemplos relevantes e inequívocos.

Texto de Opinião

Expressão/discurso

- Utilizar a primeira ou a terceira pessoas gramaticais e o presente do indicativo.
- Utilizar predominantemente frases declarativas e exclamativas.

Texto de Opinião

Expressão/discurso

- Mobilizar adequadamente recursos da língua, nomeadamente vocabulário adequado ao tema.
- Usar conetores do discurso.

Texto de Opinião

Conectores do discurso

Para explicitar

Isto é,
Ou seja,
Aliás,
Ou antes,
Ou melhor,
Melhor dizendo,

Para provar

Com efeito,
Sem dúvida,
De certo,
Com certeza,
Efetivamente,
Deste modo,

Para concluir

Em conclusão,
Finalmente,
Por todas estas razões,
Concluindo,
Em resumo,
Em suma,

Texto de Opinião

Conectores do discurso

Para ilustrar, exemplificar

Assim,
Por exemplo,
Como se pode verificar,
É importante frisar que...
Importa salientar ...
Note-se...

Para reforçar a ideia

Além de,
Além disso,
Ainda,
Sobretudo,
Neste caso,
Também,

Para atenuar ou restringir

Pelo menos,
Ressalve-se...
Neste caso,
No entanto,
Todavia,
Porém,

Para o texto de opinião oral:

- Utilizar adequadamente os recursos verbais e não verbais: postura, tom de voz, articulação das palavras, dicção, entoação, ritmo, expressividade.
- Utilizar adequadamente, sempre que oportuno, ferramentas tecnológicas de suporte à intervenção oral.

Texto de Opinião – Qual a estrutura?

Título: apelativo, a antecipar o ponto de vista assumido ou o tema/problema abordado/a.

Introdução: explicitação do tema/problema.

Desenvolvimento: apresentação do(s) ponto(s) de vista; posicionamento com apresentação de argumentos a favor e/ou contra, devidamente fundamentados com exemplos claros e pertinentes.

Conclusão: síntese da argumentação e reforço do ponto de vista defendido.

Texto de Opinião Proposta de Atividade

Tarefa individual:

- Elabore um texto de opinião sobre a importância da leitura de textos de teatro, tendo em conta a sua eventual experiência e o seu gosto pessoal. Deve apresentar, pelo menos, dois argumentos com os respetivos exemplos.

200 a 300 palavras

Texto de Opinião Proposta de Atividade

Possíveis tópicos de reflexão:

- O interesse que a leitura dramática suscita;
- A importância do modo dramático na escola.

Texto de Opinião

Proposta de Atividade

Parâmetros de Avaliação:

- **Tema e tipologia** – Respeita o tema e a tipologia do texto apresentando argumentos e exemplos?
- **Léxico e adequação do discurso** – Utiliza vocabulário variado e adequado ao tema? Utiliza um discurso valorativo?
- **Estrutura e Coesão** – Redige um texto bem estruturado e articulado? Domina os mecanismos de coesão textual?



Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

Documento Orientador – Texto de Opinião

O artigo/texto de opinião é um género textual em que alguém exprime o seu ponto de vista relativamente a um determinado assunto. Apresenta as seguintes características:

- explicitação de um ponto de vista;
- clareza e pertinência da perspetiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos;
- discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).

Para além destas, os artigos/textos de opinião são ainda marcados pelas seguintes características:

Estrutura	Estrutura predominantemente argumentativa: <ul style="list-style-type: none"> • título sugestivo; • introdução – apresentação do tema e do respetivo ponto de vista; • desenvolvimento – exposição de argumentos e de exemplos; • conclusão – reforço da argumentação feita.
Linguagem e estilo	Linguagem valorativa (apreciativa ou depreciativa), marcada por: <ul style="list-style-type: none"> • vocabulário técnico, associado à área em causa; • léxico com valor expressivo (sobretudo adjetivos e verbos); • recursos expressivos com forte valor sugestivo.

Para produzir um texto de opinião (oral ou escrito), é necessário:

- documentar-se sobre o tema a abordar (procurando informação em livros, revistas, jornais, internet);
- planificar a produção, estabelecendo objetivos, selecionando informação pertinente e definindo tópicos;
- produzir o texto de opinião, desenvolvendo o tema, apresentando informação significativa, encadeando logicamente os tópicos tratados e produzindo um texto linguisticamente correto;
- se se tratar de um **texto de opinião oral**, é necessário ter em conta recursos verbais e não verbais (**ex.:** postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade, uso adequado de ferramentas tecnológicas de suporte à intervenção oral);
- se se tratar de um **texto de opinião escrito**, há que pautar a redação por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.

Planifique o seu texto, anotando, sob a forma de tópicos, os assuntos a desenvolver nos vários momentos do texto.

		Tópicos a desenvolver
Introdução Explicitação de um ponto de vista a defender. [1 parágrafo]		
Desenvolvimento Apresentação de 2 argumentos e exemplos que corroborem o ponto de vista defendido. [1 parágrafo para cada argumento]	1.º Argumento ↓ Exemplo	
	2.º Argumento ↓ Exemplo	
Conclusão Reforço do ponto de vista defendido. [1 parágrafo]		

Agora que terminou, reveja criticamente o seu texto, tendo em vista a qualidade do produto final, preenchendo a grelha abaixo.

Texto de Opinião		Sim, totalmente	Sim, parcialmente	Não
Monitorização da produção escrita A ter em conta nas fases de produção, revisão e aperfeiçoamento do texto de opinião	O texto apresenta uma estrutura adequada, sendo constituído por introdução, desenvolvimento e conclusão?			
	O texto apresenta correção linguística?			
	Utilizei conectores adequados para encadear de forma lógica as partes do texto?			
	Utilizei argumentos e exemplos?			

A leitura do texto dramático não faz parte dos hábitos das pessoas que eu conheço, nem tão pouco dos meus, provavelmente por ser um tipo de leitura chata ou por haver outras leituras mais interessantes e apelativas. Talvez a visão geral que se tem deste tipo de leitura é que o texto dramático é para ser praticado em palco e não para ser lido.

A minha primeira experiência neste tipo de leitura foi ~~em~~ precisamente aqui na escola numa aula de português quando tive de ler em voz alta umas falas de um auto de Gil Vicente. Confesso que achei um chatice até conseguirem entender o que diziam as personagens. Depois, mais tarde, até comecei a achar piada às críticas à sociedade da época. Ainda assim, isso não me fez procurar textos desse género para ler.

Penso que se se assistir a uma boa leitura dramatizada feita por um ator, passe a gostar de textos desses. Talvez fosse uma boa motivação para os alunos, contida em um ~~auto~~ ator, ~~para~~ ~~a~~ ~~gostar~~ para nos vir ler algumas falas de "Frei Luís de Sousa" visto que as leituras feitas em aula não têm o mesmo impacto, por muito que nos forcemos. A meu ver, ouvir ler estes textos por uma voz profissional seria uma vantagem e um privilégio.

Na verdade, acredito que ler textos de teatro proporciona experiências magníficas, mas ainda ~~é~~ não é fide-
curiosidade para me aventurar nessas leituras, por fim, coisas que me entusiasмам mais.

A caminho do Convento do Sacramento, na vizinhança de Bergamini, estão J. Manuel, Maria e Telmo.

MARIA - (A fixar o pai, muito inquieto) Meu pai... Acaba que estamos aqui sem minha mãe, tendo que lhe perguntar...

TELMO - MARIA, vossa pai precisa de descansar, não o incomodeis com perguntas...

MANUEL - (visivelmente chateado) Que queris saber, Maria?

MARIA - (com ansiedade) Meu pai, cuidam que hei de ser sempre criança e nunca ninguém me dá a verdade...

TELMO - (suspira impacientemente) Esta menina...

MANUEL - O que é incomodar afinal, filha? Que queris perguntar? Diz-me...

MARIA - Minha mãe, vejo-a transformada desde que nos mudamos para aquela casa... Quando lá estivamos e olhou para o rosto de um dos cavalheiros, assustou-se... Quem é esse homem que tanto marcou a minha mãe só com a imagem?

TELMO - (ainda impacientemente) - MARIA, eu já respondo a essa pergunta...

MARIA - Não, Telmo, não respondeste, tu mentaste, só mentas, contudo não posso calar para saber a verdade!

MANUEL - (Torna a olhar a filha) - MARIA, tens de compreender que os assuntos de adultos são incomodam os mais novos e que por isso tens de ser pacata.

MARIA - Também nós, meu pai? Eu já não sou criança e se sou tendo mais entendimento que muitas crianças. Por favor, meu pai, diz-me quem é aquele homem de quem a minha mãe tem tanto medo!

MANUEL (A PESSÍMIL) - MUITA QUELHA FIHA, AQUELE HONEY NÃO EXISTE, NÃO É MINGUET, É SÓ UM PELHO! SE A TUA MÃE SE ASSUSTOU FOI PORQUE ESTAVA ESCURO E DE REPENTE SE FEZ LUZ, DECEHO IMAGINOU QUE ESTAVA UM LAJÃO DENTRO DE CASA.

TELMO (A REFRESCAL) - VÊS MARIA? QUE QUELHA MAIS QUE TE DIZIA? AQUELE PELHO É SÓ ISSO, UM PELHO.

MARIA (OFENJIDA) - VÓS NÃO DIZES A VERDADE! ESTÃO OS JOIS A TORNAR EUGENIAL-ME, MAS EU NÃO ALEGRILO E NÃO DESCANSO ENQUANTO NÃO SÓUBER PORQUE NUNCA MUITA MÃE EM TAMANTA AFLIÇÃO. NÃO JOQUE, NÃO COQUE, SÓ TREME E SÓBRE PELOS CANTOS PERUELA CASA.

MANUEL - MARIA, SOSSEGA O TEU ESPÍRITO, NÃO HÁ NADA PARA SABERES...

TELMO - (A REFRESCAL) PÓIS NÃO, MAS ESTA CRIANÇA É DEMASIADO CURIOSA...

MARIA - (ADONTANDO O PEJO NA DIREÇÃO DOS JOIS) - ENCOBREM A VERDADE, MAS EU VOU SABER DE TUDO!

MANUEL (PUXA MARIA PARA O SEU COLO NA TENTATIVA DE A CALMAR) - VÊ, MARIA, CHEGAMOS A LISBOA, OLHA QUE CIDADÃO UMA ESTÁ! QUE PELO PASSADO VAMOS DAR.

TELMO - NEM ATREVASSE A VIAGEM, MARIA, ESTE RIO É TÃO BONITO...

MARIA (INCONFORMADA) - EUJAM QUE SEU CRIANÇA, MAS DESCOBRI PÓIS TUDO O QUE ME ENCONJEM!

Na viagem de barco para Lisboa, vão Flávia, Telmo e Manuel.

Manuel - Então filha, que ar tão pensativo é esse que tens?

Flávia - Não é nada, pai... estou só a olhar a paisagem.

Manuel - Eu começo-te, Flávia, és minha filha, o que te incomoda?

Telmo - Semhan, mãe lhe pergunto isso, a Flávia é muito curiosa e tudo q' incomoda,

Flávia - Gosto de saber tudo, Telmo. O que me incomoda é tu não me contares a verdade.

Manuel - Qual verdade? Que queres saber, minha filha?

Flávia - Quero saber o que se passa com a minha mãe que anda com o espírito tão abanimentado e quem é aquele cavalheiro que está no retrato?

Manuel - Ah... mãe te apaquentes com isso, filha...

Telmo - Eu já disse várias vezes à minha Flávia que mãe há nada para saber...

Flávia - Cala-te, Telmo, tu nunca me dizes a verdade, prefiro que te cales!

Telmo - Cala-me aí então, menina Flávia, mãe acredita no que te digo, desta boca mãe sai mais nenhuma palavra durante esta viagem.

Hamuel - Podés falar, meu bom Telmo, a Klara tem de entender que está tudo tranquilo e que não se passa nada com a mãe.

Klara - Pai, a minha mãe disfarça o medo quando estás por perto, mas eu vejo e sei que está angustiada. Quando olha aquele tecto fica branca que nem o pai, por favor, diz-me o que se anda a passar para a minha mãe andar tão transtornada!

Hamuel - Um dia sabês e verês que mãe é nada importante... A tua mãe está apenas cansada, é só isso.

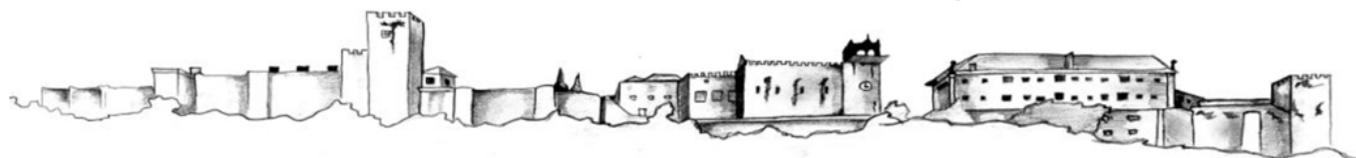
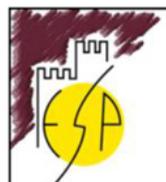
Klara - Um dia? Mas eu quero saber agora!

Hamuel - Agora tens de brincar mais e pensar menos em disparates, querida filha, mãe ocupa a mente com assuntos que não valem a pena.

Klara - Brincar? Eu não gosto de brincar, gosto de ler e de pensar. Ninguém me conta, meu pai, vocês não gostam de mim, se gostassem, contavam-me o que se passa.

Hamuel - Claro que gostamos, filha, amamos-te muito. Não estragues este passeio e aproveita o melhor que podemos. Olha ali ao fundo o convento, vamos, anima-te!

Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

Planificação de aula – Argumentação em *Os Lusíadas*

Data: 15 de fevereiro de 2017	Turma: 9.º A	Aula n.º	Duração: 90 minutos	Docente estagiária: Dina Veiga
--------------------------------------	---------------------	-----------------	----------------------------	---------------------------------------

Sumário: *Os Lusíadas*: sistematização dos conteúdos apreendidos. Canto III: análise do episódio de Inês de Castro através de diálogo orientado com recurso a *PowerPoint*. Argumentação presente neste episódio. Exercício com base nos argumentos tecidos por Inês de Castro. Levantamento dos recursos estilísticos.

Etapas de Ensino	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos	Tempo
Sistematização dos conteúdos apreendidos.	<i>Os Lusíadas</i>	Rever conhecimentos prévios	Sistematização dos conteúdos apreendidos.	Quadro	10'
Análise de <i>Os Lusíadas</i> – canto III.	Episódio de Inês de Castro (est. 118-125).	Compreender as estrofes do Episódio de Inês de Castro; Identificar recursos expressivos; Identificar e compreender argumentos.	Análise do Episódio; Exercício de análise de argumentação.	Manual Computador Projeter <i>PowerPoint</i> Lápis/caneta Caderno	30'

Análise de <i>Os Lusíadas</i> – canto III.	Episódio de Inês de Castro (est. 126-135).	Compreender as estrofes do Episódio de Inês de Castro.	Análise do Episódio; Levantamento de recursos expressivos; Levantamento de adjetivos que sustentam posições.	Manual Computador Projetor <i>PowerPoint</i> Lápis/caneta Caderno	45'
Análise de <i>Os Lusíadas</i> – canto III.	Episódio de Inês de Castro	Esclarecer questões; Aferir a pertinência didática do trabalho desenvolvido.	Esclarecimento de dúvidas e reflexão conjunta acerca do trabalho desenvolvido.		5'

**Episódio de Inês de Castro
Canto III**

**Plano da História de Portugal
(encaixado no Plano da Viagem)**

Episódio de Inês de Castro

- **Exposição (introdução)**
- **Conflito (peripécias e momentos-chave)**
- **Desenlace (desfecho)**

Exposição – estâncias 118-121

- **Exposição**

Breve introdução ao episódio. Vasco da Gama localiza a história no tempo e no espaço.

Apresenta brevemente o que vai narrar e atribui responsabilidades da tragédia ao amor, adjetivando-o negativamente.

Episódio de Inês de Castro

Sublinhe as passagens que indicam a história no tempo e espaço.

Sublinhe os adjetivos negativos que fazem referência ao amor.

Exposição – estâncias 118-121

Nestas estâncias também nos é apresentado o amor de Inês e Pedro, um amor feliz, despreocupado e correspondido, embora apareçam já alguns indícios trágicos como sinais de alerta.

Onde podemos verificá-los?

Episódio de Inês de Castro

Estância 119

O narrador apresenta-nos o Amor como o grande culpado da morte de Inês, como se esta fosse a sua pior inimiga. Dizem que a sede de amor nem com lágrimas se satisfaz: ela exige sacrifícios humanos nos seus altares.

Episódio de Inês de Castro

Estância 120

Inês vivia tranquilamente os anos da sua juventude e o seu amor por Pedro nos saudosos campos do Mondego onde confessava à natureza o amor que sentia pelo dono do seu coração.

Episódio de Inês de Castro

Estância 121

Na ausência do seu amado socorria-se das lembranças, das memórias de alegria: de noite em sonhos; de dia em pensamentos.

Episódio de Inês de Castro

Estâncias 122 – 131 – Conflito

Estas estrofes apresentam-nos:

- as causas da oposição do rei D. Afonso IV (recusa de D. Pedro em casar-se de acordo com a conveniência do reino; o murmurar do povo);

Episódio de Inês de Castro

Estâncias 122 – 131 – Conflito

- a sua decisão de condenar Inês à morte;
- o discurso de defesa de Inês: referência aos filhos e à sua futura orfandade; relação crueldade/humanidade; fragilidade e inocência; pedido de clemência; sugestão de exílio;

Episódio de Inês de Castro

Estâncias 122 – 131 – Conflito

- a reacção positiva do rei através da hesitação que demonstra perante as súplicas de Inês;
- a interferência do povo e do destino e a manutenção da sentença.

Episódio de Inês de Castro

Estâncias 122

Pedro recusa casar-se com outras belas senhoras e princesas porque o seu amor por Inês fá-lo desprezar os outros. Vendo esta conduta apaixonada e estranha, o pai, D. Afonso IV, considerando o murmurar do povo e a atitude do filho que não se queria casar...

Episódio de Inês de Castro

Estâncias 123

... decide condenar Inês à morte para desse modo libertar o filho, preso pelo amor, julgando que o sangue da sua morte apagaria o fogo desse amor. Mas que loucura foi essa, que permitiu que a mesma espada que combateu os Mouros se levantasse contra uma dama delicada?

Episódio de Inês de Castro

Estâncias 124

O rei inclina-se a perdoar Inês quando esta é levada pelos carrascos à sua presença, mas o povo, com razões falsas e firmes, exige a morte.

Inês profere palavras inspiradas mais pela dor de deixar os filhos e o seu príncipe que pelo receio da própria morte.

Episódio de Inês de Castro

Proposta de Atividade

Faça um levantamento dos argumentos utilizados por Inês na sua súplica ao rei.

Identifique os recursos expressivos presentes no discurso de Inês.

Tarefa a pares
Duração: 15'

Episódio de Inês de Castro

Estância 125

Inês levanta os olhos (as mãos estavam a ser atadas pelos carrascos) e, depois de olhar comovidamente os filhos que estavam junto de si, temendo a sua orfandade, disse ao rei e avô:

Argumentos

- Até os animais ferozes e as aves de rapina têm piedade para com as crianças (Canto III, est. 126);
- Não é humano matar uma donzela fraca e sem força só por amar a quem a conquistou (Canto III, est. 127, vv. 1-4);
- Devia ter respeito por aquelas crianças (filhos de Inês) (Canto III, est. 127, vv. 5-8);

Argumentos

- Devia saber dar a vida, tal como soube dar a morte na guerra contra os Mouros (Canto III, est. 128);
- Se, apesar da sua inocência, a quiser castigar, que a desterre para uma região gelada ou tórrida ou para junto das feras, onde possa criar os filhos de Pedro (Canto III, est. 129).

Argumentação

Inês de Castro tem um objetivo muito concreto quando discursa perante o rei: os argumentos que apresenta vão no sentido de o comover para que desista do seu assassinio. Para tal, socorre-se de estratégias ao nível da **forma** e do **conteúdo**.

Argumentação

Assim, no que respeita à **forma**, verificamos:

- a utilização da 2.^a pessoa: “Ó tu”; “tens”; “te”; “sabes”; “viste”, etc.
- o uso do imperativo: “tem respeito”; “mova-te”; “sabe”; “põe-me”...

Argumentação

Em relação ao **conteúdo**, a sua intervenção, pejada de dramatismo, é preparada quer pela piedade que a figura suscita, indefesa perante os “algozes”, quer pela forma como, banhada em lágrimas, olha os filhos inocentes diante do “avô cruel”. O dramatismo aumenta de tom:

- pelos exemplos de proteção dados pelos animais mais selvagens;

Argumentação

- pelo pedido de clemência de Inês para os filhos. Já que o rei mostrara coragem ao tirar a vida aos Mouros, deveria agora demonstrar a mesma coragem dando-lhe a vida;
- pelo pedido de desterro;
- pela insinuação de que achará mais piedade entre os animais selvagens do que entre os homens;
- pelo refúgio comovente na lembrança do amado e no consolo dos filhos.

Argumentação

Com este discurso, Inês de Castro procura, por um lado, suscitar a piedade e a clemência de D. Afonso IV para si e para os seus filhos, e, por outro, despertar nele o sentido de justiça e levá-lo a reconhecer que a sua condenação à morte é cruel e injusta.

Episódio de Inês de Castro

Estância 126

Se até nos animais ferozes, que a natureza fez cruéis, e nas aves selvagens, que só pensam em caçar, vimos existir piedade para com crianças pequenas como aconteceu com a mãe de Nino e com Rómulo e Remo...

Episódio de Inês de Castro

Estância 127

... tu que és humano (se é humano matar uma donzela fraca e sem força, só por amar quem a ama), tem em consideração estas criancinhas. Decide-te pela compaixão delas e minha, pois não te impressiona a minha inocência.

Episódio de Inês de Castro

Estância 128

E se na guerra contra os Mouros mostraste saber dar a morte, sabe, agora, dar a vida a quem não cometeu nenhum erro para a perder. Mas se, mesmo assim, achas que a minha inocência merece castigo, desterra-me para a fria Cítia ou para a Líbia ardente onde viverei em sofrimento para sempre.

Episódio de Inês de Castro

Estância 129

Manda-me para que haja tigres e leões (animais selvagens) e verei se encontro entre eles a piedade que não encontrei entre humanos; e aí criarei estas criancinhas, a minha única consolação, a pensar em Pedro que amo.

Episódio de Inês de Castro

Estância 130

O rei queria perdoar-lhe, impressionado com aquelas palavras, mas o pertinaz povo e o Destino não perdoam. Os que aconselharam a morte e julgando que estavam a fazer um grande feito, desembainharam as espadas. É contra uma dama indefesa que vos “amostrais” valentes e cavaleiros?

Episódio de Inês de Castro

Estância 131

Do mesmo modo que Pirro prepara o ferro para matar a jovem Policena, que se oferece ao sacrifício, com os olhos postos em sua mãe, de quem era a sua única consolação...

Episódio de Inês de Castro

Desenlace

Estância 132

... assim os algozes de Inês, sem se preocuparem com a vingança de D. Pedro, se encarniçavam contra ela, espetando as espadas no colo de alabastro, que sustinha as obras que fizeram Pedro apaixonar-se por ela, e banhando em sangue o seu rosto, já regado com lágrimas.

Episódio de Inês de Castro

Estância 133

Bem puderas, ó Sol, não ter brilhado naquele dia, como aconteceu com o sinistro banquete em que Atreu deu a comer a Tiestes os filhos deste. E vós, côncavos vales, que ouvistes o nome de Pedro, na sua voz agoniante, por muito tempo fizestes eco do seu nome.

Episódio de Inês de Castro

Estância 134

Assim como a bonina que é cortada antes do tempo por uma menina descuidada fazendo com que murche rapidamente, também Inês perdeu a cor e a vivacidade da pele com a morte.

Episódio de Inês de Castro

Estância 135

A natureza chorou durante muito tempo a sua morte e quis eternizá-la na fonte das lágrimas que ainda hoje existe.

Episódio de Inês de Castro

Vasco da Gama, o narrador deste episódio ao rei de Melinde, parece marcar uma posição relativamente aos factos que relata.

Identifique esta posição e comprove-a através da adjetivação que a suporta.

Tarefa a pares

Duração: 10'

Episódio de Inês de Castro

Agentes da Condenação

“horríficos algozes”

“com falsas e ferozes
razões”

“duros ministros”

“avô cruel”

“peitos carniceiros”

“brutos matadores”

Inês de Castro

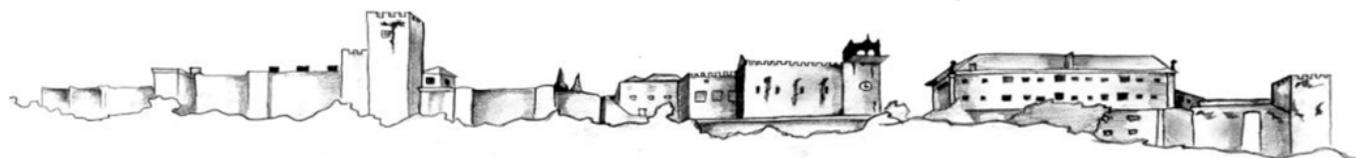
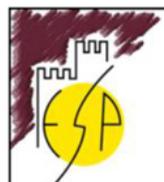
“fraca dama delicada”

“tristes e piedosas vozes”

“olhos piedosos”

“meninos “tão queridos e
mimosos”

Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

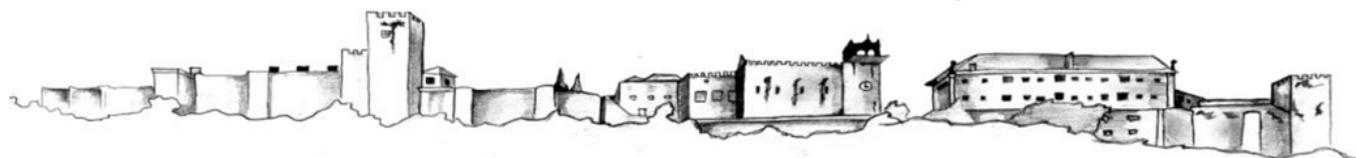
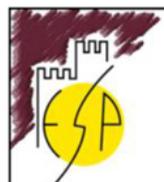
Planificação de aula – Argumentação a partir de *Amor de Perdição***Data:** 9 de fevereiro de 2017**Turma:** 11.º F**Aulas n.º** 74 e 75**Duração:** 90 minutos**Docente estagiária:** Dina Veiga

Sumário: Diálogo orientado com base nas opiniões dos alunos acerca da expressão pública de sentimentos íntimos, estabelecendo um paralelo com os protagonistas de *Amor de Perdição* e a atualidade. Leitura e análise do texto “Ena, eles amam-se!” de Manuel Hapern. Apresentação acerca da estrutura e características do texto de opinião. Proposta de atividade: elaboração de um texto de opinião. Reflexão conjunta acerca da atividade desenvolvida.

Etapas de Ensino	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos	Tempo
Verificação de presenças e apresentação do sumário.				Computador	5'
Diálogo orientado com base na expressão pública de sentimentos íntimos; Leitura e análise do artigo de opinião: “Ena, eles amam-se!”.	<i>Amor de Perdição</i> , de Camilo Castelo Branco. Texto de Opinião	Ler e analisar um texto de opinião.	Diálogo orientado com base na expressão pública de sentimentos íntimos: expressão de sentimentos em <i>Amor de Perdição</i> , e a expressão pública de sentimentos na atualidade.	Computador Projetor PowerPoint	30'

			Leitura e análise do texto: levantamento de argumentos e exemplos.		
Exposição acerca da estrutura e das características do texto de opinião.	Texto de Opinião	Apreender a estrutura e as principais características do texto de opinião.	Exposição acerca do texto de opinião.	Computador Projetor <i>PowerPoint</i>	20'
Produção escrita	Texto de Opinião	Estruturar um texto de opinião. Utilizar os conectores do discurso.	Elaboração de um texto de opinião fazendo uso dos conectores do discurso.	Papel e caneta	30'
Reflexão conjunta acerca da atividade proposta.	Texto de Opinião	Refletir, de forma estruturada, sobre as questões abordadas em aula e a respetiva atividade.	Balanço da atividade		5'

Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

Planificação de aula – Argumentação a partir de *Amor de Perdição*

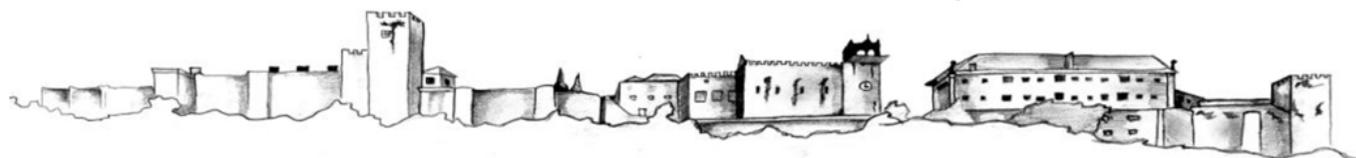
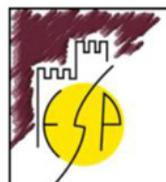
Data: 15 de fevereiro de 2017 **Turma:** 11.º G **Aulas n.º** 71 e 72 **Duração:** 90 minutos **Docente estagiária:** Dina Veiga

Sumário: Diálogo orientado com base nas opiniões dos alunos acerca da expressão pública de sentimentos íntimos, estabelecendo um paralelo com os protagonistas de *Amor de Perdição* e a atualidade. Leitura e análise do texto “Ena, eles amam-se!” de Manuel Hapern. Apresentação acerca da estrutura e características do texto de opinião. Proposta de atividade: elaboração de um texto de opinião. Reflexão conjunta acerca da atividade desenvolvida.

Etapas de Ensino	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos	Tempo
Verificação de presenças e apresentação do sumário				Computador	5'
Diálogo orientado com base na expressão pública de sentimentos íntimos. Leitura e análise do artigo de opinião: “Ena, eles amam-se!”.	<i>Amor de Perdição</i> , de Camilo Castelo Branco. Texto de Opinião	Ler e analisar um texto de opinião.	Diálogo orientado com base na expressão pública de sentimentos íntimos: expressão de sentimentos em <i>Amor de Perdição</i> , e a expressão pública de sentimentos na atualidade.	Computador Projetor PowerPoint	30'

			Leitura e análise do texto: levantamento de argumentos e exemplos.		
Exposição acerca da estrutura e das características do texto de opinião.	Texto de Opinião	Apreender a estrutura e as principais características do texto de opinião.	Exposição acerca do texto de opinião.	Computador Projetor <i>Powerpoint</i>	20'
Produção escrita	Texto de Opinião	Estruturar um texto de opinião. Utilizar os conectores do discurso.	Elaboração de um texto de opinião fazendo uso dos articuladores do discurso.	Papel e caneta	30'
Reflexão conjunta acerca da atividade proposta.	Texto de Opinião	Refletir, de forma estruturada, sobre as questões abordadas em aula e a respetiva atividade.	Balanço da atividade		5'

Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

Planificação de aula – Argumentação em *Amor de Perdição*

Data: 16 de fevereiro de 2017	Turma: 11.º H	Aulas n.º 71 e 72	Duração: 90 minutos	Docente estagiária: Dina Veiga
--------------------------------------	----------------------	--------------------------	----------------------------	---------------------------------------

Sumário: Análise do diálogo presente no capítulo IV de *Amor de Perdição*, entre Tadeu de Albuquerque e a sua filha Teresa. Breve sistematização acerca dos deícticos. Identificação de deícticos pessoais no diálogo em análise. Proposta de atividade: elaboração de um diálogo argumentativo entre Simão e Teresa de Albuquerque. Reflexão conjunta acerca da atividade desenvolvida.

Etapas de Ensino	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos	Tempo
Verificação de presenças e apresentação do sumário.				Computador	5'
Exposição com base num diálogo presente no capítulo IV de <i>Amor de Perdição</i> .	<i>Amor de Perdição</i> , Camilo Castelo Branco (Capítulo IV).	Analisar um diálogo argumentativo na obra em estudo.	Diálogo orientado com base na análise de uma conversa entre Tadeu de Albuquerque e a filha Teresa.	Manual Computador Projektor <i>PowerPoint</i>	25'

Sistematização dos deícticos.	Dimensão pragmática do discurso: deixis.	Rever conhecimentos prévios. Identificar a utilização da deixis no diálogo em análise.	Breve sistematização dos deícticos. Identificação de deícticos pessoais no diálogo em estudo.	Manual Computador Projetor <i>PowerPoint</i> Papel e caneta	25'
Produção escrita	<i>Amor de Perdição</i> , Camilo Castelo Branco.	Construir argumentos num diálogo.	Construção de um diálogo argumentativo.	Papel e caneta	30'
Reflexão conjunta acerca da atividade proposta.	<i>Amor de Perdição</i> , Camilo Castelo Branco.	Refletir, de forma estruturada, sobre as questões abordadas em aula e a respetiva atividade.	Balanço da atividade		5'

Argumentação em *Amor de Perdição*

Argumentação em *Amor de Perdição*

<https://www.youtube.com/watch?v=dxDxCOxhSGw&spfreload=5>

29'38" – 31'28"

Qual é o tema desta conversa entre pai e filha?

Que argumentos utiliza Tadeu de Albuquerque para convencer a filha a casar com o primo?

Tadeu tenta convencer Teresa:

- de que um pai sabe sempre o que é melhor para os seus filhos;
- de que a decisão de a casar com o seu primo foi tomada em função da felicidade dela.

Tadeu compara-se com outros pais para persuadir a filha da sua benevolência.

"Outro teria subjogado a tua desobediência com maus tratos, com os rigores do convento, e talvez com o desfalque do teu património."

O pai diz não a ter consultado por recear interferir nos seus deveres de boa filha que deverão ser baseados no zelo, na gratidão e no amor que deverá sentir por si.

Que traços de personalidade são evidenciados em Teresa ao contra-argumentar com o pai?

Teresa evidencia firmeza, presença de espírito e fidelidade aos seus sentimentos.

Teresa = heroína romântica

Na última fala de Tadeu de Albuquerque, encontramos palavras e expressões que denotam agressividade.

Identifique-as e classifique-as quanto à classe a que pertencem.

Verbos ou expressões verbais: amaldiçoada **serás**; **morrerás**; **és** uma alma vil, não me **pertences**, nas **és** minha filha.

Advérbios ou expressões adverbiais: para sempre.

Nomes: infame, miserável.

Adjetivos: vil, maldita.

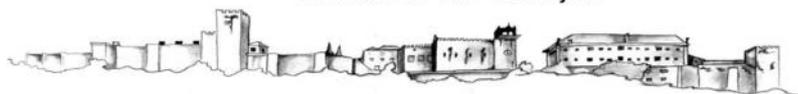
Justifique o efeito expressivo:

- a) do predomínio das frases curtas, exclamativas;
- b) do emprego do imperativo;
- c) das repetições.

- a) Reforçam o discurso exaltado conferindo um ritmo rápido marcado pela pontuação;
- b) Expressa a autoridade de Tadeu evidenciando a imposição da vontade paterna;
- c) Salienta as ordens do pai e o castigo da filha que não lhe obedece.



Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

Ficha de Trabalho

Artigo de Opinião

1. Em *Amor de Perdição*, Simão e Teresa exprimem abertamente o amor que sentem um pelo outro, enquanto Mariana ama Simão em silêncio.

1.1. Leia o artigo de opinião abaixo, sobre uma forma atual de expressão de sentimentos íntimos – as declarações públicas de amor nas redes sociais.

Ena, eles amam-se!

Manuel Halpern

O que levará alguém a escrever uma carta aberta à namorada? Estou certo de que quando o tipo envia publicamente o coraçãozinho nem se lembra que a tia lá do Norte está a ver, assim como o colega de trabalho e o pai dela.

Sim, sim, vocês amam-se, mas o que é que eu tenho a ver com isso? Os blogues e as redes sociais expõem o privado de forma descarada. Não estou a falar das fotos da malta em biquíni, que isso é com cada um, e apenas reporta o que sazonalmente se passa nas praias. Mas das puras e ternas declarações de amor, que abundam no *Facebook* e nos *posts* de blogues abertos. Parece que há uma necessidade de assunção pública de algo que pertence tradicionalmente à esfera privada, como se essa 'publicação' de alguma forma a engrandecesse. É verdade que o casamento, instituição fora-de-moda, é precisamente isso: assumir uma relação perante a sociedade. E é por isso mesmo que ganha um tom mais próximo do definitivo, o que faz com que cada vez mais gente opte por uma aparentemente mais ligeira 'união de facto'. Ou seja, para não complicar ou fugir à tradição, escolhem não se assumir da mesma forma perante a sociedade. Eu sempre que me cruzo com uma 'carta', um *post*, uma mensagem, dedicada a outra pessoa, sinto-me um incomodado. Tenho esse princípio de nunca ler correspondência alheia (seja na forma de uma carta, *e-mail* ou *sms*). E não gosto de me sentir forçado a entrar na intimidade dos outros. Esquisitices minhas.

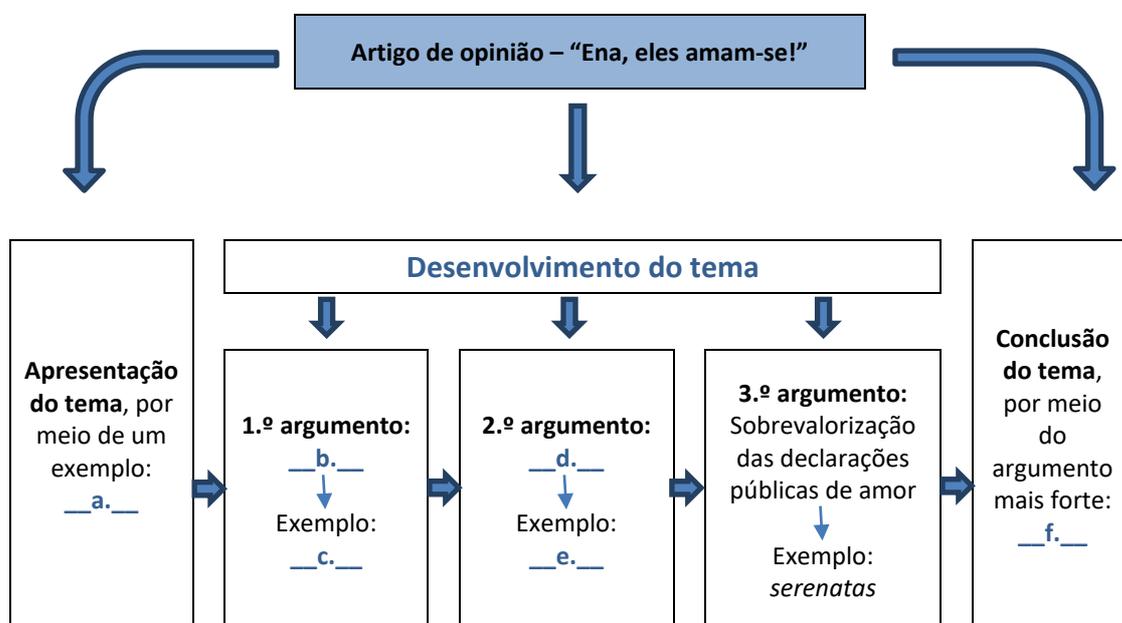
Mas o que levará alguém a escrever uma carta aberta à namorada? Julgo que esta é a questão que se impõe. Quando no *Facebook* vemos "casado com..." ou "num relacionamento com...", obviamente que tal equivale a usar uma aliança no dedo. Mas quando começamos a ver coraçãozinhos e cançonetas para cá e para lá, facilmente chegamos à conclusão: "Eles não só estão relacionados como também se amam". Poderiam amar-se, claro está, sem que eu soubesse, enviando a canção por *e-mail*, um coraçãozinho numa carta ou uma caixa de chocolates. Mas por algum estranho motivo querem que eu saiba.

Porquê? É verdade que a declaração pública de amor é sobrevalorizada, como noutros tempos acontecia quando se faziam serenatas. Mas a maioria destes rapazes/senhores/senhoras jamais teria coragem de fazer uma serenata à namorada. Mais uma vez, é o virtual que engana. Como não há uma proximidade efetiva, física, tudo se torna mais fácil. Esquecemo-nos dos outros. Estou certo que quando o tipo envia publicamente o coraçãozinho à namorada nem se lembra que a tia lá do norte está a ver, assim como o colega de trabalho e o pai dela.

Visão [em linha, consult. 28-01-2017]

1.2. Explícite o ponto de vista relativamente ao tema abordado.

1.3. Complete o esquema, no seu caderno, identificando os argumentos e/os exemplos utilizados pelo autor para fundamentar o ponto de vista defendido.



1.4. O discurso é valorativo, sendo marcado por juízos de valor, explícitos e implícitos.

1.4.1. Reproduza o quadro abaixo no seu caderno e complete-o, identificando o juízo de valor presente em cada alínea e as respetivas marcas linguísticas.

Exemplo	Juízo de valor	Marcas linguísticas
“Ena, eles amam-se!” [título]	__a.__	__b.__
“Estou certo de que quando o tipo envia publicamente o coraçãozinho nem se lembra que a tia lá do norte está a ver, assim como o colega de trabalho e o pai dela.” (ll. 2-6)	Ridicularização de exposição inerente à publicação de declarações de amor nas redes sociais (juízo de valor implícito).	Tom jocoso; vocabulário depreciativo (“o tipo”); diminutivo depreciativo (“coraçãozinho”).

<p><i>“Os blogues e as redes sociais expõem o privado de forma descarada.”</i> (ll. 8-10)</p>	<p>—c.—</p>	<p>—d.—</p>
<p><i>“Sim, sim, vocês amam-se, mas o que é que eu tenho a ver com isso?”</i> (ll. 7-8)</p>	<p>—e.—</p>	<p>—f.—</p>

Adaptado de *Encontros 11 – Livro do Professor*, Cecília Aguiar, Inês Ribeiros, Noémia Jorge, 2016, Porto Editora, pp. 98-99.



Texto de Opinião

É um texto argumentativo no qual o autor explicita o seu ponto de vista sobre um tema ou sobre uma problemática, recorrendo a argumentos e exemplos para fundamentar a sua posição.

Texto de Opinião

O texto de opinião pode revestir uma forma oral ou escrita.

Conhecimentos

- Explicitar um ponto de vista acerca do tema/problemática.
- Pesquisar e seleccionar informação comprovativa do ponto de vista a adotar.

Texto de Opinião

Conhecimentos

- Escolher argumentos e/ou contra-argumentos pertinentes, coerentes e claros que sustentem o ponto de vista.
- Fundamentar a argumentação com exemplos relevantes e inequívocos.

Texto de Opinião

Expressão/discurso

- Utilizar a primeira ou a terceira pessoas gramaticais e o presente do indicativo.
- Utilizar predominantemente frases declarativas e exclamativas.

Texto de Opinião

Expressão/discurso

- Mobilizar adequadamente recursos da língua, nomeadamente vocabulário adequado ao tema.
- Usar conectores do discurso.

Texto de Opinião

Conectores do discurso

Para explicitar

Isto é,
Ou seja,
Aliás,
Ou antes,
Ou melhor,
Melhor dizendo,

Para provar

Com efeito,
Sem dúvida,
De certo,
Com certeza,
Efetivamente,
Deste modo,

Para concluir

Em conclusão,
Finalmente,
Por todas estas razões,
Concluindo,
Em resumo,
Em suma,

Texto de Opinião

Conectores do discurso

Para ilustrar, exemplificar

Assim,
Por exemplo,
Como se pode verificar,
É importante frisar que...
Importa salientar ...
Note-se...

Para reforçar a ideia

Além de,
Além disso,
Ainda,
Sobretudo,
Neste caso,
Também,

Para atenuar ou restringir

Pelo menos,
Ressalve-se...
Neste caso,
No entanto,
Todavia,
Porém,

Para o texto de opinião oral:

- Utilizar adequadamente os recursos verbais e não verbais: postura, tom de voz, articulação das palavras, dicção, entoação, ritmo, expressividade.
- Utilizar adequadamente, sempre que oportuno, ferramentas tecnológicas de suporte à intervenção oral.

Texto de Opinião – Qual a estrutura?

Título: apelativo, a antecipar o ponto de vista assumido ou o tema/problema abordado/a.

Introdução: explicitação do tema/problema.

Desenvolvimento: apresentação do(s) ponto(s) de vista; posicionamento com apresentação de argumentos a favor e/ou contra, devidamente fundamentados com exemplos claros e pertinentes.

Conclusão: síntese da argumentação e reforço do ponto de vista defendido.

Texto de Opinião Proposta de Atividade

Tarefa individual:

- Elabore um texto de opinião no qual se posicione acerca das declarações públicas de amor nas redes sociais.
200 a 300 palavras

Texto de Opinião Proposta de Atividade

Aspetos positivos

Possíveis tópicos de reflexão:

- Partilha de sentimentos e de momentos importantes;
- Forma de expressão rápida, imediata e espontânea.

Texto de Opinião Proposta de Atividade

Aspetos negativos

Possíveis tópicos de reflexão:

- Perda de privacidade;
- Conhecimento da vida privada por terceiros;
- Comentários negativos por parte de terceiros;
- Exposição pública de aspetos da esfera privada.

Texto de Opinião Proposta de Atividade

Parâmetros de Avaliação:

- **Tema e tipologia** – Respeita o tema e a tipologia do texto apresentando argumentos e exemplos?
- **Léxico e adequação do discurso** – Utiliza vocabulário variado e adequado ao tema? Utiliza um discurso valorativo?
- **Estrutura e Coesão** – Redige um texto bem estruturado e articulado? Domina os mecanismos de coesão textual?

Nessa mesma tarde desse domingo de junho de 1803, Teresa faz chegar uma carta a Simão que conta a conversa com o seu pai.

Simão lê as palavras com fúria e pela calada da noite, abeira-se da casa de Teresa e junto à janela do seu quarto chama-a. Teresa assustada, mas feliz:

- Simão! Que fazes tu aqui? Se meu pai te vê...

- Teresa, meu amor... Li as tuas palavras desses peticos... O teu pai está louco, quer obrigat-te a casar com aquele imbecil! Vai encerrari-te num convento. Eu não vou permitir que isso aconteça!

- Simão... és tu quem eu amo, nunca me casarei com o meu primo!

- Teresa, ~~meu~~ amor da minha vida, tenho um plano para nós, peço que me ouças com muita atenção... Não podemos viver mais desta maneira!

- Que dizes tu, meu querido Simão?

- Teresa... minha amada e doce Teresa, temos de fugir! Vamos para um lugar bem longe daqui...

- Estás louco, Simão. Não podemos fazer uma coisa dessas!

- Teresa, tenho tudo a postos, a carroçagem está pronta, vamos para longe do teu pai e do teu primo, vamos ser felizes só os dois!

- Não podemos, Simão, o meu pai irá atrás de nós e matar-nos-á! Aos dois!

- Mas minha amada, se fores encerrada num convento, também morremos de desespero por não ficarmos juntos... Vem comigo, por favor!

- Não, Simão, desculpa, eu amei-te-ei para sempre, mas não tenho coragem para fugir contigo...

- Teresa, o nosso amor é mais forte que todas as vontades do teu primo, do teu pai, do meu pai, de todas as pessoas deste mundo, acredita em mim!

- Eu sei, Simão, mas também sei que ~~perseguido~~ perseguido até ao fim do mundo, se não pelo meu pai, sei pelo meu primo...

- Disso não duvido, mas não creio que consigamos esconder-nos até ao fim das nossas vidas, e se nos encontrarem? Que será de nós?

- Que dizes, Teresa? Não nos vão encontrar!
- Simão, perdoa-me... Sabes que sou contagiosa e que te amo mais que a tudo neste vida, mas não consigo tomar uma decisão dessas...
- Então não morreremos porque nos matam, mas morreremos porque nos deixámos morrer assim desta maneira tão passiva...
- Perdoa-me, meu amor, perdoa-me...
- Perdoa-te mas não me deixarei vencer pelos que lutam contra a nossa felicidade! Nunca!

11º H

Diálogo argumentativo entre Simão e Teresa

Depois da discussão com o pai, Teresa foi para o seu quarto ponderar o que tinha acabado de acontecer. Abriu a janela e suspirou, pensando ~~em~~ em como horrível seria a vida sem Simão.

- Teresa, estás bem?

Teresa levantou a cabeça repentinamente e reparou que Simão estava à janela, como se tivesse adivinhado que ela ~~iria~~ estar lá.

- Oh! Simão ... estás aí... Recio que não esteja bem.

- O que te preocupa? Passou-se algo?

- Sim, passou-se algo horrível, mas podia ter sido ainda pior.

- Então. Conta-me, estás a deixar-me preocupado.

- É o meu pai ... ele ^{quer} queria que eu me casasse com o meu primo Baltasar, mas eu recusei. Jamais me casaria com alguém que eu não amo. Só me casarei contigo. Mas como eu recusei, o meu pai ~~me mandou~~ mandar-me a para um convento...

- Para um convento? Mas... isso... isso significa que não voltarei a ver-te.

- Eu sei, Simão, mas não tenho escolha, o meu pai jamais consentiria a nossa relação, e eu não quero passar o resto da vida com alguém por quem não sinto nada.

- Não importa o que o teu pai deseja, o que realmente importa é o nosso futuro. Teresa, vamos fugir, para um sítio bem longe daqui.

- Estás louco? Como é que poderíamos fazer isso? O meu pai perseguiria-nos. - nos-lia!
- Não, se partirmos o mais depressa possível, isso não irá acontecer.
- Mas então é o meu pai? É o teu? Eles morreão de desgosto!
- Eles não importam. Se eles realmente gostassem de nós ficaríamos felizes por estarmos felizes.
- Está bem, tens razão!
- Muito bem, partimos a meia-noite.



As declarações públicas de amor nas redes sociais fazem parte do séc. XXI desde que estas surgiram na Internet. Expor sentimentos onde toda a gente lê e pode comentar tornou-se muito comum porque as redes permitem essa partilha e há pessoas que já não sabem viver sem mostrar a toda a gente o que tomam, onde vão e o que fazem, mas também quem amam. O pior é quando duas semanas depois já amam outra e não têm vergonha de o mostrar. Já vi isto acontecer e achei muito mau. Há muitas razões para isto acontecer, por exemplo, eu tenho amigos que dizem nas redes às namoradas que as amam só para os outros papazes não pensarem que elas estão solteiras e tentarem a sua sorte.

Neste mundo de internet, há de tudo um pouco, os que gostam de mostrar os sentimentos a quem não conhecem e os que preferem guardá-los para mostrar a sós. Eu acho que sou mais destes últimos, mas não sei o que poderei vir a fazer no futuro porque quando estamos apaixonados tudo muda. Não devemos julgar ninguém pois nunca se sabe se ainda vamos fazer o mesmo.

Para concluir, eu não critico estas pessoas, é uma opção delas, não estão a prejudicar ninguém. Elas amam-se e gostam de reforçar esse amor em público talvez para até dar continuidade ao

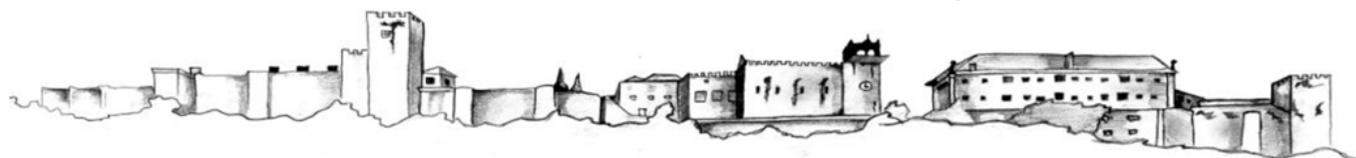
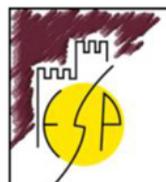
que dizem em privado, para elas é importante
que toda a gente saiba dos seus sentimentos, por
isso assim se ~~fez~~ a sua vontade.

Cada vez mais se assiste ao disparate das declarações de amor nas redes sociais. O que antes era impensável agora é o "prato do dia". Quando digo antes já nem me refiro ao tempo de Camilo, játo, por exemplo, do tempo dos meus pais. As novas tecnologias vieram contribuir para que tal aconteça como se fosse algo normal.

No meu caso pessoal, não costumo nem preciso recorrer a esse tipo de publicações: dizer ao mundo que amo o meu namorado não faz parte da minha personalidade recatada. Digo a quem devo dizer que é ao interessado. E nem sempre. Para dizer a verdade, eu não vou de grandes declarações de amor.

O que cada um faz quando quer exteriorizar os seus sentimentos é com toda qual, não tenho nada a ver com isso, mas para ver alguma coisa ridícula quando leio o que essas pessoas escrevem. E quando não haviam redes sociais? Como era? Mandavam versos de fumo? iam à varanda e beerravam os sentimentos à janela? Como informavam o mundo de que amavam tal pessoa? Pois é, não informavam! Vejo essa necessidade de agora como puro exibicionismo e não me identifico minimamente com essas pessoas. Eu não amo mais a minha mãe só porque meti coração num comentário de uma publicação que ela fez no seu mural. Na verdade nós nem sequer somos amigas no Facebook, e eu até quero que assim se mantenha.

Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

Planificação de aula – Argumentação em *Os Maias*

Data: 28 de março de 2017	Turma: 11.º H	Aulas n.º 97 e 98	Duração: 90 minutos	Docente estagiária: Dina Veiga
----------------------------------	----------------------	--------------------------	----------------------------	---------------------------------------

Sumário: Leitura expressiva de um excerto do capítulo III de *Os Maias*: exercício conduzido com vista a analisar este capítulo. Visionamento da reportagem “A Escola Cá e Lá” do programa *Linha da Frente*, do canal RTP1. Atividade: texto de opinião oral. Reflexão conjunta acerca dos conteúdos trabalhados e da atividade proposta.

Etapas de Ensino	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos	Tempo
Verificação de presenças e apresentação do sumário				Computador	5'

Leitura e análise de um excerto do capítulo III de <i>Os Maias</i> .	<i>Os Maias</i> : capítulo III (Tema: Educação de Carlos e de Eusebiozinho)	Analisar excerto com foco na argumentação; Identificar e interpretar reprodução do discurso no discurso; Distinguir mecanismos de construção da coesão textual.	Leitura expressiva Análise de excerto do capítulo III de <i>Os Maias</i> .	Ficha policopiada Quadro Caderno Caneta	30'
Visionamento da reportagem: "A Escola Cá e Lá".	https://www.rtp.pt/play/p2231/e254686/linha-da-frente	Ativar o sentido crítico dos alunos através da comparação de sistemas de ensino distintos.	Visionamento da reportagem: "A Escola Cá e Lá". Chuva de ideias	Computador Videoprojetor Reportagem	16'26' 5'
Elaboração de um texto de opinião oral, elaborando tópicos.	Texto de Opinião Oral	Planificar texto de opinião oral, elaborando tópicos e dispondo-os sequencialmente; Utilizar argumentação proferindo pontos de vista.	Elaboração de um texto de opinião oral; Apresentação de texto de opinião oral.	Papel e caneta	18' 12'
Reflexão conjunta acerca da atividade proposta	<i>Os Maias</i> , Eça de Queirós Texto de Opinião Oral	Refletir sobre as questões abordadas em aula e a respetiva atividade.	Balço da atividade.		4'



Ficha de Trabalho

Os Maias – Educação de Carlos e de Eusebiozinho

1. O Capítulo III de *Os Maias* aborda o tema da educação.

1.1. Leia o excerto seguinte, em que se coloca em confronto a educação de Carlos e a de Eusebiozinho.

Educação de Carlos e de Eusebiozinho

(Capítulo III)

Mas quando ela se acomodou ao lado da viscondessa, gravezinha e com as mãos no regaço – Carlos veio logo esticar-se ao pé dela, meio deitado para as costas do canapé, bamboleando as pernas.

– Vamos, filho, tem maneiras – rosnou-lhe muito seca D. Ana.

5 – Estou cansado, governei quatro cavalos – replicou ele, insolente e sem a olhar.

De repente, porém, dum salto, precipitou-se sobre o Eusebiozinho. Queria-o levar à África, a combater os selvagens; e puxava-o já pelo seu belo *plaid** de cavaleiro da Escócia, quando a mamã acudiu aterrada:

10 - Não, com o Eusebiozinho não, filho! Não tem saúde para essas cavaladas... Carlinhos, olhe que eu chamo o avô!

15 Mas o Eusebiozinho, a um repelão mais forte, rolara no chão, soltando gritos medonhos. Foi um alvoroço, um levantamento. A mãe, trémula, agachada junto dele, punha-o de pé sobre as perninhas moles, limpando-lhe as grossas lágrimas, já com o lenço, já com beijos, quase a chorar também. O delegado, consternado, apanhara o boné escocês, e cofiava**

* *plaid*: tecido axadrezado.

** *cofiava*: afagava; alisava com a mão.

melancolicamente a bela pena de galo. E a viscondessa apertava às mãos ambas o enorme seio, como se as palpitações a sufocassem.

20 O Eusebiozinho foi então preciosamente colocado ao lado da titi; e a severa senhora, com um fulgor de cólera na face magra, apertando o leque fechado como uma arma, preparava-se a repelir o Carlinhos, que, de mãos atrás das costas e aos pulos em roda do canapé, ria, arreganhando para o Eusebiozinho um lábio feroz. Mas nesse momento davam nove horas, e a desempenada*** figura do Brown apareceu à porta.

25 Apenas o avistou, Carlos correu a refugiar-se por detrás da viscondessa, gritando:

– Ainda é muito cedo, Brown, hoje é festa, não me vou deitar!

Então Afonso da Maia, que se não movera aos uivos lancinantes**** do Silveirinha, disse de dentro, da mesa do voltarete*****, com severidade:

30 – Carlos, tenha a bondade de marchar já para a cama.

– Ó vovô, é festa, que está cá o Vilaça!

Afonso da Maia pousou as cartas, atravessou a sala sem uma palavra, agarrou o rapaz pelo braço, e arrastou-o pelo corredor – enquanto ele, de calcanhares fincados no soalho, resistia, protestando com desespero:

35 – É festa, vovô... É uma maldade!... O Vilaça pode-se escandalizar... Ó vovô, eu não tenho sono!

Uma porta fechando-se abafou-lhe o clamor. As senhoras censuraram logo aquela rigidez: aí estava uma coisa incompreensível; o avô deixava-lhe fazer todos os horrores, e recusava-lhe então o bocadinho da *soirée*...

40 – Ó Sr. Afonso da Maia, por que não deixou estar a criança?

– É necessário método, é necessário método – balbuciou ele, entrando, todo pálido do seu rigor.

E à mesa do voltarete, apanhando as cartas com as mãos tremulas, repetia ainda:

45 – É necessário método. Crianças à noite dormem.

D. Ana Silveira, voltando-se para o Vilaça – que cedera o seu lugar ao

*** *desempenada*: ágil; expedita.

**** *lancinantes*: aflitivos, agudos, muito fortes.

***** *voltarete*: jogo entre três parceiros com o baralho de quarenta cartas, distribuindo-se nove cartas a cada um.

doutor delegado e vinha palestrar com as senhoras – teve aquele sorriso mudo que lhe franzia os lábios, sempre que Afonso da Maia falava em “métodos”.

50 Depois, reclinando-se para as costas da cadeira e abrindo o leque, declarou, a transbordar de ironia, que, talvez por ter a inteligência curta, nunca compreendera a vantagem dos “métodos”... Era à inglesa, segundo diziam: talvez provassem bem em Inglaterra; mas ou ela estava enganada, ou Santa Olávia era no reino de Portugal [...]

55 D. Ana, depois de bocejar de leve, retomou a sua ideia:

– Sem contar que o pequeno está muito atrasado. A não ser um bocado de inglês, não sabe nada... Não tem prenda nenhuma!

– Mas é muito esperto, minha rica senhora! acudiu Vilaça.

– É possível – respondeu secamente a inteligente Silveira.

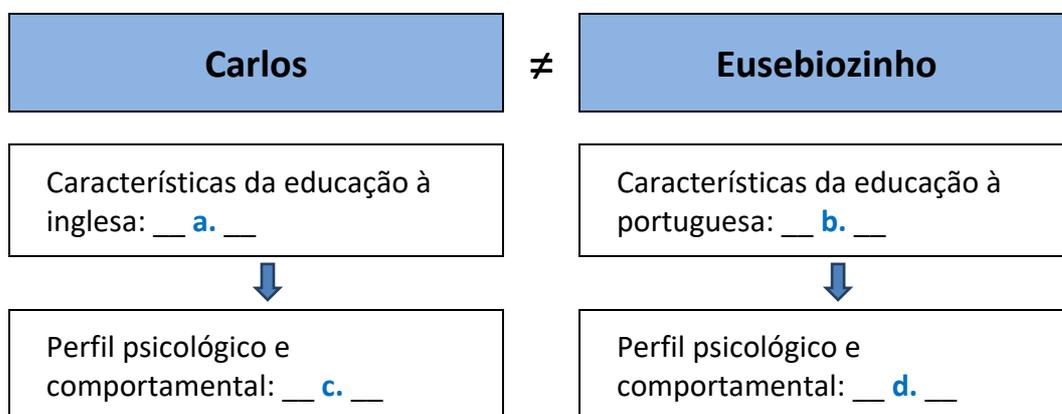
60 E, voltando-se para o Eusebiozinho, que se conservava ao lado dela, quieto como se fosse de gesso:

– Ó filho, dize tu aqui ao Sr. Vilaça aqueles lindos versos que sabes... Não sejas atado, anda!... Vá, Eusébio, filho, sê bonito...

65 Mas o menino, molengão e tristonho, não se descolava das saias da titi: teve ela de o pôr de pé, ampará-lo, para que o tenro prodígio não aluísse ***** sobre as perninhas flácidas; e a mamã prometeu-lhe que, se dissesse os versinhos, dormia essa noite com ela...

Queirós, Eça de (2015). *Os Maias*. Porto: Porto Editora [pp. 76-79, com supressões]

2. Com base no excerto, complete o esquema, explicitando o contraste existente entre a educação/comportamento de Carlos e de Eusebiozinho.



***** *aluísse*: caísse; derrubasse.

2.1. Explícite o ponto de vista das personagens intervenientes na *soirée* e o do narrador face à educação ministrada a Carlos, comprovando com exemplos textuais elucidativos.

2.2. Comente a agressividade do uso do advérbio, do adjetivo e do diminutivo nos excertos seguintes:

a. “A mãe, trémula, agachada junto dele, punha-o de pé sobre as perninhas moles, limpando-lhe as grossas lágrimas” [ll. 13-15];

b. “O delegado [...] confiava melancolicamente a bela pena de galo” [ll. 16-17];

c. “O Eusebiozinho foi então preciosamente colocado ao lado da titi” [l. 19];

d. “o Carlinhos [...] ria, arreganhando para o Eusebiozinho um lábio feroz” [ll. 21-23]

3. Comente o valor do verbo introdutor do relato do discurso:

“...correu a refugiar-se por detrás da viscondessa, gritando:” [ll. 25-26]

4. Identifique o estrangeirismo que o narrador utiliza quando se refere à indumentária de Eusebiozinho.

5. Releia o último parágrafo.

“[...] teve ela de o pôr de pé, ampará-lo [...] e a mamã prometeu-lhe que, se dissesse os versinhos, dormia essa noite com ela...”

5.1. Indique o mecanismo de coesão presente nos elementos destacados.

5.2. Identifique o respetivo referente.

6. Em *Os Maias*, opõem-se os modelos de educação português e inglês. Atualmente, fala-se sobretudo no sistema de ensino finlandês.

6.1. Com base na reportagem que irá assistir, reflita com os seus colegas sobre as possíveis consequências deste sistema de ensino.

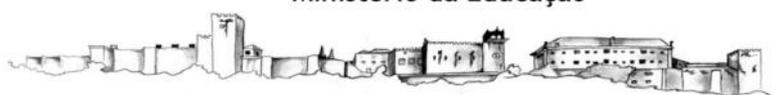
Atividade

Partindo da leitura deste excerto de *Os Maias* e do visionamento da reportagem “A Escola Cá e Lá” do programa *Linha da Frente*, produza um texto de opinião oral, atendendo aos seguintes aspetos:

Tema	Consequências do sistema de ensino finlandês
Planificação	Planifique a sua intervenção: <ul style="list-style-type: none">• explicitando o seu ponto de vista;• apresentando argumentos e exemplos claros e pertinentes, que confirmem o seu ponto de vista;• emitindo juízos de valor explícitos e/ou implícitos.
Apresentação (4 a 6 minutos)	Apresente o seu texto de opinião oral: <ul style="list-style-type: none">• utilizando adequadamente recursos verbais e não verbais (postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade);• recorrendo a ferramentas tecnológicas de suporte à intervenção oral, se necessário.

Possíveis tópicos de reflexão:

- características do sistema de ensino finlandês – aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos; articulação da teoria e da prática;
- semelhança com o modelo de educação inglês (*Os Maias*);
- semelhança com o sistema de ensino português atual (Cursos Profissionais);
- possíveis consequências deste sistema de ensino – desenvolvimento do espírito criativo e crítico; preparação eficaz para a vida profissional.



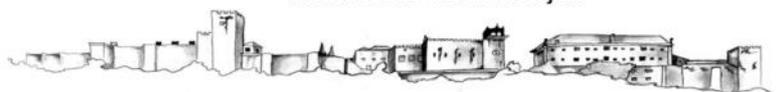
Ficha Informativa

Coessão Textual

Contribui para a coerência do discurso. Realiza-se através de mecanismos linguísticos, lexicais e gramaticais. Assegura a progressão, a continuidade e o sentido do texto. A coessão textual processa-se a vários níveis – da palavra, da oração, das frases e dos parágrafos.

	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS	
COESÃO LEXICAL	REITERAÇÃO Retoma por repetição do vocábulo ou expressão.	Ex: O Rui está na escola. O Rui chega a casa às 16 horas.	
	SUBSTITUIÇÃO Retoma por palavra ou expressão diferente.	SINONÍMIA Retoma por utilização de vocábulo ou expressão com significado equivalente.	Ex: O Gil vive feliz , está sempre alegre!
		ANTONÍMIA Retoma por utilização de vocábulo ou expressão com significado oposto.	Ex: Vemos os verdadeiros amigos não nos momentos de bonança mas nos de provação .
		HIPERONÍMIA/HIPONÍMIA Retoma por utilização de vocábulo ou expressão com significado mais geral (hiperónimo) ou mais particular (hipónimo).	Ex: Dos felinos , prefiro os gatos .
		HOLONÍMIA/MERONÍMIA Retoma por utilização de vocábulo ou expressão que designa o todo (holónimo) ou parte constituinte (merónimo).	Ex: O corpo humano é um mecanismo interessante: os órgãos , os músculos , os ossos, tudo tem de funcionar bem para vivermos saudavelmente.

	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
COESÃO GRAMATICAL	INTERFRÁSICA Ao nível das frases e parágrafos, através do uso de conectores.	Ex.: <i>Os alunos obtiveram bons resultados porque estudaram afincadamente.</i>
	FRÁSICA Ao nível da oração/frase simples, através da concordância.	Ex.: <i>Eu e o Pedro somos amigos.</i>
	REFERENCIAL Ao nível da palavra, através do uso anafórico de pronomes.	Ex.: <i>O Gil adora a piscina. Vi-o a nadar como um peixe.</i>
	TEMPORAL Ao nível da ordenação cronológica, conforme o nosso conhecimento do mundo, através da ordenação correlativa dos tempos verbais e de expressões adverbiais ou preposicionais.	Ex.: <i>Ontem o Diogo comprou uma piza e comeu-a logo.</i>



Ficha Informativa

Modalidades de reprodução do discurso

Fala-se em reprodução do discurso no discurso sempre que, ao produzir um discurso, um emissor (relator ou narrador) reproduz ou cita outro discurso (seu ou de outro emissor).

A citação, o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre são modalidades de reprodução do discurso no discurso.

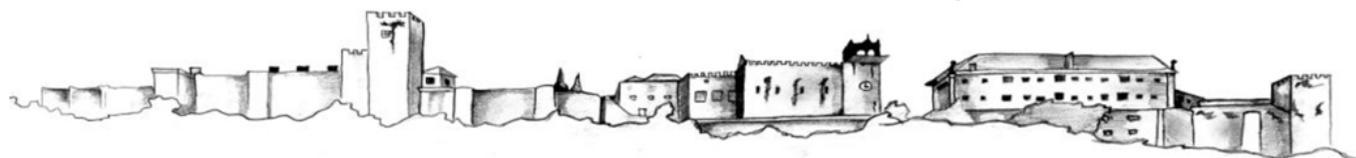
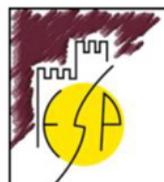
Citação	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduz-se um discurso noutra discurso, fazendo referência ao autor e/ou à obra que se cita. • Na escrita, demarca-se geralmente com aspas.
Discurso direto	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduz-se o discurso original tal como ele foi dito pelo emissor. • Na escrita, introduz-se por travessão ou delimita-se por travessões ou aspas.
Discurso indireto	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduz-se o discurso num novo discurso, com algumas transformações. • Faz-se por meio da subordinação.
Discurso indireto livre	<ul style="list-style-type: none"> • Surge sobretudo em textos literários. • É marcado pela sobreposição do discurso do narrador e da personagem. • Faz-se sem recurso à subordinação, mas recorrendo à 3.^a pessoa verbal e mantendo palavras, expressões e sintaxe oralizante. • Usa-se para transmitir pensamentos, dando a conhecer o universo interior da personagem.

Verbos introdutores do discurso

Verbos assertivos	<i>afirmar, contar, falar, lembrar, mencionar, pensar...</i>
Verbos expressivos	<i>censurar, denunciar, desabafar, lamentar...</i>
Verbos diretivos (ordens) e rogativos (pedidos)	<i>perguntar, implorar, rogar, suplicar, pedir...</i>
Verbos com valor metafórico	<i>roncar, rugir, rosnar, chilrear, ganir, gorjear...</i>
Verbos que descrevem fonicamente o ato de fala	<i>balbuciar, berrar, cochichar, gemer, gritar, resmungar...</i>
Verbos que estruturam o texto	<i>argumentar, citar, começar, concluir, corrigir, responder...</i>

Adaptado de *Encontros 11 – Livro do Professor*, Cecília Aguiar, Inês Ribeiros, Noémia Jorge, 2016, Porto Editora, p. 234.

Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

Planificação de aula – Argumentação em *Os Maias*

Data: 30 de março de 2017	Turma: 11.º F	Aulas n.º 97 e 98	Duração: 90 minutos	Docente estagiária: Dina Veiga
----------------------------------	----------------------	--------------------------	----------------------------	---------------------------------------

Sumário: Leitura de um excerto do capítulo VI de *Os Maias*. Exercício conduzido com vista a analisar este capítulo. Leitura e análise do discurso político de Barack Obama na tomada de posse. Reflexão conjunta acerca dos conteúdos trabalhados e dos exercícios concretizados.

Etapas de Ensino	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos	Tempo
Verificação de presenças e apresentação do sumário.				Computador	5'
Leitura e análise de excerto do capítulo VI de <i>Os Maias</i> .	<i>Os Maias</i> : capítulo VI	Ler expressivamente em voz alta. Analisar excerto com foco na argumentação. Identificar e interpretar reprodução do discurso no discurso.	Leitura alternada em voz alta Análise de excerto do capítulo VI de <i>Os Maias</i> .	Ficha policopiada Quadro Caneta Caderno	40'

Leitura e análise de um discurso político.	Discurso Político	Explicitar marcas do discurso político; Distinguir mecanismos da coesão textual.	Leitura e análise de um discurso político.	Ficha policopiada Quadro Caneta Caderno	30'
Estabelecer relações entre textos.	<i>Os Maias</i> Discurso Político	Aferir semelhanças e diferenças na argumentação de ambos os textos.	Diálogo orientado	Quadro Caneta Caderno	10'
Reflexão conjunta acerca da atividade proposta.	<i>Os Maias</i> Discurso Político	Refletir sobre as questões abordadas em aula e os respectivos exercícios.	Balanço da atividade		5'



Os Maias

A Representação de Espaços Sociais e a Crítica de Costumes

1. O episódio do Jantar no Hotel Central mostra-nos, no romance *Os Maias*, uma visão crítica da questão literária. Leia o excerto que se segue.

Jantar no Hotel Central (Capítulo VI)

[...] E apareceu um indivíduo muito alto, todo abotoado numa sobrecasaca preta, com uma face escaveirada, olhos encovados, e sob o nariz aquilino, longos, espessos, românticos bigodes grisalhos: já todo calvo na frente, os anéis fofos duma grenha muito seca caíam-lhe inspiradamente sobre a gola: e em toda a sua pessoa havia alguma coisa de antiquado, de artificial e de lúgubre. [...]

Nem um olhar dera a Carlos. Ega adiantou-se, apresentou-os:

- Não sei se são relações. Carlos da Maia... Tomás de Alencar, o nosso poeta... [...]

Esse mundo de fadistas, de faias, parecia a Carlos merecer um estudo, um romance... Isto levou logo a falar-se do *Assommoir*^{*}, de Zola e do realismo: - e o Alencar imediatamente, limpando os bigodes dos pingos de sopa, suplicou que se não discutisse, à hora aseada do jantar, essa literatura *latrinária*. Ali todos eram homens de asseio, de sala, hem? Então, que se não mencionasse o *excremento*!

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

Mas nessa noite teve o regozijo de encontrar aliados. Craft não admitia também o naturalismo, a realidade feia das coisas e da sociedade estatelada nua num livro. [...] Ega, horrorizado, apertava as mãos na cabeça – quando do outro lado Carlos declarou que o mais intolerável no realismo eram os seus

^{*} *Assommoir*: romance de Émile Zola, publicado em 1877, que descreve os costumes e os vícios da classe operária francesa, nomeadamente o alcoolismo, e que chocou o público pela crueza da linguagem. Exponente do Realismo, trouxe o êxito e a polémica ao seu autor.

30 grandes ares científicos, a sua pretenciosa estética deduzida duma filosofia
alheia, e a invocação de Claude Bernard, do experimentalismo, do positivismo,
de Stuart Mil e de Darwin, a propósito de uma lavadeira que dorme com um
carpinteiro!

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

Queirós, Eça de (2015). *Os Maias*. Porto: Porto Editora [pp. 163-168, com supressões]

2. No excerto apresentado, Eça pretende evidenciar a desadequação social da estética ultrarromântica e a pouca credibilidade da crítica literária em Portugal. Complete o esquema expondo a perspetiva de cada uma das quatro personagens.

Alencar	Carlos	Craft	Ega

3. Identifique o conviva que ilustra a tendência estética queirosiana, ainda que de forma algo caricatural.

4. Associe a estética defendida por Alencar ao próprio aspeto físico.

5. Indique os recursos expressivos presentes na descrição dessa personagem.

6. Alencar recusa-se a discutir a questão literária. Que argumento utiliza esta personagem para justificar tal pedido?

6.1. Classifique a forma de reprodução do discurso presente nessas linhas.



Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

Ficha Informativa

Discurso Político

O discurso político é um género textual oral (frequentemente registado pela escrita) marcado por um carácter persuasivo. Dado que tem como objetivo persuadir o recetor relativamente a uma opinião que gera controvérsia, o discurso político requer uma defesa e abre espaço para a contestação.

O discurso político assenta na capacidade de expor e argumentar com base em informação seletiva, sendo marcado pela presença de argumentos a favor de uma determinada tese, de contra-argumentos e de exemplos/provas.

Assim, o discurso político apresenta as seguintes marcas:

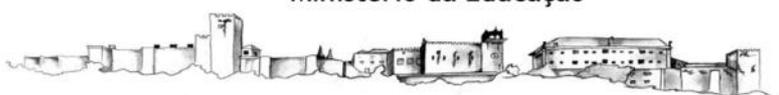
<p>Estrutura</p>	<p>Estrutura predominantemente argumentativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • introdução – apresentação da tese inicial (ponto de vista a que se quer fazer aderir o recetor); • desenvolvimento – exposição de argumentos, contra-argumentos e provas, a favor da tese inicial, de forma coerente (demonstrando a clareza do raciocínio); • conclusão – reforço da argumentação feita.
<p>Linguagem e estilo</p>	<p>Eloquência (arte de bem falar):</p> <ul style="list-style-type: none"> • seleção vocabular precisa; • recursos expressivos que conferem ao discurso um tom persuasivo.

O discurso político apresenta uma dimensão ética e social, na medida em que surge alicerçado em informações compartilhadas (entre emissor e recetor) que traduzem valores (sociais, políticos, religiosos...), visando os interesses de uma comunidade.

Adaptado de *Encontros 11 – Livro do Professor*, Cecília Aguiar, Inês Ribeiros, Noémia Jorge, 2016, Porto Editora, p. 341.



Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

Discurso Político

1. Entre os assuntos abordados no Jantar do Hotel Central, debatem-se temas tão atuais como a política nacional.

1.2. A capacidade de falar em público e de convencer os outros através da força das palavras tem sido valorizada ao longo de toda a história. Leia o discurso político proferido por Barack Obama no momento da sua tomada de posse e reflita acerca da força que as palavras podem ter na sociedade atual.

Discurso de Barack Obama

Meus caros cidadãos:

Aqui estou hoje, humilde perante a tarefa à nossa frente, grato pela confiança que depositaram em mim, consciente dos sacrifícios que os nossos antepassados enfrentaram. Agradeço ao Presidente Bush pelo seu serviço à
5 nossa nação, assim como a generosidade e a cooperação que demonstrou durante esta transição.

Quarenta e quatro americanos fizeram até agora o juramento presidencial. Os discursos foram feitos durante vagas de crescente prosperidade e águas calmas de paz. No entanto, muitas vezes a tomada de posse ocorre no meio
10 de nuvens espessas e furiosas tempestades. Nesses momentos, a América perseverou não só devido ao talento ou à visão dos que ocupavam altos cargos mas porque Nós, o Povo, permanecemos fiéis aos ideais dos nossos antepassados e aos nossos documentos fundadores.

Assim tem sido. E assim deve ser com esta geração de americanos.

15 Que estamos no meio de uma crise, já todos sabem. A nossa nação está em guerra, contra uma vasta rede de violência e ódio. A nossa economia está muito enfraquecida, consequência da ganância e irresponsabilidade de alguns, mas também nossa culpa coletiva por não tomarmos decisões difíceis e prepararmos a nação para uma nova era. Perderam-se casas; empregos foram
20 extintos, negócios encerraram. O nosso sistema de saúde é muito oneroso; para muita gente as nossas escolas falharam; e cada dia traz-nos mais provas de que o modo como usamos a energia reforça os nossos adversários e ameaça o nosso planeta.

Estes são indicadores de crise, resultado de dados e de estatística. Menos
25 mensurável mas não menos profunda é a perda de confiança na nossa terra – um medo incómodo de que o declínio da América é inevitável, e que a próxima geração deve baixar as expectativas.

Hoje eu digo-vos que os desafios que enfrentamos são reais. São sérios e são muitos. Não serão resolvidos facilmente nem num curto espaço de tempo.
30 Mas fica a saber, América – eles serão resolvidos.

Neste dia, unimo-nos porque escolhemos a esperança e não o medo, a unidade de objetivo e não o conflito e a discórdia. [...]

Ao reafirmar a grandeza da nossa nação, compreendemos que a grandeza nunca é um dado adquirido. Deve ser conquistada. A nossa viagem nunca foi
35 feita de atalhos ou de aceitar o mínimo. Não tem sido o caminho dos que hesitam – dos que preferem o divertimento ao trabalho, ou que procuram apenas os prazeres da riqueza e da fama. Pelo contrário, tem sido o dos que correm riscos, os que agem, os que fazem as coisas – alguns reconhecidos mas, mais frequentemente, mulheres e homens desconhecidos no seu labor,
40 que nos conduziram por um longo e acidentado caminho rumo à prosperidade e à liberdade.

Por nós, pegaram nos seus parques bens e atravessaram oceanos em busca de uma nova vida.

Por nós, eles labutaram em condições de exploração e instalaram-se no
45 Oeste; suportaram o golpe do chicote e lavraram a terra dura. Tantas vezes estes homens e mulheres lutaram e se sacrificaram e trabalharam até as suas mãos ficarem ásperas para que pudéssemos viver uma vida melhor. Eles viram a América como maior do que a soma das nossas ambições individuais; maior do que todas as diferenças de nascimento ou riqueza ou facção.

Esta é a viagem que hoje continuamos. Permanecemos a nação mais
50 poderosa e próspera na Terra. Os nossos trabalhadores não são menos produtivos do que eram quando a crise começou. As nossas mentes não são menos inventivas, os nossos produtos e serviços não são menos necessários do que eram na semana passada ou no mês passado ou no ano passado. A
55 nossa capacidade não foi diminuída.

A partir de hoje, devemos levantar-nos, sacudir a poeira e começar a tarefa de refazer a América.

Público, 20-01-2009 [em linha, consult. 04-03-2017, com supressões]

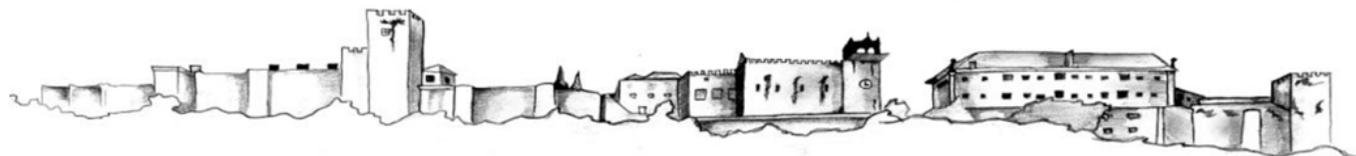
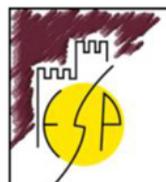
2. Qual o tema central do discurso?
3. Que subtemas Obama desenvolve no discurso?
4. Indique o argumento e contra-argumento presentes no segundo parágrafo.
5. Que recurso expressivo está presente no contra-argumento indicado?
6. Faça um levantamento de mais dois argumentos presentes no texto.
7. Identifique os recursos expressivos predominantes neste discurso.
8. Sendo a dimensão ética e social uma das marcas específicas do discurso político, identifique uma frase que veicula valor social.

9. Releia o discurso da linha 35 à linha 43.

9.1. Na frase “Pelo contrário, tem sido o dos que correm riscos [...]”
Indique o mecanismo de coesão no elemento destacado e identifique o
respetivo referente.

10. Faça uma reflexão com os seus colegas relativamente aos mecanismos de
argumentação utilizados neste discurso e no texto analisado de *Os Maias*.

Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

Planificação de aula – Argumentação em *Os Maias*

Data: 29 de março de 2017 **Turma:** 11.º G **Aulas n.º** 97 e 98 **Duração:** 90 minutos **Docente estagiária:** Dina Veiga

Sumário: Leitura de um excerto do capítulo VI de *Os Maias*. Exercício conduzido com vista a analisar este capítulo. Leitura e análise de um texto de opinião. Reflexão conjunta acerca dos conteúdos trabalhados e dos exercícios concretizados.

Etapas de Ensino	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos	Tempo
Verificação de presenças e apresentação do sumário.				Computador	5'
Leitura e análise de excerto do capítulo VI de <i>Os Maias</i> .	<i>Os Maias</i> : capítulo VI	Ler expressivamente em voz alta; Analisar excerto com foco na argumentação; Identificar e interpretar reprodução do discurso no discurso.	Leitura alternada em voz alta; Análise de excerto do capítulo VI de <i>Os Maias</i> .	Ficha policopiada Quadro Caneta Caderno	40'

Leitura e análise de um texto de opinião.	Texto de Opinião	Explicitar marcas do texto de opinião Distinguir mecanismos de construção da coesão textual.	Leitura e análise de um texto de opinião.	Ficha policopiada Quadro Caneta Caderno	30'
Estabelecer relações entre textos.	<i>Os Maias</i> Texto de Opinião	Identificar semelhanças e diferenças na argumentação de ambos os textos.	Diálogo orientado	Quadro Caneta Caderno	10'
Reflexão conjunta acerca da atividade proposta.	<i>Os Maias</i> Texto de Opinião	Refletir sobre as questões abordadas em aula e os respetivos exercícios.	Balanço da atividade		5'



Os Maias

A Representação de Espaços Sociais e a Crítica de Costumes

1. O episódio do Jantar no Hotel Central mostra-nos, no romance *Os Maias*, uma visão crítica da sociedade da época. Leia o excerto que se segue.

Jantar no Hotel Central (Capítulo VI)

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

5 E assim se havia de continuar...

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

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

10 [...]

– A bancarrota é tão certa, as coisas estão tão dispostas para ela – continuava o Cohen – que seria mesmo fácil a qualquer, em dois ou três anos, fazer falir o país... [...]

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

15

Ega, porém, incorrigível nesse dia, soltou outra enormidade:

– Portugal não necessita reformas, Cohen, Portugal o que precisa é a invasão espanhola.

Alencar, patriota à antiga, indignou-se. O Cohen, com aquele sorriso indulgente de homem superior que lhe mostrava os bonitos dentes, viu ali apenas «um dos paradoxos do nosso Ega». [...]

25

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

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

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

Queirós, Eça de (2015). *Os Maias*. Porto: Porto Editora [pp. 169-173, com supressões]

2. Indique o assunto que se discute na conversa ao jantar.

3. Que polémica suscita esse assunto entre os convivas?

4. Quer através dos argumentos das próprias personagens, quer do narrador, ficamos a conhecer a perspetiva que alguns dos participantes deste jantar têm em relação ao que se discute.

4.1. Indique a perspetiva de cada personagem abaixo indicada, comprovando-as com passagens extraídas do texto.

Carlos	Cohen	Ega	Alencar	Dâmaso

5. Classifique a forma de reprodução do discurso presente no último parágrafo do excerto, justificando.

6. Identifique os recursos expressivos predominantes no texto.

6.1. Explícite de que modo cada um deles contribui para traçar o retrato do país.



Ficha de Trabalho

Texto de Opinião

1. Entre os assuntos abordados no Jantar do Hotel Central, debatem-se temas tão atuais como a decadência financeira portuguesa e a soberania nacional.

1.2. Leia o texto de Ricardo Araújo Pereira, em que se abordam os mesmos temas.

Porquê ser espanhol quando se pode ser chinês

Segundo uma sondagem recente, cerca de um terço dos portugueses gostaria de ser espanhol. Não há dúvida de que somos um povo de gostos esquisitos. É muito improvável que haja mais alguém, em todo o mundo, que queira ser espanhol. Talvez seja bom lembrar, aliás, que, em bom rigor, nem os espanhóis querem ser espanhóis: os galegos não querem ser espanhóis, os bascos não querem ser espanhóis, os catalães não querem ser espanhóis. Este desejo de ser espanhol, que segundo parece é partilhado por quase três milhões de portugueses, acaba por constituir, portanto, um insulto para os espanhóis. E é com incidentes diplomáticos destes que as guerras começam. Creio que, se for caso disso, Espanha não hesitará em recorrer à força das armas para nos obrigar a manter a nossa independência.

E, no entanto, esta minoria (não tão pequena assim, contudo) de bravos portugueses resiste e promete lutar pela submissão incondicional a Castela. O mais impressionante não é que um português queira mudar de nacionalidade. O que faz espécie é que queira passar a ser espanhol. A história de Espanha tem momentos absolutamente vergonhosos, como por exemplo as derrotas em batalhas que travou connosco. Para perder com o nosso exército, é preciso não ter mesmo jeito nenhum para andar à bulha. Uma das vezes perderam com uma padeira, que diabo [...].

Confesso que, se houver um consenso alargado para mudarmos de nacionalidade, a minha escolha está feita: eu quero ser chinês. Parece-me o mais apropriado e conveniente. As infraestruturas já estão todas feitas, sobretudo no domínio dos restaurantes (certos estudos demonstram que existem mais restaurantes chineses em Portugal do que na China) e, se o objetivo é melhorar a nossa situação financeira, o ideal é unir esforços com uma dessas potências asiáticas emergentes, pois só elas têm capacidade para fabricar jigajogas de plástico a pilhas que andam à roda e fazem barulho apenas por um euro e meio. Parece óbvio que o futuro de Portugal é passar a

ser a China. Macau foi um primeiro passo. Só falta o continente e as ilhas.

Pereira, Ricardo Araújo (2012), in *Boca do Inferno*. Lisboa: Tinta-da-China [pp. 239-240]

1.3. Faça corresponder a cada segmento da coluna A um segmento da coluna B, de modo a obter afirmações adequadas ao sentido do texto.

Coluna A	Coluna B	
1. O texto de Ricardo Araújo Pereira...	a. instiga os portugueses a mudarem de nacionalidade.	
2. A afirmação “Espanha não hesitará em recorrer à força das armas para nos obrigar a manter a nossa independência” [Il.10-11]	b. critica a influência chinesa na economia nacional.	
3. Ao escrever a afirmação “Uma das vezes perderam com uma padeira, que diabo...” [Il.18-19]	c. caracteriza todo o texto.	
4. Ao apresentar uma alternativa face à eventual mudança de nacionalidade, o autor...	d. aborda como tema a possibilidade de mudança de nacionalidade com base em dados estatísticos.	
5. O tom acentuadamente irónico...	e. o autor recorre a um contra-argumento histórico aludindo à Batalha de Aljubarrota.	
	f. é um contra-argumento para refutar os dados estatísticos apresentados.	
	g. questiona o gosto duvidoso dos espanhóis.	
	h. denuncia a vontade do autor em querer ser chinês.	

2. Explícite as regras de concordância verbal subjacentes aos seguintes exemplos:

- a. “... cerca de um terço dos portugueses gostaria de ser espanhol.” [Il.1-2]
- b. “... esta minoria [...] de bravos portugueses resiste e promete lutar” [Il. 12-13]

3. Recorrendo às regras de concordância entre nomes e adjetivos, complete as seguintes frases com adjetivos à sua escolha:

- a. A vontade dos portugueses era _____.
- b. Ricardo Araújo Pereira apresenta perspetivas e argumentos _____ sobre os resultados da sondagem.

3.1. Explícite as regras inerentes à utilização de cada adjetivo.

4. Complete o esquema, explicitando as características do género artigo de opinião presentes no texto.

<i>Porquê ser espanhol quando se pode ser chinês</i>		
Ponto de vista/ perspetiva	Argumentos e exemplos	Juízos de valor (explícitos ou implícitos)
↓	↓	↓

5. Faça uma reflexão com os seus colegas relativamente aos mecanismos de argumentação utilizados neste texto e no texto analisado de *Os Maias*.



Ministério da Educação



Escola Secundária de Palmela

Ficha Informativa

Coessão Frásica

- Dá-se o nome de coessão textual aos processos que permitem retomar e articular informação num texto. Nesta ficha informativa, será focada a **coesão gramatical frásica**.
- A coessão frásica diz respeito à ligação entre os elementos da frase. É assegurada, por exemplo, pela concordância sujeito/verbo e nome/adjetivo.

Concordância entre o sujeito e o verbo – regras gerais

Com um sujeito	o verbo concorda em número e pessoa com o sujeito.	<i><u>Eu</u> já vi o filme Os Maias.</i>
Com mais do que um sujeito O verbo vai para o plural, ficando	na 1.ª pessoa, se houver um sujeito de 1.ª pessoa.	<i><u>Eu e o Tiago</u> já vimos o filme Os Maias.</i>
	na 2.ª ou 3.ª pessoa, se houver um sujeito de 2.ª pessoa e não houver nenhum da 1.ª.	<i><u>Tu e o Tiago</u> já vistes/viram o filme Os Maias?</i>
	na 3.ª pessoa, se os sujeitos forem de 3.ª pessoa	<i><u>A Rita e o Tiago</u> já viram o filme Os Maias.</i>

Concordância entre o sujeito e o verbo – alguns casos particulares

Se o sujeito é...	O verbo...	Exemplo
indeterminado	vai para a 3.ª pessoa do plural	<i>[-] Dizem que Os Maias são uma obra-prima.</i>
o pronome relativo <i>que</i>	concorda com o antecedente do pronome	<i>Foste tu <u>que</u> trouxeste o livro?</i>

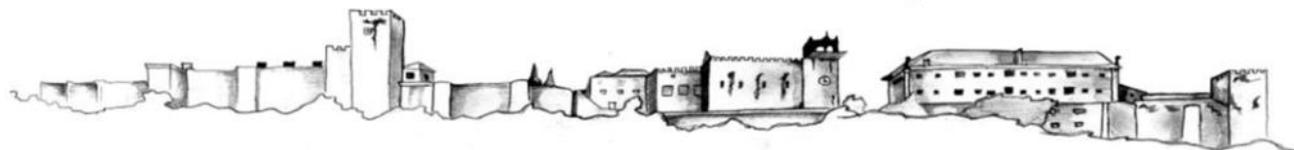
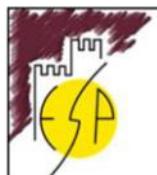
O pronome relativo <i>quem</i>	Por regra, vai para o singular	Foste <u>tu quem trouxe</u> o livro?
a expressão <i>um e outro</i>	Em geral, vai para o plural	<u>Um e outro gostaram</u> de ler Os Maias.
a expressão <i>uma parte de, cerca de, o resto de...</i> seguida de um nome no plural	pode ir para o singular ou para o plural	<u>Grande parte dos portugueses leu/leram</u> Os Maias.
o nome de uma obra no plural com artigo	vai para o plural	Os Maias <u>são uma bela obra.</u>
o nome de uma obra no plural sem artigo	Em geral, vai para o singular	<u>Viagens na Minha Terra é uma bela obra.</u>

Concordância nome/adjetivo

Adjetivo que se refere a um só nome	concorda com ele em género e em número	<i>A família Gouvarinho vivia numa <u>casa luxuosa.</u></i>
Adjetivo que se refere a dois ou mais nomes	se vem antes dos nomes, concorda com o 1.º nome	<i>A condessa nutria por Carlos <u>alto respeito</u> e paixão.</i>
	de géneros diferentes e do singular, em geral concorda com o nome mais próximo	<i>A condessa usava uma saia e um <u>xaile encantador.</u></i>
	de números diferentes, em geral vai para o plural	<i>A condessa comprara um <u>vestido</u> e <u>uns brincos sumptuosos.</u></i>
	de géneros diferentes e do plural, em geral concorda com o mais próximo	<i>A condessa trazia <u>pulseira</u> e <u>sapatos vistosos.</u></i>
	de géneros e números diferentes, em geral vai para o masculino plural	<i>A condessa trazia uma <u>pulseira</u> e <u>uns brincos aparatosos.</u></i>

Adaptado de *Encontros 11, Livro do Professor*, Cecília Aguiar, Inês Ribeiros, Noémia Jorge, 2016, Porto Editora, pp. 246-247.

Ministério da Educação



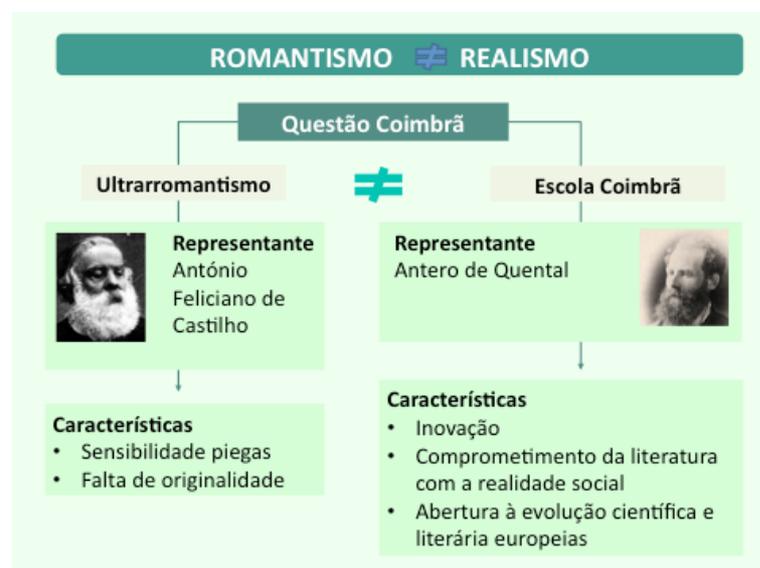
Escola Secundária de Palmela

Planificação de aula – Realismo em *Os Maias***Data:** 9 de maio de 2017**Turma:** 11.º H**Aulas n.º** 111 e 112**Duração:** 90 minutos**Docente estagiária:** Dina Veiga

Sumário: O Realismo na obra *Os Maias*. Leitura e análise de uma apreciação crítica. Elaboração de uma apreciação crítica escrita com base numa pintura do Realismo de Gustave Courbet.

Etapas de Ensino	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos	Tempo
Verificação de presenças e apresentação do sumário.				Computador	5'
Exposição acerca do Realismo e Naturalismo.	O Realismo e Naturalismo em <i>Os Maias</i> .	Entender a importância do Realismo e Naturalismo na obra <i>Os Maias</i> e noutras formas de expressão artística.	Diálogo orientado com base nos movimentos literários da obra em estudo.	Computador Projetor Powerpoint	20'
Leitura e análise de uma apreciação crítica.	Apreciação crítica	Apreender as características, estrutura e marcas de género da apreciação crítica.	Leitura e análise de uma apreciação crítica.	Quadro Caneta Caderno	20'

<p>Elaboração de uma apreciação crítica, respeitando as marcas de género.</p>	<p>O Realismo Apreciação crítica</p>	<p>Planificar e elaborar uma apreciação crítica.</p>	<p>Planificação, execução e revisão de uma apreciação crítica.</p>	<p>Papel e caneta</p>	<p>40</p>
<p>Reflexão conjunta acerca da atividade proposta.</p>	<p><i>Os Maias</i> O Realismo e o Naturalismo Apreciação crítica</p>	<p>Refletir, de forma estruturada, sobre as questões abordadas em aula e a respetiva atividade.</p>	<p>Balanço da atividade</p>	<p></p>	<p>5'</p>



REALISMO

- Observação e análise de tipos humanos e costumes sociais;
- Atitude descritiva e crítica em relação à sociedade;
- Temas: vida familiar, económica, social e cultural.



Jean-François Millet,
As Respiçadoras, 1857

Cap. XI

“... Aquela corrida insípida, sem cavalos, sem jóqueis, com meia dúzia de pessoas a bocejar em roda (...). Via-se a gente livre de um divertimento que não estava nos hábitos do país. (...) Em Inglaterra e em França, sim!”

NATURALISMO

- Interpretação dos factos com o rigor próprio da ciência: o romance adquirirá um valor social e científico;
- Indivíduo enquanto resultado da raça, do meio e da hereditariedade.

Cap. I

“Nada mais absurdo que começar a ensinar a uma criança numa língua morta quem foi Fáblio, rei dos Sabinos (...) e outros negócios de uma nação extinta, deixando-o ao mesmo tempo sem saber o que é a chuva que o molha, como se faz o pão que come, e todas as outras coisas do universo em que vive. (...) Toda a educação sensata consiste nisto: criar a saúde, a força e os seus hábitos (...).”

A DESCRIÇÃO DO REAL E O PAPEL DAS SENSações

A descrição do real é feita com recurso ao **IMPRESSIONISMO LITERÁRIO**.

IMPRESSIONISMO

Escola de pintura que valoriza a cor, a luminosidade, os contornos esfumados, os efeitos provocados pela realidade observada.



Monet, O Passeio. Mulher com sombrinha, 1875

A DESCRIÇÃO DO REAL E O PAPEL DAS SENSações

Cap. VI

“Fora um dia de inverno suave e luminoso, as duas janelas estavam ainda abertas. Sobre o rio, no céu largo, a tarde morria, sem uma aragem, numa paz elísia, com as nuvenzinhas muito altas, paradas, tocadas de cor de rosa.”

Cap. X

“... o largo Tejo faiscava, todo azul, tão azul como o céu, numa pulverização fina de luz.”

Cap. XI

“... a voz de Maria Eduarda ergueu-se, uma voz rica e lenta, de um tom de ouro que acariciava.”

A DESCRIÇÃO DO REAL E O PAPEL DAS SENSações

IMPRESSIONISMO LITERÁRIO

As sensações = papel essencial na descrição do real.

Prosa impressionista queirosiana



Sinestesia

(recurso expressivo que consiste na associação de duas ou mais sensações pertencentes a registos sensoriais diferentes)

Ex.: “... **uma luz macia**,
escorregando docemente do azul-ferrete, vinha dourar as fachadas enxovalhadas.”



C. Pissarro, Le Boulevard de Montmartre, 1897



Pintura do Realismo

Inspira-se:

- no mundo contemporâneo;
- na realidade física;
- no contexto social (crise económica, revoltas operárias, etc.).



Courbet, Mulher Pobre da Aldeia, 1866

Pintura do Realismo

Características:

O pintor realista pretende despertar o público para a brutal realidade do mundo à sua volta e ser verdadeiro com o que observa.



Millet, *O Peneiro*, 1848

Pintura do Realismo

Temas

Desigualdades sociais entre a miséria dos trabalhadores e a opulência da burguesia
O povo tornou-se assunto frequente; é destacada a rudeza, a fealdade, a vulgaridade das personagens que pintavam, elevando-os à categoria de heróis.



Courbet, *Os Calceiros*, 1849

Apreciação Crítica

O que é?

Género textual em que alguém exprime a sua opinião/apreciação relativamente a um determinado objeto (filme, peça de teatro, livro, exposição ou outra manifestação cultural).

Apreciação Crítica

É, geralmente, produzido na esfera jornalística por críticos (conhecedores da área em causa), que têm como objetivos descrever sucintamente o objeto em apreciação e tecer comentários favoráveis ou desfavoráveis acerca dele, influenciando a opinião pública.

Apreciação Crítica

Características:

Estrutura – deve articular dois tipos de elementos:

- paratextuais – identificação do objeto em apreciação, classificação, identificação do crítico
- abertura (opcional) e corpo da apreciação crítica: texto com introdução, desenvolvimento e conclusão

Apreciação Crítica

Linguagem e estilo

Linguagem valorativa (apreciativa ou depreciativa, consoante a posição do crítico), marcada por:

- encadeamento lógico dos tópicos tratados;
- vocabulário técnico associado à área em causa (literatura, discografia, cinema, artes plásticas, etc);

Apreciação Crítica

Linguagem e estilo

Linguagem valorativa (apreciativa ou depreciativa, consoante a posição do crítico), marcada por:

- léxico com valor expressivo (sobretudo adjetivos e verbos); recursos expressivos com forte valor sugestivo.

Apreciação Crítica

Etapas

- Observar o objeto em apreciação e apreender as suas características;
- planificar cuidadosamente a produção, tendo o cuidado de estabelecer objetivos, selecionar informação pertinente e definir tópicos, organizando-os de acordo com as características deste género textual;

Apreciação Crítica

Etapas

- produzir a apreciação crítica, desenvolvendo o tema, apresentando informação significativa, encadeando logicamente os tópicos tratados e produzindo um texto linguisticamente correto.

Apreciação Crítica Oral

É necessário ter em conta:

Os recursos verbais e não verbais (ex.: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade, uso adequado de ferramentas tecnológicas de suporte à intervenção oral)

Apreciação Crítica Escrita

É necessário ter em conta:

Aspetos paratextuais (ex.: identificação do objeto em apreciação e do crítico, classificação). Para além disso, a escrita deve ser pautada por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.

Apreciação Crítica Escrita



Courbet, *As Peneiradoras de Trigo*, 1855, óleo sobre tela, 167 X 131 cm



Apreciação Crítica

Observação

1. Leia o texto.

Voz e Guitarra 2 – Vários

Versões e canções originais, assinadas por um dream team eclético da música portuguesa.

É notável a forma como, num alinhamento com mais de 30 canções, os temas instrumentais – a cargo de Mário Delgado, José Moz Carrapa e JP Simões – introduzem um delicioso equilíbrio. Nas palavras do mentor do projeto, Manuel Paulo, em entrevista ao *Expresso*, esta compilação "chama-se *Voz e Guitarra*, mas [os temas] podem ser só de voz ou só de guitarra." Para que o amestrar das cordas fosse alvo da mesma atenção que a mestria vocal (e há, nesta mostra da nova música portuguesa, belíssimos cantores, como António Zambujo, Ana Bacalhau ou Márcia), optou-se então por incluir três composições sem palavras, belíssimas por igual, cada uma no seu registo (temos especial carinho por "Rubayat", de JP Simões, mas a contemplativa "Imaterial", de José Moz Carrapa, e "Dom Quixote", de Mário Delgado, que neste disco surge ainda como guitarrista convidado de numerosos participantes, também espalham magia com generosidade).

Mais do que escolher momentos altos - a versão de Márcia e dos Dead Combo para "Visões Ficções", de António Variações, e a leitura sensível e criativa de Sara Tavares de "Problema de Expressão", dos Clã, serão dois deles – parece-nos mais importante salientar a abertura que ressalta de um projeto como *Voz e Guitarra 2*. Em 2013, talvez como nunca noutra altura da história da pop portuguesa, é possível ter lado a lado artistas como Samuel Úria (entregue, sem ironias, a "Chamar a Música", do Festival da Canção de 1994) e João Pedro Pais



(numa versão honesta de "Lembra-me um Sonho Lindo", de Fausto); Ana Deus, uma das veteranas que podiam ter entrado na primeira edição da coletânea, e Ana Bacalhau (a mostrar a elasticidade do seu talento, pulando de "Sexto Andar", dos Clã, para "Estrela da Tarde", de Fernando Tordo); Carlos Nobre, aka Pacman, cada vez mais seguro no registo *spoken word*, e Nuno Prata, com uma versão dos brasileiros Los Hermanos "Cara Estranha" e o inédito "Sentada (o) À Minha Espera". É esta variedade de estilos, sem preconceito aparente, que faz com que o espírito coletivo de *Voz e Guitarra 2* seja tão valioso como a qualidade individual de tantas das suas canções.

4/5

Texto: Lia Pereira

Publicado na BLITZ 90

[em linha, consult. 24-03-2017]

Adaptado de *Encontros 11 – Caderno de Atividades*, Cecília Aguiar, Inês Ribeiros, Noémia Jorge, 2016, Porto Editora, p. 79.

Informação

1. A apreciação crítica é um género textual em que alguém exprime a sua opinião/apreciação relativamente a um determinado objeto (filme, peça de teatro, livro, exposição ou outra manifestação cultural).
2. Este género textual é, geralmente, produzido na esfera jornalística por críticos (conhecedores da área em causa), que têm como objetivos descrever sucintamente o objeto em apreciação e tecer comentários favoráveis ou desfavoráveis acerca dele, influenciando a opinião pública.
3. As apreciações críticas são ainda marcadas pelas seguintes características:

Estrutura	<p>Articulação de dois tipos de elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • elementos paratextuais – identificação do objeto em apreciação, classificação, identificação do crítico; • abertura (opcional) e corpo da apreciação crítica: texto com introdução, desenvolvimento e conclusão.
Linguagem e estilo	<p>Linguagem valorativa (apreciativa ou depreciativa, consoante a posição do crítico), marcada por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • encadeamento lógico dos tópicos tratados; • vocabulário técnico associado à área em causa (literatura, discografia, cinema, artes plásticas, etc); • léxico com valor expressivo (sobretudo adjetivos e verbos); recursos expressivos com forte valor sugestivo.

Adaptado de *Encontros 11 – Livro do Professor*, Cecília Aguiar, Inês Ribeiros, Noémia Jorge, 2016, Porto Editora, p. 349.

As etapas a percorrer para produzir uma apreciação crítica são as seguintes:

- observar o objeto em apreciação e apreender as suas características;
- planificar cuidadosamente a produção, tendo o cuidado de estabelecer objetivos, selecionar informação pertinente e definir tópicos, organizando-os de acordo com as características deste género textual;

- produzir a apreciação crítica, desenvolvendo o tema, apresentando informação significativa, encadeando logicamente os tópicos tratados e produzindo um texto linguisticamente correto;
- se se tratar de uma apreciação crítica oral, é necessário ter em conta recursos verbais e não verbais (ex.: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade, uso adequado de ferramentas tecnológicas de suporte à intervenção oral);
- se se tratar de uma apreciação escrita, é necessário ter em conta aspetos paratextuais (ex.: identificação do objeto em apreciação e do crítico, classificação). Para além disso, a escrita deve ser pautada por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.



Guião do Docente – Apreciação Crítica

Quem escreveu?

Quem é o destinatário?

Com que finalidade?

Quais os meios de transmissão?

Em que área foi produzida a apreciação?

Qual é o objeto da apreciação crítica?

Que informação é transmitida em termos de descrição do objeto e do comentário crítico?

Em quantas partes se divide a apreciação crítica e quais são?

De que forma se encadeiam os tópicos tratados?

Que marcas linguísticas são utilizadas para registar o carácter apreciativo/depreciativo?

Que aspetos paratextuais contribuem para a construção do sentido global da apreciação crítica?

Que marcas específicas de género estão presentes na apreciação crítica?

Produção de texto – Apreciação crítica com base numa pintura do Realismo

Pintor Gustave Courbet (1819-1877): pintor realista francês

Obra: Peneiradoras de Trigo (1854-1855)

Óleo sobre tela – 167x131 cm

Gustave Courbet – homem pragmático, desafiou o gosto convencional por pinturas históricas e temas poéticos, sublinhando que a “pintura é uma arte concreta e tem de ser aplicada às coisas reais existentes”. A sua crença era que “tudo o que não aparece na retina está fora do domínio da pintura”. Foi considerado o criador do realismo social na pintura, procurou retratar, nas suas telas, temas da vida quotidiana, principalmente as classes populares.

REALISMO NA PINTURA

Características:

- Representação da realidade com a mesma objetividade com que um cientista estuda um fenómeno da natureza, ou seja, o pintor procurava representar o mundo de maneira documental;
- Ao artista não cabe “melhorar” artisticamente a natureza, pois a beleza está na realidade tal qual ela é;
- Revelação dos aspetos mais característicos e expressivos da realidade.

Temas:

A arte passa a ser um meio para denunciar uma ordem social, denunciando as injustiças e as imensas desigualdades entre a miséria dos trabalhadores e a opulência da burguesia. O povo tornou-se tema frequente da pintura realista. Os artistas incorporavam a rudeza, a fealdade, a vulgaridade das personagens que pintavam, elevando esses tipos à categoria de heróis. Heróis que nada têm que ver com os idealizados heróis da pintura romântica.

Aplicação

Nome _____

N.º _____ Turma _____ Data _____ Classificação _____

1. Tendo em conta o movimento artístico abordado, redija uma apreciação crítica da pintura *As Peneiradoras de Trigo*, de Gustave Courbet. Deverá ter um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras. Siga as etapas indicadas.

1.1 Observe a pintura de Gustave Courbet.



Courbet, *As Peneiradoras de Trigo*, 1855, óleo sobre tela, 167 X 131 cm

1.2 Pesquise informação sobre o pintor e a obra (suporte e dimensões, tema representado, técnicas de composição), anotando, por tópicos, os dados que lhe parecerem mais relevantes.

- Pintor

- Obra

1.3 Planifique a sua apreciação crítica, preenchendo a grelha abaixo.

	Tópicos a desenvolver
Introdução Identificação do objeto em apreciação. [1 parágrafo]	
Desenvolvimento Descrição sucinta do objeto, acompanhada de comentário crítico. [2 ou mais parágrafos]	
Conclusão Apreciação global. [1 parágrafo]	

1.5 Reveja criticamente a sua apreciação, preenchendo a grelha abaixo e aperfeiçoando o seu texto.

Apreciação crítica		Sim, totalmente	Sim, parcialmente	Não
Monitorização da produção escrita A ter em conta nas fases de produção, revisão e aperfeiçoamento da apreciação crítica	Descrevi sucintamente o objeto em apreciação, acompanhando a descrição de comentários críticos?			
	O texto apresenta uma estrutura adequada, sendo constituído por introdução, desenvolvimento e conclusão?			
	Utilizei conectores adequados para encadear de forma lógica as partes do texto?			
	Utilizei vocabulário apreciativo ou depreciativo, consoante a minha posição?			
	Complementei a apreciação com elementos paratextuais (título e/ou subtítulo, ilustração, outros elementos icónicos, etc)?			
	O texto apresenta correção linguística?			

Grelha adaptada de *Encontros 11 – Caderno de Atividades*, Cecília Aguiar, Inês Ribeiros, Noémia Jorge, 2016, Porto Editora.

ESCALA: Insuficiente (0-9) Suficiente (10-13) Bom (14-17) Muito Bom (18-20)

1.4 Redija a apreciação crítica.

Vou apresentar uma apreciação crítica do quadro "As Pensadoras de Teige", 1855, óleo sobre tela, 167 x 131, do pintor realista francês Gustave Courbet (1819-1877), principal mentor do movimento na pintura realista.

Neste quadro, o pintor retrata uma cena rural onde podemos observar uma representação fiel à realidade de um grupo de pensadoras. ^{Nesta obra} A mulher no centro do quadro trabalha ~~ativamente~~ ^{parece estar a} ~~ativamente~~ enquanto que a mulher à esquerda, provavelmente exausta do trabalho árduo, e podemos ver uma criança à direita a espreitar para dentro do rancho, que se pretende demonstrar que as mulheres do campo, para além de trabalharem tinham que tomar conta das mais novas. As paredes ^{verificadas} estão sujas, o ambiente é quente, ~~através~~ ^{através} das cores utilizadas, e a divisão está toda desordenada.

Gustave pinta belissimamente a realidade rural de uma grande parte do povo francês, ~~de modo a~~ demonstrando perfeitamente os seus hábitos e costumes, as consequências de um estilo de vida difícil e cheio de trabalho ~~que~~ e ~~mostrando~~ um cenário da perspetiva, ~~com~~ ^{proporção} e paleta cromática muito bom.

Concluindo, ~~este~~ ^{gesto} muito deste quadro, pois consegue apreciar ~~a~~ ^a excelente técnica de Gustave ~~Courbet~~.

Courbet e também a temática dele, pois enquanto as grandes elites se preocupavam apenas consigo próprias e a ~~maior~~ ^{maior} parte da arte era encomendada por essas mesmas elites ~~que~~ ^{que} pintores como este davam visibilidade ^{de importância} ~~à~~ ^à atenção para a vida ~~dos~~ ^{dos} camponeses e operários que viviam em condições difíceis ~~ou~~ ^{ou} até mesmo na miséria.